Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 5 (1919)

Anhang: Volksschule : Beilage zur "Schweizer-Schule"
Autor: [s.n.]

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: 22.01.2026

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

Volksschule.

Beilage zur „Schweizer-Schule“

1919
V. Jahrgang



SCHWEIZ. LANDESBIBLIOTHEK
1919
K. 309.
BERN

Einsiedeln
Eberle & Rickenbach
1919

Inhaltsverzeichnis

A. Größere Arbeiten.

Seite

1. Redefreiheit für unsere Schüler. Von K. Schöbi 5, 9, 13
2. Verschiedene Reformbestrebungen auf dem Gebiete der Schule. Von J. Eberle-Röllin 7, 11, 14, 18
3. Der Rechenunterricht in der Volksschule. Replik von E. Blum . . . 17, 21, 25, 31
4. Der hl. Jean Baptist de la Salle und sein Werk. Von J. W. S. . . 27, 29, 33, 37, 41
5. Zur Naturkunde im neuen St. Galler Lesebuch der V. Klasse. Von C. Huber 31, 35, 39, 42, 47, 52
6. Schwer erziehbare Kinder. Von Joh. Seitz 45, 51
7. Zur Frage der Koedukation. Von H. Baumer 49, 53, 57, 61
8. Geschichtliches zu den Nationalitäten der Schweiz. Von Joh. Stadler . 63, 66, 70, 75
9. Zum sprachl. grammat. Teil des neuen V. Lesebuches. Von E. Urscheler 65, 69, 73, 77, 83, 87
10. Bedeutung und hohe Aufgabe des Lehrers in der gegenwärtigen Zeit. Von Dr. P. Hutter 81, 85, 89

B. Kleinere Arbeiten.

1. Ein glückliches neues Jahr 1
2. Ein Verdingbueb. Von H. Peter 2
3. Das Reinheft 16
4. Interessante Fäden zwischen Ortsgeschichte und Landesgeschichte 20
5. Der Osterhas (Rechenlektion). Von J. Keel 22
6. Artigkeit der Kinder 28
7. Fibelbilder. Von A. Schöbi 34, 38
8. Warum liebe ich mein Unterwaldnerländchen. Von J. R. S. 43
9. Pflanzenkurs. Von J. Gschwend 48
10. Magdalena. Von A. Sartory 67, 72
11. Vom Sparen der Schüler 78
12. Sprach- und Hörgebrechler. Von Joh. Seitz 84
13. Wind und Wetter (Wochenziel). Von J. Schöbi 92
14. Stille Nacht, heilige Nacht 93
15. Lerne deine Schüler beurteilen 95
16. Obschon er nur der Volksschule gedient hat. Von J. T. 96

C. Für Herz und Gemüt.

Gedichte, Sinnsprüche, Humoristisches von Schule und Haus, eingestreut in die ernstere Jahresarbeit.

5. Jahrgang Nr. 1. 2. Jan. 1919.

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule"

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Fiden (St. G.)

Inhalt: „Ein glückliches neues Jahr!" — Ein Verdingbueb. — Das heilige Feuer. — Denkspruch.

„Ein glückliches neues Jahr!"

Mit diesem alten, schönen Wunsche erfreuen sich gegenseitig Familienglieder, Freunde und Bekannte in den ersten Stunden des neuen Jahres. Und Freunde und Bekannte, das wissen wir — hat die „Volksschule" so viele in der großen Lesergemeinde unseres Organs, hat 1918 wieder neue gewonnen und hofft, 1919 weitere zu erhalten. Gleich den ersten Anlaß will hier die Schriftleitung benützen, auch diesen allen anmit „Ein glückliches neues Jahr" zu entbieten.

O, glücklich möchten wir alle sein, eine ungestillte Sehnsucht nach Glück erfüllt ein jedes Menschenherz. Und doch scheint es oft unauffindbar; unerreichbar entrinnt es aus nächster Nähe, und einmal erfaßt, verschwindet es vielfach, um nicht mehr zurückzukehren. Ein bescheiden, lieblich Veilchen wohnt es doch in manchen Hütten.

Warum so wenig Glück? „Ein jeder ist seines Glückes Schmied," sagt so wahr der Volksmund. Verständen wir nur die Kunst, es zu schmieden, und lernten wir, wahres Glück vor Scheinglück zu unterscheiden. Dann jagten wir weniger nach Ehre und Aemtern, noch hohem Ansehen und bestbesoldeten Stellen. Es ist nicht alles Gold, was glänzt. Haben wir es denn noch nie erlebt, wie wohlig es einem zu Mute ist nach anstrengender, treuer Arbeit, wie glücklich man sich fühlt, wenn so unerwartet Vertrauen und Liebe der Schüler sich offenbaren, wenn bei den Schwächsten und Aermsten sich Früchte zeigen, nachdem alle Mühe und Anstrengung erfolglos schienen? Und ist dir dazu noch vom Himmel ein trautes Familienheim gegeben, „dann danke Gott und sei zufrieden".

„Aber die vielen Widerwärtigkeiten, die immer wiederkehrenden Unannehmlichkeiten müssen uns aufreiben," seufzt der geplagte Kollege. „So viel Unarten, so viel Disziplinwidrigkeit, so viele schwache Elemente finden sich nur in meiner Schule," klagt ein zweiter, „wer hielte es aus?" „Und wo wäre das Verdienst," frage ich, „wenn dem nicht so wäre?" Türmten sich die Schwierigkeiten gleich Bergen, und drohte dich die Last des Lehrerberufs zu erdrücken, folge ruhig dem Wahlspruch: „Bet' und arbeit', Gott hilft allzeit."

Selbstverständlich greift der Weise nach Mitteln, sich die Last zu erleichtern; fleißiger Fort- und Weiterbildung kann er nicht entraten. Wie ein guter Freund weist ihm die „Volksschule" in ihren Aufsätzen und Präparationen leichtere und kürzere Wege, aufmunternd löst sie Fragen und Probleme, wie in schwierigen Verhältnissen noch Erfolge möglich seien.

Doch wozu ihr ein Loblied singen? Sieh dir einmal das Gebotene im Inhaltsverzeichnis 1918 an. Für 1919 liegt auch bereits eine ganze Reihe schöner Arbeiten für sie bereit, leider hindert uns der Raummangel, die interessanten Themata hier anzuführen. Wem verdankt sie diese tatkräftige Unterstützung? Ein zuverlässiger Kreis treuer, tüchtiger Kollegen scheut weder Mühe noch Zeit, aus praktischer Schularbeit Gutes und Bestes zu geben. Wohlan: Treue um Treue! Gewähren wir unserer „Volksschule" ein sicheres Plätzchen in unserer Lektüre, suchen wir ihr neue Freunde und Gönner! Unterstützen wir unsere Fachbeilage durch fleißige, tüchtige Mitarbeit. Wie mancher hat in jahrelanger, mühevoller Arbeit methodische Vorteile gefunden, die ihn leicht und sicher das Ziel erreichen lassen und ihn vor manchem Mißgriff, nervöser

Hast und Unruhe bewahren. Nun denn, rücke er mit den Erfahrungen nur heraus! Der geplagte Kollege, dem die Zeit mangelt, den eine vielklassige Schule oder notwendige Nebenämter schwer belasten, weiß ihm dafür großen Dank. Dem Jungen sind sie sichere Wegweiser, dem Fortgeschritteneren willkommene Stütze und dem Erfahrenen Aufmunterung.

Solltest du aber über längere freie Zeit verfügen, so schneide einmal keck tiefgehendere Schulfragen an oder studiere Erziehungssysteme und Monographien berühmter Vorbilder. Du trägst den größten Nutzen in deiner Arbeit selbst und gibst zugleich so reichlich und so viel an andere. Haben wir nicht gesehen, wie ein Don Bosco, ein hl. Franziskus v. Assisi vorbildliche Erzieher gewesen? Graben und suchen wir weiter und schürfen wir tief, herrliche Schätze bester Erziehungskunst werden unsere Mühen reichlich lohnen.

Wechseln so in bisheriger Weise Abhandlungen, Präparationen, Skizzen, Fragen und Diskussionsthemata ab, und fehlt dem Mahl die Würze, Scherz und Frohmutgaben, nicht, so wird die „Volksschule" unser aller Liebling, eine wohltuende, anregende Aussprache über aktuelle Schul- und Erziehungsfragen auch im neuen Jahr sein und bleiben. — Mit Gott ans Werk!

St. Fiden, den 1. Januar 1919.

Die Schriftleitung.

Ein Verdingbueb.*)

Skizze aus dem Schulleben von K. Peter, Engelberg.

„Botti, Botti, Herzbotti!"**) aus voller Kehle rufend und gleichsam zur Bekräftigung die Hände auf die Brust schlagend, so schwärmte die muntere Buben- und Mädchenschar, die eben noch in wirrem Durcheinander „Fangis" machte, dem Schulportale zu. Der schrille Ton der Glocke hatte mit einem Schlage dem frohen Treiben ein Ende gemacht, und schon war bei einem Fenster des obern Stockwerkes das ernste Gesicht des Lehrers bemerkbar, was jeweilen deutlich erkennen ließ, daß er mit Ungeduld auf seine lieben Schützlinge wartete. 1 Uhr! Gebet und Appell! Laut tönte das „Hier" von den erhitzten, glühend roten Köpfen der bausbackigen Kinderschar. „Alles da!, nur der Franz P. (von den Buben „Metzgerfranz" getauft), der kommt natürlich wieder mit der Schneckenpost."

Er war ein rätselhafter Geselle, dieser Metzgerfranz. Nicht nur, daß mir sein sonderbarer Zuname ein Rätsel blieb, auch seine Herkunft war stets in ein geheimnisvolles Dunkel gehüllt. Man behauptete zwar, sein Vater wäre ein Muratori gewesen. Zu dieser Annahme führten wohl seine kastanienbraune Hautfarbe, seine tiefschwarzen, fettglänzenden Haare und sein ganzes unreinliches Wesen. Doch gab es auch nicht wenig Stimmen, die sich ganz verstohlen in die Ohren raunten, der Metzgerfranz hätte einen sehr reichen Vater und die Mutter wäre eine hübsche Zigeunerin gewesen. Item, sei nun dem wie ihm wolle, eines schönen Tages war der Bursche einfach da und wurde vom Waisenvogt, ohne daß dieser wahrscheinlich die Tücken des verschmitzten Kerls geahnt, bei einer ältern Witwe verdingt, die im Vereine mit ihrer Tochter, einer längst verblühten Schönheit, und einem invaliden Knechte ein kleineres Heimwesen bewirtschaftete, das eine gute halbe Stunde vom Dorfe entfernt, abseits von der breiten Landstraße, an einem schattigen Waldrand lag. Was nun die isolierte Lage anbetraf, insoweit wäre dieses Plazement wohl nur von Vorteil gewesen, doch dem raffinierten Lausbubengenie, als welches sich der an und für sich ganz harmlos dreinschauende Franz in der Folge entpuppte, waren die gute Witwe und ihr Stab nicht gewachsen.

Eine Woche just ging der Metzgerfranz anfangs bei mir in die 5. Klasse, in die er, gestützt auf sein Endzeugnis in der 4., mit knapper Not steigen durfte. Ich konnte mich

*) In einigen Gemeinden des Kantons Luzern und Bern und vielleicht auch anderwärts werden jetzt noch Waisenkinder oder solche, für welche die Gemeinde aus sonstigen Gründen zu sorgen hat, vom Waisenvogt um so und so viele Fr. (je nach Alter und Arbeitstauglichkeit) einem Bauern verdingt. Früher sollen diese wenig beneidenswerten Geschöpfe sogar auf dem Dorfplatze versammelt, ihre Habseligkeiten in ein Taschentnch gebunden, an den Meistbietenden verhandelt worden sein, daher noch einigerorts der Ausdruck „Chindlimärcht".

**) Schlußruf beim Fangis.

allerdings des Eindruckes nicht erwehren, mein Kollege habe ihn gerade so zensuriert, um ihn endlich loszubekommen. Auch die über jeden einzelnen Schüler mitgegebene schriftliche Beurteilung über Charakter, Fleiß, Anlagen und sonstige Beobachtungen bestärkten mich in meiner Annahme, denn gerade bei Franz war die letzte Rubrik bis zum Platzen vollgepfropft mit Sachen, die mich veranlaßten, gleich von der ersten Schulstunde an auf den Burschen ein ganz besonderes Augenmerk zu haben. Daher erhielt er auch den „Ehrenplatz" in der ersten Bank, wo er sogar vom Pulte aus mit dem „Zauberstab" erreichbar war.

Der erste Schultag verlief ganz nach Noten. Wohl unter dem Eindrucke des Neuen und Ungewohnten saß der Franz wie angewachsen und gebärdete sich auch während der Pause und auf dem Heimwege wie ein Wolf im Schafspelze. Doch schon am 2. Tage traf von einigen Mädchen folgende Meldung ein: Ein Autoprotz mit Gummimantel und Schutzbrille fuhr in rasendem Tempo durch das Dorf, obwohl an dessen Eingang eine blauweise Tafel mit großen Lettern warnte: Auto langsam! Buße 20 Fr.! — Zum Tuten hatte der Führer des schnaubenden Vehikels scheints keine Zeit, und nur mit Not und Mühe konnten sich die heimkehrenden Schüler an das schützende Straßenbord flüchten, allerdings auch über und über mit Kot bespritzt. Da „Bums!" fliegt dem Autler ein mächtiger, fauler Apfel ins Gesicht, zerplatzt nach allen Seiten und zertrümmert die Brille. Noch einige Meter, dann macht das rasende Ungeheuer „Stopp". Ein wüstes Fluchen geht los über die ganze Gemeinde und die flegelhaften Schüler. Daß dabei auch die Lehrerschaft nicht mit Kosenamen bedacht wurde, braucht wohl nicht noch extra gesagt zu werden.

Ich überlegte mir die Sache, und ich muß aufrichtig gestehen, trotz der Schwere des Falles mußte ich in meinem Innern doch lachen über die so prompte Bestrafung des gesetzverachtenden Autlers, denn als Lehrer in einem Bauerndorf war ich, wie der Großteil der Bevölkerung, kein besonderer Freund dieser Sorte von Weltenbummlern. Während ich noch über eine dem Delikte entsprechende Strafe nachsann, trat der Missetäter ein, der natürlich kein anderer war als der berüchtigte Franz. Der ganze Sachverhalt wurde in Anwesenheit des letztern nochmals dargelegt und von ihm auch anstandslos zugegeben, was meine kleine Zornesaufwallung noch vollends glättete, und mit dem Bemerken, das Strafurteil nach Schulschluß zu erfahren, entließ ich ihn an seinen Platz. Vergebens gab ich mir Mühe, streng zu bleiben, umsomehr, da sich Franz sichtlich anstrengte, durch ganz besonderes Wohlverhalten mich in günstigem Sinne umzustimmen. So lautete denn auch das Urteil ziemlich milde: Nachsitzen bis die Geographielektion auf den folgenden Tag gründlich gelernt war, was genau eine halbe Stunde beanspruchte. Ob ich pädagogisch korrekt handelte?

Es verging keine Woche, so lief beim Schulrate eine Beschwerde ein, auf der Route X seien fast alle Telephonisolatoren durch Steinwürfe der Schulbuben demoliert worden. Ein Bauer meldete die gänzliche Plünderung eines Pflaumenbaumes und einem am Wege stehenden Holzfuhrwerke wurden die „Löng" ausgezogen, so daß beim Weiterfahren die Räder nach allen Seiten davontanzten. So folgte eine Hiobspost der andern, und jedesmal ergab die Untersuchung trotz anfänglich hartnäckigen Leugnens den Franz als Delinquenten, sodaß eigentlich bei jeder neueinlaufenden Beschwerde eine Untersuchung gar nicht mehr nötig gewesen wäre. Strafe folgte auf Strafe, jede wieder eine Dosis stärker und beißender als die vorhergehende, doch kein Erfolg, kein greifbares Resultat. Es war zum Verzweifeln.

In mancher Stunde stillen Nachdenkens befaßte ich mich mit dem Problem, wie ich doch noch den bereits über den Schulkreis hinaus berüchtigten Franz auf andere Bahnen bringen könnte. Ein guter Stern führte mich zu Försters „Jugendlehre" und „Schule und Charakter". Was ich da in den Kapiteln: Reform der Schuldisziplin u. a. zu meinem geistigen Eigentume machte, sollte mir in Zukunft wegleitend sein. Ganz besonders war meinem beobachtenden Auge nicht entgangen, daß Franz alle seine „Heldentaten", ich möchte fast sagen aus einem unbezähmbaren Ehrgeiz verübte, um so von seinen „bessern" Klassengenossen gelobt und zu neuen Streichen ermuntert zu werden. An dieses ohne Zweifel stark ausgeprägte Ehrgefühl mußte angeknüpft und dasselbe auf einer sittlich religiösen Grundlage aufgebaut werden. Eine Besprechung unter vier Augen gab mir einen weitern Fingerzeig und bestärkte mich in meinem Vorhaben, mit der erwähnten Pädagogik mutig zu beginnen. Am folgenden Tage schon

hatte der Franz zum nicht geringen Erstaunen der ganzen Klasse einen kleinen Ehrenposten inne und versah denselben mit sichtlicher Freude und einer Exaktigkeit, die mich einfach frappierte. Daher erfolgte bald eine weitere Beförderung und auch hier rechtfertigte er das in ihn gesetzte Vertrauen. Kurz und gut, innert wenigen Tagen war der Bursche wie umgewandelt, nicht nur in der Schule, auch zu Hause, wo man dieser fast plötzlichen Methamorphose einfach ungläubig und kopfschüttelnd gegenüberstand, bis meinerseits Aufklärung erfolgte. Bis zum Ende des Schuljahres entfaltete nun Franz seinen Eifer und seine Talente derart, daß er zu den besten Schülern zählte, und nicht die geringste Klage war mehr über ihn zu hören. Als er mir dann bald nach dem Examentage die Hand zum Abschied reichte und mir sagte, er käme nun zu einem entfernten Verwandten nach O., da war mir eigentlich um seine Zukunft gar nicht bange, umsomehr, da er schon beim dortigen Pfarramte der speziellen Obhut anempfohlen wurde und bald auch dem kath. Jünglingsvereine beitrat. Nach Jahresfrist noch lauteten die Berichte günstig.

Wie es etwa zu gehen pflegt, im Laufe der Jahre verlor ich den Kontakt mit diesem einstigen Sorgenkinde, und andere traten an seine Stelle, die wieder manche Stunde ernsten Studiums erforderten, um ihre Individualität bis in die tiefsten Falten des Herzens zu ergründen.

Just 10 Jahre sinds nun her. Als vor wenig Wochen die wackern Luzernertruppen nach Zürich eilten zum Schutze von Eigentum und Leben der friedlichen Bürger gegen die zügellosen Banden der Bolschewiki, erhielt ich von meinem ehemaligen Kollegen eine Feldpostkarte mit der kurzen Notiz . . . „Du erinnerst Dich gewiß noch an unsern einstigen Schüler, den berühmten Metzgerfranz. Denke Dir, er marschiert mit der roten Fahne an der Spitze einer Jungburschenbande. Ich habe ihn gleich erkannt."

Eine Weile hielt ich inne, dachte zurück in die Zeit meiner ersten Schuljahre und lückenlos zog die Erinnerung durch meine Seele und malte wieder das Bild vom „Metzgerfranz".

Das heilige Feuer,

die vortreffliche, religiös-kulturelle Monatsschrift, deren Abonnement wir jedem Erzieher, dem Bildung und Kultur unseres Volkes wahrhaft am Herzen liegen, mit Nachdruck empfehlen, bringt im ersten Heft des neuen Jahrganges:

Des Erziehers Sorgengebet.

Von P. K.

Mein Herr und Gott!
Die Hände hier,
Die ich zu Dir
Zum Himmel hebe,
O segne sie
Und weihe sie
Und gieß den Zauberodem Deiner Liebe
Drüber aus!

Ich lege sie auf dieses Knaben Haupt,
Der Dein ist, Herr,
Und den ich innig liebe.
Der Mund ist still.
Nur meines Herzens Schlag
Verrät entbrennend Dir die Liebeswünsche. —

Nicht Wünsche, Herr, —
Ich kann nicht hoffen,
Ich muß es fordern, Herr!
Herr!
Gib Deine Allmacht mir in diese Hände,
Ich will ihn aufwärts tragen weg von dieser Erde,
Wo kein Gefährden mehr den zagen Fuß umstrickt,
Ich will ihn bergen Dir an Deinem Gottesbusen. —

Dann geb ich Deine Allmacht Dir zurück
Und wandre weiter, wie ich ehdem ging —
Das Glück erfüllter Liebe in der Brust.

Denkspruch.

Weisheit und Wissenschaft sind Waffen gegen das Laster;
Du, ein gewaffneter Mann, willst sein Gefangener sein?
Irrt der Blinde, so zeigt mitleidig jeder den Weg ihm;
Stürzt der Seher hinab, wird er von allen verlacht.

Herder.

5. Jahrgang Nr. 2. 23. Jan. 1919.

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Iden (St. G.)

Inhalt: Redefreiheit für unsere Schüler. — Verschiedene Reformbestrebungen auf dem Gebiete der Schule. — Noch ein Wort zu unserm Priestermangel.

Redefreiheit für unsere Schüler.

Von K. Schöbi, Lichtensteig.

„Das fehlte noch!“ sagt sich wohl mancher Lehrer zum obigen Thema, „daß der noch für Redefreiheit plädiert, wo wir uns geplagte Elementarlehrer und Lehrerinnen in den ersten Schulwochen so sehr abmühen, all die geschwätzigen, plaudernden Mäulchen zum Schweigen zu bringen. Wo käme man hin, wollte man den geläufigen Zünglein nicht einmal im Ernste den Riegel stoßen?“

Sachte, mein Lieber! Wenn du glaubst, daß ich mit obigem Thema so nebenaus lande und einer unbeschränkten Redefreiheit Tür und Tor öffne, bist du auf dem Holzwege. Wir leben zwar in einem sehr demokratischen Zeitalter; es wimmelt heute von allerlei Schlagwörtern von Freiheiten und Menschenrechten, daß man mich vielleicht im ersten Momente verdächtigen will, ich folge auch dem Zug der Zeit, wenn ich für meine A-B-C-Schützen **mehr** Redefreiheit postuliere.

Wie komme ich dazu? Bei Schulbesuchen auf der Elementarstufe gewinnt man hie und da den Eindruck, daß sich die einzelnen Klassen so unheimlich still und ruhig aufführen, in einem langweiligen Lesebuchdeutsch auf die Fragen des Lehrers antworten, im übrigen aber kaum aus einem dumpfen Brüten herauszubringen sind.

Und das sind doch alles die gleichen Leutchen, die noch eben vor wenig Wochen sich so lärmend auf der Gasse tummelten, mit ihren Kameraden so lustig Red und Gegenred tauschten. Die Mädchen wußten mit ihren Puppen so lieb zu reden und all die Kleinen wurden nicht müde, Vater und Mutter, Großeltern und Tanten mit hundert Fragen über das Warum und Wie und Wo zu bestürmen. Muß man sich da nicht an die Stirne greifen und fragen: Ja, wie kommt es denn, daß die frohe Schar von gestern heute nicht mehr die gleiche ist? Ist da nicht ein herber Frost in die jungen Blütenknospen gefallen?

Ach, wir Lehrer und Lehrerinnen verstehen es immer noch viel zu wenig, auf die reiche Innenwelt unserer Schüler einzugehen und herauszulocken, was überhaupt herauszubringen ist. Wohl dem Lehrer, dem es gelingt, die Kinderseelen zu „fahen“, sie zu Mitteilungen aus ihrer Ideenwelt zu veranlassen. Da horchen die andern auf, ihnen ist ja ähnliches auch schon begegnet, ein 2., ein 3. berichtet, und in lautloser Stille hängt die ganze Klasse am Munde des Erzählers. Ein jeder brennt darnach, auch seinen Beitrag zum besten geben zu dürfen. Der Lehrer aber hat nur leise leitend die Aussprache gewissen Zielen zuzuführen. Selbst die üblichen Schweiger fangen zu reden an und freuen sich, auch das ihrige in die Diskussion geworfen zu haben. Das sind Stunden geistiger Fruchtbarkeit und merkbaren Wachstums der Kindesseele.

Wo aber der Lehrer die Schüler anndonnert: Stille! Jetzt habe ich das Wort! oder ihre Aussagen gar mit ironischem Lächeln begleitet, vielleicht eine Schülerantwort mit Hohn und Spott abtut, da senken sich die Finger der anderen mutlos. Da zieht sich des Kindes Eigenart wie die Schnecke in ihr Häuschen zurück; ein Reif geht über die junge Saat und ertötet alles Wachstum. Man hat glücklich erreicht, was vielen Lehrpersonen als begehrenswertes Ziel der ersten Wochen erscheint: Es herrscht Ruhe unter allen Wipfeln.

Da braucht es guter Worte, bis die scheuen Schnecklein ein zweites mal sachte aus ihren Häuslein kriechen und den Versuch machen, ihre Hörnlein wieder auszustrecken. Und wieder greift der „große Mann“ mit grober Hand an die feinen Fühlhörnchen; sie ziehen sich wieder ein und nun magst du lange warten. Du hast des Kindes Seele, statt zu dir empor gehoben, zurückgestoßen und unheimlich ruhig ist's. Der Lehrer führt das große Wort — die Kinder schweigen.

Wo es aber der Lehrer verstanden hat, den Wechsel zwischen Elternhaus und Schule fast unvermerkt zu gestalten, wo der Lehrer mit Liebe und Güte und Vertraulichkeit an Stelle der Eltern getreten, da ist er ihnen schon in den ersten Stunden Freund und Kamerad geworden, der liebevoll auf ihre kleinen Sorgen, Freuden und Fragen eingeht.

Namentlich im Sachunterricht bietet sich für den Lehrer die beste Gelegenheit, sich in den Hintergrund zurückzuziehen und das Wort den kleinen Sprechern zu überlassen, sie an Bausteinen für den Stoff zusammentragen zu lassen, bis das Gebäude nach dem Plane des Bauherrn fix und fertig erstellt werden kann.

Statt vieler Worte möchte ich lieber an einem Beispiele zeigen, wie die Sache etwa angepackt wird.

Ich wähle als Ziel, das auch für die ersten Wochen wenig Schwierigkeiten bietet: Das Haus. In manchen Schulbüchern, die auch heute noch nicht außer Gebrauch sind, ist über dieses Thema das folgende „sprachschöne“ Kapitel oder ein ähnliches zu lesen:

Das Haus.

Wir wohnen in dem Hause. Dieses Haus ist unser Wohnhaus. Es ist aus Stein und Holz gemacht. Der Maurer und der Zimmermann bauten das Haus. Unten ist der Keller, oben ist das Dach. In dem Hause sind Stuben und Kammern, Gänge und Treppen und ein Dachboden. Wir wohnen in der Stube und schlafen in der Kammer. Die Mutter kocht in der Küche. Treppen und Gänge führen hinauf zum Dachboden und hinunter in den Keller. Hunde und Katzen kommen auch in das Haus. Sie heißen darum Haustiere.

So mancher Lehrer kann sich nicht vom Schulbuch trennen. Jener feine Witz, der Lehrer könne nicht mehr Schule halten, er habe sein Schulbuch verloren, geißelt in kurzem, treffendem Hiebe die Abhängigkeit vom Lehrmittel und will ermuntern, auf eigene Kraft zu bauen und auf die Wahrheit des Wortes: Greift nur hinein ins volle Menschenleben, und wo ihr's anfaßt, da ist's interessant. So mancher trägt den Stoff in gleich trockener Art vor, wie es das Schulbuch so musterhaft vorführt und bedient sich dabei noch der den Kindern ohnehin fremden Schriftsprache, wie um die Kluft noch zu vergrößern.

Dabei aber übersieht der Lehrer ganz, daß der Begriff Haus für den Schüler nicht in der Luft hängt, sondern unzertrennlich mit seinem Elternhause und dessen näherer Umgebung verwurzelt und verwachsen ist. Wie einfach und kindlich gestaltet sich die Behandlung der Aufgabe, wenn der Lehrer an das anknüpft, was im Kinde vom Elternhaus wahrhaft lebt und nur des erlösenden Wortes harrt, um aufzuwachen und nach Gestalt zu ringen.

Sagt mir einmal, wo seid ihr daheim?

Ich bin in Loretto daheim — und ich in der Hauptgasse — und ich auf dem Bergli. —

Wer wohnt noch mehr bei euch? Bei uns ist der Vater und die Mutter und die Großmutter und die Fina und das Ideli und ich. Und bei euch?

Wißt ihr auch, wem euer Haus gehört? Unser Haus gehört nicht uns, es ist dem Herrn Bodmer, wir müssen ihm zinsen, alle 14 Tage 12 Franken. Ich weiß es nicht — wir sind im Schulhaus daheim. — Unser Haus gehört der Fabrik — den Burgern. — Unser Haus gehört uns selber, wir müssen nicht zinsen. —

Mit solchen Fragen und Aussagen macht man das eine und andre Türlein auf und wir gewähren den Kleinen Einblicke in eine Welt, die ihnen teils fremd, teils unklar war, sie werden aufmerksam auf die Verhältnisse zwischen Besitzer und Mieter, Eigentum und Schuld. Dem einen und anderen beginnt zu dämmern: Aha, es ist nicht mehr als recht nnd billig, daß wir Hauszins bezahlen. Der Herr Bodmer mußte auch ein hübsches Sümmchen Geld zahlen, bis das Haus ihm gehörte, und in dieser Erkenntnis brennen Fragen auf den Lippen, die Lehrer und Eltern oder größere Geschwister gelegentlich zu beantworten haben. (Fortsetzung folgt.)

Verschiedene Reformbestrebungen auf dem Gebiete der Schule.

Referat gehalten an der kant. Bezirksschulräte-Vereinigung am 13. August 1917
von J. Eberle-Röllin, Bezirksschulrat, St. Gallen.

Reform, Neuorientierung, ist das Losungs- und Zauberwort der Gegenwart. Reform der Ernährung, der Kleidung, der Lebenshaltung, Reform der Arbeit und der Muße, der Vergnügen und der Feste, Reform der Kunst und der Wissenschaft, Reform im Handel und Wandel, im Geschäft und im Verkehr, Reform in Staat, Gemeinde und Familie.

Wie könnte da das Gebiet der Jugenderziehung und der Schule eine Ausnahme bilden und keinen Anteil haben an dieser mächtigen alles durchdringenden Bewegung? Ist doch die Jugenderziehung dazu berufen, auf den Schultern der Gegenwart die Generation der Zukunft zu befähigen, auf allen Gebieten der Kultur den naturgemäßen Fortschritt der individuellen wie der sozialen Wohlfahrt zu verwirklichen, und es ist ein erfreulicher Beweis der Bedeutung und Wertschätzung der Schule im modernen Kulturleben, daß aus so vielen verschiedenen Kreisen und so intensiv das Interesse an ihrer Arbeit und ihren Leistungen sich kundgibt. Ein Zeugnis dafür, daß sie heute als der grundlegende Faktor des öffentlichen Lebens gilt, denn: „Wer die Schule hat, dem gehört die Zukunft."

Unter den zahlreichen Reformversuchen und Vorschlägen treten wohl einige als besonders wichtige und durchführbare hervor; Sie wollen aber von mir nicht erwarten, daß ich Ihnen diese schlechtweg in Erinnerung rufe, sonst wären wir nachher so klug wie vorher. Ich will vielmehr kritisch vorgehen, indem ich unter diesen verschiedenen Postulaten scharfe Auslese treffe und sie an praktischen Möglichkeiten messe, in der Absicht, daß aus der heutigen Tagung nicht ein bloßer Wortschwall ins praktische Leben der Schule hinübertöne, sondern daß von ihr ein kräftiger Impuls zur Förderung gesunder Reformen ausgehe. Somit werde ich nicht bloß die Frage nach dem „Wünschenswerten" zu beantworten suchen, sondern auch immer zugleich prüfen, was von dem Wünschenswerten auch wirklich durchführbar sei? Ich schmeichle mir nicht etwa, den Stein der Weisen gefunden zu haben; gar manches von dem was ich sage ist alt und schon längst erprobt, vieles wird sich, wie ich hoffe, in der Praxis als gut bewähren; verschiedenes wird sich mit Vorteil abklären; langsam, aber sicher vorwärts, sei unsere Devise. Prüft alles und behaltet das Beste!

Und damit stehen wir gleich vor dem Problem des ersten Schuljahres.

Da hört man immer und immer wieder klagen über den unvermittelten Sprung vom Elternhaus in die Schulstube; mir scheinen diese Klagen nicht ohne weiteres berechtigt, denn wir müssen gerecht sein. Sie können den Unterricht der ersten Stufe anordnen wie Sie wollen, bei Klassen von 50 und mehr Kindern muß irgend eine Form der Tyrannei Platz greifen, oder wir haben die Anarchie. Die kleinen Leutchen müssen sich unbedingt an eine einheitliche Ordnung gewöhnen, sowohl bei der Arbeit als beim Spiel, sonst ist nichts mit ihnen anzufangen. Ohne das Walten einer „höheren Macht" geht es nun einmal bei keiner Erziehungsarbeit ab. Es ist nur die Frage in welcher Form sich diese Autorität geltend machen soll und durch welche direkten und indirekten Mittel sie unterstützt werde. Im Anfang war der Rythmus, d. h. die Ordnung, die Disziplin und das ist auch ein Grundstein gedeihlicher Schularbeit. Nun ist es in der Tat erstaunlich wie man nicht selten, und zwar auffallenderweise bei jüngeren Lehrkräften, eine eigentlich lose Disziplin ihrer Klassen antrifft, ein zweifelloser Mangel neuerer Schulführung, dem gesteuert werden muß. Bei Beobachtung des oft mehr tändelnden, als ernsten Schulbetriebes, erinnert man sich unwillkürlich an das satyrische Dichterwort:

„Einst reichte dem Kinde die Hand der Mann,
Da streckt' sich das Kind und wuchs zu ihm heran,
Jetzt neigen sich zum Kindelein die pädagogischen Männelein!"

Es ist ja gut, daß nicht mehr, wie es früher oft der Fall, die Anfänger gleich an den ersten Schultagen schon mit dem Erlernen eines Buchstaben des Alphabetes behelligt werden und noch besser ist es, daß man sich endlich allseitig bemüht, den Unterrichtsstoff dem Wesen der Kleinen mehr

anzupassen. Die Stützen der Volksschule: Lesen, Schreiben, Rechnen waren doch bisher die Unglücksraben der A-B-C-Schützen. Und von diesen dreien hat wohl das Schreiben am meisten auf dem Gewissen.

Wohl empfinden viele Kinder anfangs große Freude, wenn sie zur Uebung der Schriftformen kommen; aber diese Arbeit verliert den Reiz gar bald, warum? weil sie zu abstrakt ist. Es zeigt sich gleich hier ein verhängnisvoller Fehler des Schulbetriebes „man setzt das Endziel an den Anfang". Der Lehrer glaubt es geschehe dem Kinde unrecht, wenn es nicht mit Riesenschritten dem ersehnten Ziele, (hier der Erlernung der Schreibschrift,) zugeführt werde. Bis zu einem bestimmten Zeitpunkte muß das Pensum erledigt, die Fibel durchgearbeitet sein! Das hat aber beim tüchtigen Methodiker gar keine Eile; die Schule lerne vorerst „ruhig arbeiten", (nicht plaudern und tändeln!) und damit ist schon ein Stück Reform geleistet; das Hasten und Drängen des modernen Geschäftslebens soll sich in der Schule nicht widerspiegeln!

Das Kind zeigt mehr Freude an Gegenständen als an Zeichen. Es will aber die Gegenstände berühren, in die Hand nehmen, sie zerlegen, demonstrieren, demolieren. Das Kind will nicht bloß anschauen, es will hantieren, es will nicht bloß die Augen brauchen, sondern auch die Hände, es will seinen Tätigkeitstrieb befriedigen, das soll nicht vorerst mit dem Griffel geschehen, hier kann nur der Handarbeitsunterricht helfen.

Etwas Lehm (Plastillin) und ein kleines Kartontäfelchen zum Formen darauf, kostet nicht viel, das ist eher aufzubringen, als hie und da die Einsicht des Lehrpersonals für deren Verwendbarkeit als Bildungsmittel und das Können und Wollen desselben! Man muß nur einmal eine Klasse beim Modellieren gesehen haben und man wird davon überzeugt, daß diese Beschäftigung dem ganzen Wesen des jungen Menschen angepaßt ist. Man darf dabei nur nicht zuviel verlangen, man soll das Darstellen einfachster Gegenstände üben und sich punkto Resultat mit dem Streben nach dem Vollkommenen begnügen.

(Fortsetzung folgt.)

Noch ein Wort zu unserm Priestermangel.

In Nr. 23 des letzten Jahrganges der „Volksschule" ist mit geschickter Hand eine der schmerzlichsten Wunden unserer Zeit berührt worden: der große, so verhängnisvolle und folgenschwere Priestermangel, dem wir Lehrer und Lehrerinnen schon längst die größte Aufmerksamkeit hätten zuwenden sollen. Ja, hätten alle, denen Kinderseelen anvertraut sind, im Sinn und Geist des Verfassers obigen Artikels auf dieselben eingewirkt, noch manche hätte den Weg in den Weinberg des Herrn gefunden!

Auf einen Punkt dieser für das Wohl des Volkes so bedeutungsvollen Frage sei heute noch besonders aufmerksam gemacht. Wo die Not am größten, ist Gott am nächsten! In seiner Allwissenheit hat er von Ewigkeit her den Priestermangel unserer Tage vorausgesehen. Wir dürfen und müssen daher mit der hoffnungsfrohen Tatsache rechnen, daß er viele unserer Kinder zu seinem hl. Dienst bestimmt hat, um die großen Lücken auszufüllen. Ob aber alle seinem Ruf folgen können und wollen? — Kaum eine Zeit hat ihnen so viele Hindernisse in den Weg gelegt, wie die unsrige. Daraus ergibt sich die notwendige Folgerung, daß viel für sie gebetet werden muß, mehr als bisher. Ein wahrer Gebetssturm um gute Priester sollte aus der Mitte des Volkes zum Himmel emporsteigen, um allen Berufenen die nötigen Gnaden zu erflehen, durch alle Hindernisse und Schwierigkeiten hindurch den Weg zu ihrem heiligen Stand finden zu können. Nicht nur in den Quatembertagen, nein, täglich sollte gemeinsam um gute Priester gebetet werden, ganz gewiß ginge auf diese Weise der Notruf unserer hl. Kirche nach würdigen Dienern dem Volke tief und fruchtbar zu Herzen.

NB. Im Canisius-Verlag in Freiburg, Schweiz, erscheint ein eigens für unsere Zeitlage verfaßtes Gebet um gute Priester, dessen Verbreitung den verehrten Lesern der „Schweizer-Schule" aufs wärmste empfohlen sei. Es eignet sich vorzüglich zum Verschenken an Schul- und Unterrichtskinder, da es auf schöne Herz-Jesu-Bildchen gedruckt ist. Zum Zwecke der Massenverbreitung wird es in nächster Zeit auch als gewöhnliches Gebetsblättchen gedruckt werden.

5. Jahrgang Nr. 3. 6. Febr. 1919.

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule"

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Fiden (St. G.)

Inhalt: Redefreiheit für unsere Schüler. — Verschiedene Reformbestrebungen auf dem Gebiete der Schule. — Humor im Schulratsprotokoll.

Redefreiheit für unsere Schüler.

Von K. Schöbi, Lichtensteig.

(Fortsetzung.)

Recht köstlich erschien mir in diesem Zusammenhange seiner Zeit die Frage einer wissensdurstigen Erstkläßlerin:

„Aber, Herr Lehrer, sägid, wie ist denn au das? Mir händ jetzt doch en eiges Hus und müend glich no zise uf Basel abe."

Eine weitere Frage: Wo steht denn euer Haus? löst wieder eine Reihe Aussprachen aus: Unser Haus steht an der Hauptstraße — auf dem Köbelisberg — an der Klepfengasse —

Warum grad da? Warum steht des Doktors Haus nicht auf dem Meienbergli? Warum wohnt der Bahnhofvorstand grad im Bahnhof und nicht in den Vorderhalden, der Landjäger im Amthaus, der Pfarrer, der Wirt, der Krämer. — Ohne Zweifel kommen die pfiffigeren auf den Grund: Wohnung und Arbeitsstätte müssen nahe bei einander sein, Geschäftsleute haben Rücksicht zu nehmen auf ihre Kunden. —

Weitere Aussprache: Sagt mir Häuser, die man gut kennt, wo viele Leute drin sind, recht alte oder ganz neue Häuser.

Manchmal haben die Häuser auch Namen: „zur Glocke", „zur Weinburg" oder —

Was für Leute haben wohl mitgeholfen, als euer Haus gebaut wurde, und was brauchten diese Handwerker wohl für Werkzeug und was für Sachen für den Bau?

Die einen von euch bewohnen das Haus ganz allein, (Einfamilienhaus) und andere Häuser haben 2, 3 oder auch noch mehr Wohnungen. Wer weiß solche und sagt mir jedesmal, wer dort wohnt. Die freie Aussprache geht weiter: Bei uns sind 3 Wohnungen. Wir wohnen unten im Haus, in der Mitte ist die Familie Brunner und zu oberst die Familie Brändli. —

Was für Türen habt ihr daheim? Eine Haustüre und eine Stubentüre und eine Kellertüre —

Was für Fenster — was für Treppen? —

Was tut eure Mutter in der Küche, die Kinder, — was in der Stube?

Was habt ihr im Dachboden? im Keller? —

Und was hat die Mutter im Garten alles gepflanzt?

Warum gefällt es euch so gut daheim? Wer hat schon gezügelt? Von wo bis wo? Und warum? Einige Antworten auf diese Frage mögen beleuchten, wie verschiedenfarbige Auskunft man erhält:

Josephine: Mir sind fortzoge, wil gegenüber grad e Schlachthus gstanden ist, und wenns e Chue töt händ, so hets üs allemol so gförcht.

Ida: Ueses Hus in Lommis ist ganz füecht gsi, Kleider sind üs alli grau worde und d'Böde sind ganz naß gsi.

Gertrud: Wil mini Muetter do z'Lichtesteig d'Heimet gha hät und wil si immer hät wöle hei, go Lichtesteig.

Otto: Wil s' Heime z'Stei obe z'chli gsi ist.

Ludwig: Mir händ allewil die glich War müesse aluege, die glich Kommode, die glich Lampe, die gliche Hüser, — und das ist üs verleidet.

Elsa: D'Frau im obere Stock hät all gstrite mit miner Muetter, und das ist halt nöd schö gsi.

Lili: Mir händ z'viel Zis müesse zahle.

Seppli: Z'Nacht ist allemol de Husma im obere Stock mit de Holzböde d'Stegen uf und ab tramplet, vo zoberst bis zunderst.

Willi: I weiß es nöd, worum mir züglet sind.

Joseph: Wil mini Muetter allewil hett sölle d'Stege putze und wichse.

Heiri: Mir hend allewil e so fest gstampfet, und denn hätts de Lüte im undere Stock d'Strümpf putzt. (Gasstrümpfe zum Auerlicht.)

Wir sind bei solchen Antworten ohne unser Dazutun zum Begriff Nachbarn gekommen. Der wird nun klar, wenn ein jeder Schüler sich darüber ausspricht, wer zu seinen Nachbarn gezählt werden darf. Die Aussprache geht freudig weiter, was sie tun, was sie für Katzen und Hunde, Geflügel und Vieh halten. Wie gut lassen sich solche Besprechungen auch fürs Schreiben verwerten. Es werden Namen von Nachbarsknaben und -Mädchen, von Hunden und andern Tieren aufnotiert. Das gibt dem ersten Schreibunterricht bereits Leben und Inhalt. In der 2. Klasse aber gibt das Stoff zu den ersten freien Tafel-Aufsätzchen: Meine Nachbarn. Nachbars Hund. Katze. Was ich einmal werden möchte. Einige Beispiele zu letzterem Thema:

Alois: Ich möchte ein Metzger werden. Dann kann ich Landjäger und Rinderwürste machen. Dann ist der Vater mit mir zufrieden. Unser Emil weiß noch nicht, was er werden will.

Konstantin: Ich möchte ein Maurer werden. Dann kann ich Pflaster machen und mauren. Wenn 2 Wochen vorbei sind, komm ich Geld über.

Emil: Ich möchte einmal groß werden. Dann könnte ich auf dem Schiff fahren. Dann könnte ich das Schiff leiten, daß es nicht an einen Felsen stoßt. Dann könnte ich auch die Maschine heizen.

Klara: Ich möchte ein Telephonfräulein werden. Dann würde ich bei meiner Gotte lernen, wo ich in den Ferien gewesen bin. Da gibt mir die Gotte das Rohr. Da habe ich es ans Ohr gehebt. Da redete ein Mann.

Lisa: Ich möchte eine Lehrerin werden. Ich weiß nicht, bei wem ich die Lehre mache. Ich möchte dann die erste und zweite Klasse. Ich gänge viel mit den Schülern spazieren. In der Schule müßten die Schüler folgen.

Emma: Eine Lehrerin möchte ich werden. Aber Mama sagt immer: Das kostet zu viel. Einmal hat sie aber gesagt: Wenn du das Geld immer sparst, dann kannst du vielleicht doch eine werden. Wenn ein Bube mir nicht folgt, dann gebe ich ihm einen Hosenspanner.

Max: Ich will ein Doktor werden. Dann brauche ich viel Gütterli und ein schönes Haus und vor dem Haus hat es eine Tafel. Dann kaufe ich ein Auto. Ich lerne beim Doktor Hübscher. Ich brauche einen weißen Kittel und viel Verbandstoff und Watte.

Genug der Beispiele. Wer sich aber die Mühe nimmt und einen Vergleich zieht zwischen den mündlichen Schüleraussagen und den schriftlichen, freien Aufsätzchen, wird ohne Zweifel ersehen, daß Schüler, die sich gewohnt sind, sich frei aussprechen zu dürfen, auch in ihren Niederschriften so schreiben und berichten, wie es ihnen ums Herz ist. Ich denke: Unsere Kinder sollen Kinder bleiben, ihre Rede- und Frageluſt soll mit der Elementarschule nicht aufhören, sie soll zu einer Schreibeluſt im freien Aufsatze werden. Wo in einer Elementarschule die freie Aussprache gehegt und gepflegt wird, da wird unzweifelhaft ein kräftiger, fruchttreibender Same gelegt für den künftigen Aufsatzunterricht der Mittel- und Oberstufe. Und das darf auch einmal gesagt werden und besonders jenen Lehrpersonen, welche im Lesen, Schreiben und Rechnen den ganzen Bildungsinhalt der Unterschule sehen, aber auch jenen inspizierenden Persönlichkeiten gegenüber, welche ihr Urteil über die Schularbeit allzusehr auf die Erfolge in diesen drei Elementarfächern abstellen, sich aber im übrigen nicht vergewissern, was im Sachunterricht, was für Sprachbildung usw. getan wurde. (Schluß folgt.)

Verschiedene Reformbestrebungen auf dem Gebiete der Schule.

Referat gehalten an der kant. Bezirksschulräte-Vereinigung am 13. August 1917
von J. Eberle-Röllin, Bezirksschulrat, St. Gallen.

(Fortsetzung.)

Stürmische Reformer haben schon die Forderung aufgestellt, die Schulstube müsse inskünftig ein ganz anderes Aussehen erhalten. Heraus mit der Schulbank aus dem Lehrzimmer! (Damit wäre die Universalbank erfunden!) Arbeits- und Werktische her, die Schule soll Werkstatt sein! Nur gemach, so wollen wir nicht hausen! Es scheint mir ein kapitaler Fehler alles bisherigen Handarbeitsunterrichtes zu sein, daß er als Bildungs- und Erziehungsmittel viel zu wenig ausgenützt wird. Der alte, schöne und gute Grundsatz, daß aller Unterricht von der Anschauung auszugehen habe, hinkt in der Praxis bedenklich; ich möchte diesen Satz umformen und sagen: „Aller Unterricht gehe von der Darstellung aus!“ Sagen wir: Der Unterricht gehe so viel als möglich von der Betätigung der Hände aus, und dann komme das Abstrahieren; aber nicht mit Buchstaben!! Von der Darstellung des Gegenstandes, vom selbstverfertigten Modell wird gleich zur Zeichnung geschritten, diese kann variert werden, und daran schließen sich Versuche im Gedächtniszeichnen. Damit haben wir die Anfänge des Schreibunterrichtes, wie er dem ganzen Wesen des Kindes entspricht. Statt des mechanischen und geistlosen — auf — ab —; auf — ab —! kommen Formen von Gegenständen zur bildlichen Darstellung, Formen, die das volle Interesse des Kindes beanspruchen.

Und wie ganz anders wird sich nun der „beschreibende Anschauungsunterricht“ gestalten, der von der Betrachtung des selbstverfertigten Modells ausgeht. Das einfachste Modell wird die Kugel sein. Ihre bildliche Darstellung ist der Kreis, und nun läßt man Gegenstände nennen, die die Kugelform haben. Eine ganze Fülle von Objekten wird da genannt und benannt, und von jedem läßt sich etwas sagen über das Vorkommen, die Verwendung, usw. . . . Das wird lebendiger Unterricht, dem die Kinder mit Interesse folgen.

Zum Modellieren trete bald das Bearbeiten von farbigem Papier, als Fortschritt zu ähnlichen Arbeiten in der Kleinkinderschule. Wenn die Mädchen auf dieser Stufe so Hand und Auge brauchen lernten, würden sie eine tüchtige Vorbereitung zur Ausführung spezifisch weiblicher Handarbeiten erhalten, so daß der Beginn dieses speziellen Unterrichtsfaches für sie getrost allerorts bis ins 3. oder 4. Schuljahr hinausgeschoben werden dürfte, was in jeder Hinsicht nur von Vorteil wäre.

Im Zeichnen würde also der Elementarschüler zunächst den einzigen Gebrauch vom Stifte (Griffel) machen; zum Lesen darf man ziemlich frühe schreiten. Für trefflich erachte ich die Methode des Buchstabenlernens durch Stäbchenlegen und nachzeichnen; dann gibt es Setzkasten: „Kartontäfelchen mit Einzelnlettern“ zum Zusammensetzen von Wörtern und Sätzchen; so würde wirklich eine Einführung ins Lesen und Schreiben gewonnen durch eine Art von Arbeit, die Arbeit bleibt, aber doch dem Spiele nahe steht!

Wann zum zusammenhängenden, eigentlichen Schreiben übergegangen werden soll, ist ziemlich gleichgültig; es kann das schon im 2. Semester geschehen; es wäre aber auch im zweiten Schuljahre früh genug. So hätten wir schon etwas Abrüstung von formalem Ballast. Und ich komme noch zu einer weiteren Forderung: Man höre doch einmal auf, unsere Schüler mit zwei Handschriften zu quälen! Die deutsche Elementarschrift als Schreibschrift hat absolut keine Berechtigung mehr. Lesen kann sie noch gelehrt werden. Früher im Geschäftsleben fast durchgängig geführt, ist sie heute durch den Siegeslauf der Schreibmaschine ersetzt, und die Briefe der Großmutter wird man lesen können, ohne sich jahrelang mit der deutschen Schrift abgemüht zu haben. Man halte sich überall an die eine und unteilbare englische, sog. lateinische, Kurrentschrift. Das würde ein großer Fortschritt zur Einheitlichkeit sein und die Freizügigkeit der Schüler erleichtern. (Zürich, Basel.) Daß man im Schreibleseunterricht der ersten Klasse wieder zum Ueben des Schreibens und Lesens an sinnlosen Silben und Wörtern (mi, mu, me) zurückkehrt und an-

fänglich die Substantiven klein schreibt,*) scheint mir ein Rückschritt der neuen Methode zu sein. Denn man sollte nichts üben und dem kindlichen Geiste nichts einprägen, was man später als unrichtig und sinnwidrig anders lehren muß!

* * *

Gehen wir nun weiter zu den nächsten und oberen Stufen der Volksschule. Der Handarbeitsunterricht erstrecke sich hier auf Kartonage-, Hobelbank- und eventuell Metallarbeiten. Aber er soll nicht nur Selbstzweck, sondern Methode sein. Er diene nicht nur dazu, Auge und Hand zu bilden, sondern vielmehr zur Schaffung von Ausgangspunkten zu geistiger Bildung. Prüfen Sie einmal in der obersten Klasse einer Volksschule ganz unvermittelt beispielsweise die Längenmaße. Wenn sie nicht kürzlich repetiert worden sind, so werden Sie eine Menge falscher Antworten erhalten. Eine klare Vorstellung der Maße erhält man eben nur sicher durch Anwendung, also durch wirkliches Messen im Arbeitsunterricht. Hier ist Gelegenheit zum praktischen Berechnen von Flächen und Körpern. Ich hätte auch über den Rechenunterricht in der Volksschule mehreres zu sagen, doch fehlt hiezu die Zeit; grundsätzlich lautete meine Forderung: weniger Rechnen mit reinen und sogenannten benannten Zahlen und eingekleideten Aufgaben, als vielmehr mit Sachgebieten und diese zugleich naturwissenschaftlich, kulturhistorisch, geographisch und sozial, im übrigen Unterricht behandeln; verweise hiezu auf eine sehr verdienstliche Arbeit „Unser Rechenunterricht in der Volksschule", beurteilt . . . von C. Blum, Sek.-Lehrer, Riehen-Basel, welche unlängst in der „Volksschule" zur Veröffentlichung gelangte. Zur Illustration meiner Auffassung in Sachen möge ein einziges Beispiel genügen. Es scheint mir die ganze Verkehrtheit der Praxis zu kennzeichnen, wenn z. B. in derselben Lektion nacheinander Aufgaben gelöst werden müssen wie folgt:

1. 1 Pfund Fleisch kostet Fr. 1.70, was kosten 5 Pfund?
2. Zu 3 Kleidern braucht man 10.80 m Stoff. Wieviel für ein Kleid?
3. Ein Schiff ist 60 m breit und 100 m lang, wie alt ist der Kapitän?!!
4. 60 ° Reaumur sind wie viel ° Celsius?

Wir meinen, es würde sich beispielsweise folgende Anordnung ganz anders und interessanter gestalten:

Lassen wir die Kinder Ausgänge und Einkäufe besorgen:

Du erhältst von der Mutter 9 Fr. und hast zu kaufen:

1 Stück Seife zu 25 Rp., 2 kg Kartoffeln à 30 Rp., 1 Dutzend Eier à 15 Rp. (nicht Kriegspreise.)

Wieviel kostet das alles zusammen?

Wieviel bleibt Ueberschuß von den 9 Fr.

Wieviele l Petroleum zu 40 Rp. erhieltest du noch für den Rest?

Die Hälfte des Restes darfst du in deine Sparkasse legen. Wieviel ist das und wieviel hast du dann mit dem bisher Ersparten? usw. usw. Hier ist Theorie und Praxis eines, und so werden Schule und Leben miteinander verbunden.

Und ein weiteres!

Es soll früh über die angefertigten Gegenstände, über die Art und Geschichte ihrer Entstehung, referiert werden. Das richtige Referat des Schülers ist die einzig sichere Gewähr, daß er etwas ganz erfaßt hat.

(Fortsetzung folgt.)

*Humor im Schulratsprotokoll.

In einer rheintalischen Gemeinde starb jüngst ein origineller Bürger, der als Mann der Feder auch als Schulratsaktuar waltete. Von ihm wird folgendes lustiges Stücklein erzählt: Er war sich gewohnt, die Visitationsberichte der Bezirksschulräte über die Lehrer wörtlich ins Protokoll aufzunehmen. Als einmal aber ein Bezirksinspektor über die Kalligraphie der Schüler seine Nase rümpfte, während er selber nicht gerade zu den Schönschreibern gehörte, geriet der gute Schulaktuar in einen gerechten Zorn und bemerkte zu der Klage über die schlechten Schriften der Schüler: „. . . hier muß die Wiedergabe des bezirksschulrätlichen Berichtes wegen Unleserlichkeit abgebrochen werden".

*) Der verehrte Verfasser scheint sich zu irren; mu und me S. 14 der St. Galler Fibel sind Tierstimmen, mi, der Dialektausdruck für „mein". Betr. Kleinschrift der Substantive s. IV. Jahrbuch des Kant. Lehrer-Vereins. (D. Schriftl.)

5. Jahrgang Nr. 4. 20. Febr. 1919.

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule"

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Iden (St. G.)

Inhalt: Redefreiheit für unsere Schüler. — Verschiedene Reformbestrebungen auf dem Gebiete der Schule. — Das Reinheft.

Redefreiheit für unsere Schüler.

Von K. Schöbi, Lichtensteig.

(Schluß.)

Nun aber höre ich aus dem Leserkreise heraus bereits einige Einwendungen gegen meine bisherigen Ausführungen.

Der eine fürchtet, die Schüler möchten sich bei der freien Aussprache allzusehr gehen lassen und durch ihre Darlegungen Unordnung in die wohlvorbereitete Lektion bringen. Ich glaube kaum. Der Lehrer ist ja ständig Leiter der jugendlichen Schar, und wo eines der Schäflein sich auf verlorene Weide verirren will, lenkt er's mit sanftem Wort wieder zurück. Er weiß ja, nach welchen Gesichtspunkten er den Stoff zusammentragen will und ordnet das Material fortwährend.

Ein anderer glaubt, es bleibe zu wenig haften und bei einer spätern Repetition des Stoffes sei alles verflogen. Ein Versuch wird ihn das Gegenteil lehren. Die neuen Begriffe und Vorstellungen, die gewonnen, die schon vorhandenen, die geklärt wurden, sie wurzeln allesamt so gut verankert in der Heimat, daß sie unverlierbares geistiges Eigentum der Schüler geworden sind. Zusammenfassungen am Schlusse der Lektion oder am Anfang der neuen oder am Schlusse des Wochenziels tun das ihrige auch. Am meisten überrascht aber wird man über die Sprachsicherheit der Kleinen sein, die sie sich durch fortwährende Uebung angewöhnen.

Und eine dritte, ängstliche Seele höre ich fragen: Läuft bei dieser Art der Aussprache nicht eine gewisse Gefahr mit, daß die Kinder allerlei Intimes aus der Familie oder der Nachbarschaft in die Schule herein tragen und zum Besten geben? Kinder und Narren sagen ja bekanntlich die Wahrheit.

Freilich kommt das etwa vor, und ich kann mit solchen Beispielen auch dienen.

„Herr Lehrer! d'Berta zieht jetzt denn au fort. Wissed Ihr, sie chunt halt wieder en neue Vater über."

„Herr Lehrer! d'Agnes hät hüt e chlis Brüederli übercho." Agnes: „Jo, 's ist wohr. d'Muetter hätt gseit, es sei doch recht, daß es en Bueb sei, die seied doch gschwinder gstrählet, (gekämmt) as d' Meitle."

Alfred: „Min Götti ist z'Neßlau obe deheim, aber d'Muetter het gseit, es sei nünt mit em, er tüeg doch nie de gliche, er heg mir no gär nie Oeppis geh."

Lehrer: „So, Frau R. kommt auch mit an den Ausflug! Emil, frog denn grad noch emol." Emil: „Jo, jo, sie lügt mengmol au!"

Sogar der Lehrer bleibt etwa einmal nicht verschont. Lehrer: „Nennt mir Vögel, die jetzt schon wieder aus Italien zurück sind." „Die Stare, die Schwalben, der Storch" — „Jo, grad gester ist er zum Lehrer cho."

Ein Schüler versteigt sich zur Behauptung: Der Mann hat einen Bart. Ich will ihn belehren, nicht ein jeder, ich z. B. habe ja auch keinen. Da meint der Schüler treuherzig: „Ihr müend kei Angst ha. Ihr überchönd denn scho no eine, Ihr sind jo dört am Küng scho e bitzeli schwarz."

Das nun einige Beispiele für die Aengstlichen. Sie mögen darüber denken, wie sie wollen. Zu großer Besorgnis geben diese harmlosen Abweichungen auf der Fahrt im wohlgesicherten Geleise gewiß keinen Anlaß, weder für den Lehrer noch fürs Elternhaus. Für dieses umso weniger, je sorgsamer der Lehrer die ihm anvertrauten Geheimnisse aller persönlichen Spitzen entkleidet, daß sie — in

andere Kreiſe hinausgetragen — wohl erheitern, aber nie verletzen. Ich zähle jene Stunden zu den ſchönſten, in welchen bei voller Harmonie der Seelen ſolche friſche Ausſprüche gedeihen. Ich habe ſie mir ſchon zu Dutzenden aufnotiert und freue mich jedesmal, wenn ich ſie nachleſe. Auch habe ich ſchon die Beobachtung machen können, daß ſich auch das Elternhaus daran köſtlich freut. Die Ausſprüche der enfants terribles im Witzblatt gehören bekanntlich mit zu den am liebſten geleſenen.

Gerade die Friſche und Keckheit der Ausſprache gibt den Schulſtunden auf der Elementarſtufe einen eigenen Duft und macht den Unterricht ſo angenehm. Wie ein jedes Pflänzlein ſein Knöſplein öffnet bei wohligem Sonnenſchein, ſo tun auch unſere Kleinen ihre Knöpflein auf, wenn der Lehrer, die Lehrerin es verſteht, recht viel Sonnenſchein aufzufangen und ins Schulzimmer zu tragen.

Verſchiedene Reformbeſtrebungen auf dem Gebiete der Schule.

Referat gehalten an der kant. Bezirksſchulräte-Vereinigung am 13. Auguſt 1917
von J. Eberle-Röllin, Bezirksſchulrat, St. Gallen.

(Fortſetzung.)

Meſſen, Berechnen, Zeichnen, Referieren, alle dieſe Tätigkeiten ſollen eng mit dem Arbeitsunterricht verknüpft werden, dann erſt tritt dieſer mit einer ganzen Reihe von Schulfächern in Verbindung, und dann erfüllen wir auch die Forderung: Der Arbeitsunterricht ſei Methode! Wir leiden immer noch zu ſehr unter der Anſchauung: „Die Schule habe nur für Geiſtesbildung zu ſorgen," die Praxis ſei Sache des praktiſchen Lebens. Der Satz: „Nicht für die Schule, ſondern fürs Leben" fand bis anhin großteils nicht die richtige Anwendung. Woher kommt es, daß Jahr für Jahr eine große Zahl ſogenannter ſchwacher Schüler austreten und im praktiſchen Leben nicht nur praktiſch, ſondern auch geſcheit werden? Eben, weil die praktiſche Betätigung ihnen den Geiſt öffnet. Hätte die Schule zur grauen Theorie auch ein Stück Praxis gelegt, ſo wäre wohl auch bei dieſen Schülern irgend eine, wenn auch vielleicht einſeitige, Begabung offenbar geworden!

Ein weiteres Reformpoſtulat befaßt ſich dann mit dem Ausbau und der Umgeſtaltung des naturkundlichen Unterrichtes. Die Natur ſoll ſelber ſoviel als möglich Anſchauungsobjekt ſein zu botaniſchen, geologiſchen, geographiſchen, hiſtoriſchen und äſthetiſchen Belehrungen, und deshalb muß die Exkurſion zur vollen Geltung gelangen. Der Unterricht in der Naturkunde muß eine weſentliche Stütze erhalten durch praktiſche Uebungen. Statt in einer ländlichen Schule ſchöne Beſprechungen z. B. über Gräſer, Kunſtdünger uſw. zu führen, lege man ein landwirtſchaftliches Verſuchsfeld an (in der Stadt einen Schulgarten) und dann erſt, wenn Theorie und Praxis Hand in Hand gehen, haben wir das Intereſſe der Schüler gefeſſelt, dann erſt haben wir das wichtige Ziel erreicht, den Sachunterricht im Vordergrund und den Wortunterricht im Hintergrund zu ſehen.

Eine weitere Forderung lautet: „Mehr Einheitlichkeit und Konzentration in den Lehr- und Stundenplan!" Konzentration vor allem im Sach- und Sprachunterricht, auch auf den oberen Stufen! Dem vielgliedrigen Fachſyſtem entſpricht auch der Wechſel der Stunden, und hierin liegt meines Erachtens eine ſchwerwiegende Verkennung natürlicher Betätigung des Kindes, wie des Weſens der Arbeit zugleich. Man ſtelle ſich einmal die Kaleidoskop-Praxis unſeres Fachſyſtems mit ſeinem raſchen Wechſel in ihrer Wirkung auf die jugendliche Seele deutlich vor. Kaum iſt in der erſten Stunde ein Fachpenſum in Angriff genommen, dargeboten, und ſind im jungen Geiſte die erſten Spuren entſtanden, — ſo iſt die Stunde vorbei — es läutet — die Pauſe gewährt Erholung und Ausſpannung. Das eben Gehörte, Gelernte klingt noch nach und ſteigt als Nachbild im Bewußtſein wieder auf, bereit zur Ergänzung und Vertiefung — doch nein — ein anderes Fach, mit ganz anders gearteten Vorſtellungen, folgt, ſtreicht über die gleiche Bildfläche und wiſcht jene Spuren aus, oder ſchwächt ſie bedeutend ab — es läutet wieder — ein drittes, anderes Fach tritt auf den Plan und ſo folgt ein viertes, vielleicht gar ein fünftes — alles in der kurzen Spanne

Zeit eines halben Tages. Dann wundern wir uns den folgenden Tag, daß so vieles vom vorigen Tage wieder verschwunden und vergessen. Das erreichen moderne Reformer, indem sie den 45 und 40 Minutenbetrieb postulieren und zwar schon von der V. Klasse ab. Dadurch wird das Stückwerk noch viel bunter und vielgestaltiger. „Die Stücke hat es in der Hand, es fehlt leider nur das geistige Band". Wo soll die Seele, die das eine und andre fassen muß, die ruhige Sammlung auf ihre Bestimmung, auf ihren Inhalt und dessen Verbindung hernehmen? Ein solcher Betrieb bringt noch mehr Unruhe und Hast in die Schule, und wir bezeichnen das als Nachteil und Rückschritt. Gewiß sind dem jungen, lebhaften Wesen des Kindes Pausen der Arbeit Bedürfnis. Die soll man ihm gewähren, dann aber wieder fortfahren mit der begonnenen Beschäftigung, sie erweitern, vertiefen, erproben, befestigen. Versuchen wir es einmal mit der Reform: Mehr Einheit und Ausdauer in die Schularbeit, nur ein bis zwei Fächer per Halbtag, mit ruhiger, allseitiger Bearbeitung, die Fächer in Gruppen nacheinander, statt alle gleichzeitig in Bruchstücken. Der Schüler wird dabei etwas langsamer vorwärtskommen, dafür aber Sicheres und Verwertbares erlernen. Ins Praktische übersetzt heißt dies also: Im Prinzip die bisherigen Lehrfächer, auf je 3—4 Stunden des Vormittags beschränken, den Nachmittag den Fertigkeitsfächern, praktischen Uebungen, Exkursionen, der körperlichen Beschäftigung widmen. —

Ich halte dafür, daß im weiteren eine allgemeine, gründliche Schwenkung in der heutigen Unterrichtsmethode eintreten sollte. Nach der Proklamation der helvetischen Republik im Jahre 1798 ließ der Minister Stapfer eine Enquête über die Schulen aufnehmen. Da schrieb der Schulmeister von Niederried kurz und bündig: „In der Schule wird außen gelernt!" Nun wird das Auswendiglernen heutzutage teilweise nur zu wenig gepflegt, als ob die Uebung des Gedächtnisses Nebensache wäre, aber es wird noch viel zu viel außen gelernt, d. h. außen gelehrt, statt, daß das Lernen von innen heraus käme. Manche Reformer erklären der Lernschule den Krieg; mir will es aber scheinen wir haben zu wenig Lern- dafür aber zu viel Lehrschule. Wir haben oben gezeigt wie sich das Lernen von innen heraus, als Selbsttätigkeit des Schülers erzielen ließe. Diese Selbsttätigkeit muß in dem Mittelpunkt der gesamten Schularbeit stehen.

Das ist eben das vorzüglich erziehende Moment des Handarbeitsunterrichtes, daß wir uns von der individuellen Mitarbeit jedes einzelnen Schülers mit Sicherheit zu überzeugen vermögen. Wir müssen daher streben, dasselbe Prinzip auch da zur Geltung zu bringen, wo die Handarbeit nicht als grundlegender, oder begleitender Faktor mitgeht. Aber von welcher Methode wird unser heutige Schulunterricht allgemein noch getragen? Um mit Pestalozzi zu reden: „Vom Maulbrauchen!" — — des Lehrers nämlich, etwelche Ausnahmen vorbehalten! Aber die leidige Doziererei zieht wie eine Seuche durch den ganzen Volksschulunterricht; vom Unterricht auf der oberen Stufe will ich nicht reden. Viele unserer tüchtigsten und eifrigsten Lehrer würden vor sich selber erschrecken, könnten sie ihren Unterrichtsbetrieb im Spiegelbilde (Kinematograph) sehen. Man kann stundenlang hospitieren, man hört immer nur die Stimme des Lehrers, sehr oft noch viel zu laut, und nur ab und zu tritt ein kurzer schüchterner Laut aus Kindermund, im günstigsten Fall ein Sätzchen, meist aber bloß ein Satzfragment, oder ein Wörtchen! Es wird viel zu wenig — häufig gar nicht — auf zusammenhängendes Erzählen und Referieren gedrungen, der Schüler ist $^3/_4$ passiv und er sollte $^4/_4$ aktiv sein. Was tun?

Im Deutschen: Zusammenhängende, erzählende Prosa fließend erzählen lassen.

In der Geschichte: Vorerzählen und auf zusammenhängendes Nacherzählen dringen und darauf verharren bis es geht. Und in beiden Fächern die Schüler selber häufig etwas zum Erzählen vorbereiten lassen.

In der Geographie: Zusammenhängendes Referieren, Kartenzeichnen und besprechen.

In der Naturkunde: Referieren und skizzieren lassen.

Dann darf freilich der Vortrag des Lehrers ergänzend hinzutreten, wie auch die Frage bei der Repetition nie völlig ausgeschlossen werden kann.

Man hat im allgemeinen noch viel zu wenig Verständnis für die Kraft, welche in der Jugend steckt, wenn man es nur versteht, ihr das Selbstvertrauen zu geben und die Selbsttätigkeit zu fördern.

Hier wäre noch der Ort zu sprechen über die verschiedenen Arten der schriftlichen Betätigung der Schüler, so über den freien Aufsatz, den gemeinsam erarbeiteten Klassen-

aufsatz, Führung von Beobachtungsheften, von Diktaten und grammatikalischen Uebungen usw., doch all das wäre wieder ein Thema für sich (S. Der freie Aufsatz auf d. Unterstufe. Volksſch. Nr. 13/14 1916). Sie gestatten mir nur noch einiges zu sagen über die Korrektur der verschiedenen schriftlichen Arbeiten. Eine wohl schwere, aber sicher dankbare Arbeit! Aber es ist nicht getan mit blau oder rot Anstreichen der Fehler in den Schülerheften; man bespreche die Fehler gemeinsam, leite gewisse Regeln ab und mache im Anschlusse daran zweckmäßige, praktische Uebungen. Die Korrektur soll dem Schüler nicht als eine Last oder gar als Strafaufgabe erscheinen, sie soll ihm vielmehr in Form nützlicher, bildender Übung beigebracht werden. (Schluß folgt.)

Das Reinheft.

„Die sogen. Reinhefte sind verboten. Diesen Satz zweimal unterstreichen!“ So befahl unser Methodiklehrer. Er wußte warum, und jetzt kenne auch ich den Grund.

Wohl so ziemlich alle von uns werden ihren Aufsatzunterricht in der Primarschule nach der alten Methode genossen haben. Der Aufsatz wurde zuerst auf die Tafel oder ins Aufgabenheft geschrieben und vom Lehrer korrigiert. Dann traf man Vorbereitungen, ihn einzutragen. Das Konzept wurde mit Hilfe der Federschachtel, Bücher usw. in eine gut lesbare Lage gerückt, und jetzt begann als Schönschreibübung das Abmalen, Satz um Satz oder gar Wort um Wort. Kein Tüpfelchen durfte am Wortlaut geändert werden.

Dadurch erzielte man ordentlich geschriebene, beinahe fehlerfreie Aufsätze, kurz ein „sauberes“ Reinheft, des Lehrers und der Schüler Freude.

„Nun, was ist es damit? Hast du etwa mehr Freude an einem Gesudel als am Reinheft?“ So frägt ärgerlich mancher Leser.

Gewiß nicht, aber ich sehe doch ein, was mein Methodik-Lehrer mit dem doppelt unterstrichenen Satz: „Die sogen. Reinhefte sind verboten,“ meinte.

Ich verfahre nun so. Der Aufsatz wird ebenfalls ein erstesmal gemacht, vom Lehrer korrigiert, und nachher liest ihn der Schüler während einigen Minuten aufmerksam durch*). Jetzt heißt's: „Auswischen oder abgeben“, und der Schüler schreibt auswendig ins Heft. Es entsteht ein zweiter Aufsatz, dem ersten wohl ähnlich, aber vielleicht um einige Sätze vergrößert oder verkleinert, durch andere Wendungen und Wörter etwas verändert. So wird der Schüler dem großen Ziele des Aufsatzunterrichtes, Sprachgewandtheit, näher gebracht.

Es ist notwendig, daß die Aufgaben nicht zu lang ausfallen, sonst meldet gar bald einer: „Ich cha nümme wieters.“ Daß man aber auch mit kurzen Aufsätzchen die Ziele des Aufsatzunterrichtes erreicht, zeigt auch Bächtiger in „Anleitung und Stoff zu Aufsätzen“.

Naturgemäß gelingen dem Kind die Buchstaben weniger hübsch, und es unterläuft ihm viel eher ein Fehler, wenn seine volle Aufmerksamkeit nun dem Inhalt und nicht bloß der Form gilt. Deshalb warf mancher Lehrer diese Neuerung nach kurzer Probe über Bord und wandte sich der alten Methode zu, die weniger Arbeit verlangt und deren Erfolg offensichtlicher daliegt. Schulmänner, auch Inspektoren, beurteilen leider oft die Aufsatzhefte zuviel nach Aeußerlichkeiten und leisten damit der gedankenlosen, zeitraubenden Abschreiberei noch Vorschub.

Noch eine Frage. Wann kann mit der freien Eintragung begonnen werden? Eine bestimmte Zeit läßt sich nicht festsetzen. Immerhin sollte die III. Klasse dazu fähig sein. Nur müssen vielleicht mehr und längere Zeit Stichwörter gebraucht werden.

„Die Schule erziehe fürs Leben“, heißt ein Grundsatz, und diese Aufsatzmethode befolgt ihn. Die meisten Schulentlassenen werden später Briefe schreiben, ohne sie erst „aufzusetzen“.

Beherzigen wir also den Satz: „Die sogen. Reinhefte sind verboten“. Den „Mehrverbrauch an roter Tinte“ bezahlt reichlich die Freude an der fließenden Ausdrucksweise, dem kräftigen Inhalt, der Selbständigkeit des Aufsatzes. W.

*) NB. Verstöße gegen Orthographie und Grammatik, deren Besprechung ins Klassenpensum gehört, sollten doch hier gemeinsam korrigiert werden, sonst erfolgt vielfach gedankenlose Verbesserung. Praktischer Grammatikunterricht vor! (Die Schriftleitung.)

5. Jahrgang Nr. 5. 6. März 1919.

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Giden (St. G.)

Inhalt: Der Rechenunterricht in der Volksschule. — Verschiedene Reformbestrebungen auf dem Gebiete der Schule. — Interessante Fäden zwischen Ortsgeschichte und Landesgeschichte. — Humor und Frohmut.

„Der Rechenunterricht in der Volksschule“.

Eine Replik auf die Entgegnung des Herrn J. Bucher.*)

Von E. Blum, Sekundarlehrer, Riehen-Basel.

Leider ziemlich spät, weil durch Krankheit verhindert gewesen, kommt der Verfasser der frühern, unter obigem Titel erschienen Artikel dazu, auf die Entgegnung des Herrn J. Bucher, dipl. math., in Nr. 18 der „Volksschule“ (19. Sept. 1918) zu antworten. Dies wünscht letzterer ja selber. Die Replik wird mir leicht; ist sie doch, wie ich meine, bereits in einzelnen Partien oder Sätzen jener Artikelserie enthalten.

1. Herr J. B. schreibt: „Auch im besten Aufgabenbuch wird es verhältnismäßig nur wenig Aufgaben geben, die gerade in dieser Form dem Schüler im spätern Leben entgegentreten werden. Folglich kann die Schule dem Schüler in der Arithmetik nur wenige solche Kenntnisse vermitteln, die er im Leben unmittelbar gebrauchen kann.“ — Diese Behauptung ist unrichtig: Es steht vollständig in der Hand des (erfahrenen) Lehrers, dem Schüler lauter solche Aufgaben vorzulegen, die im spätern Leben wieder an ihn herantreten werden, — höchstens mit andern Zahlen-, aber mit durchaus gleichen Sachverhältnissen! Aufgabe des Lehrers ist es natürlich, ein und dieselbe angewandte Aufgabe mit möglichst vielen Variationen in den Zahlenverhältnissen (z. B. in den zu berechnenden Quantitäten) üben zu lassen. Aus dem Umstande, daß bis heute meines Wissens noch kein Rechenbüchlein existiert, das in allen Teilen, ja, in jeder Einzelaufgabe dieser meiner Hauptforderung entspricht, durfte der Herr Kritiker noch nicht die allgemeine Behauptung ableiten, auch „das beste (zukünftige) Aufgabenbuch“ werde jener Forderung nicht genügen! Allerdings wird er mir entgegenrufen: „Stellen Sie solch ein Rechenbuch zusammen; eher glauben wir nicht an die Möglichkeit, dieses Ziel zu erreichen.“ Und Herr J. B. hätte durchaus recht mit dieser Aufforderung an mich; denn wer sich bemüßigt fühlt, Andere zu kritisieren, möge zeigen, daß er's besser macht! Ich bin auch von verschiedenen Kollegen, die meinen Artikeln restloses Lob zollten, ersucht worden, derartige „praktische“ Rechenbüchlein zu erstellen; ich käme also mit deren Herausgabe einem wirklichen Bedürfnis, nicht bloß einem vermeintlichen, sowohl der Lehrerschaft als auch der Schüler der Volksschule selber entgegen, ja sogar einem (vielleicht nicht klar bewußten) Bedürfnis der Eltern. Leider sind nun, wie jeder Kollege sofort einsehen wird, die Zeitumstände für die Drucklegung und den Vertrieb neuer Rechenlehrmittel so ungünstig wie nur möglich: Erstens die Papiernot und die horrenden Papierpreise; welche Schule würde sich gerade jetzt zur Anschaffung von Rechenbüchlein entschließen, die mindestens das Dreifache der bisherigen Lehrmittel kosten? Und zweitens die durch die Kriegswirren und die allgemeine Teuerung bedingte, von einem Monat zum nächsten erfolgende Aenderung und Steigerung aller Lebensmittel- und Materialpreise, sowie der Arbeitslöhne! Da wäre ein Rechenbuch, selbst wenn ihm die allerletzten Marktpreise zugrunde gelegt wären, durch die neueste Wirtschaftslage überholt,

*) Wir lassen hier dem Einsender ungekürzt das Wort, Red und Gegenred klären ab. D. Schr.

mithin veraltet, bevor es nur die Druckerpresse verlassen hätte! Nein, es geht zur Zeit bei allem guten Willen nicht, neue Rechenbüchlein, die meinen Forderungen nach besserer Anpassung an die Verhältnisse des gegenwärtigen, so rasch pulsierenden Wirschaftslebens entsprächen, zu erstellen. Wir müssen günstigere, insbesondere ruhigere Zeiten abwarten. Und sind solche wieder einmal vorhanden (wie bald?), dann fragt es sich erst noch, ob sich dann die Herausgabe solcher Büchlein rentiert und da dieselben, wie ich auf Seite 82 der „Volksschule" ausführte, infolge ihrer möglichst weitgehenden Anpassung an ganz bestimmte, örtlich begrenzte Wirtschaftsgebiete sich niemals für die gesamte deutsche Schweiz eignen würden, sondern eben nur für diejenigen Gebiete, die im großen ganzen die gleichen wirtschaftlichen und Erwerbsverhältnisse haben (Ackerbau und Viehzucht; Fabrikbetrieb; Holzschnitzerei; Fremdenindustrie; Alpwirtschaft; Fischerei und Schiffahrt, usw.). Ich müßte also schon eine gewisse Garantie für die Absatzmöglichkeit solcher spezieller Rechenbüchlein haben, um nicht samt dem Verleger ein gehöriges Fiasko zu riskieren! Wer gibt mir aber solche Garantien? Ein Ausweg (freilich kein Ersatz für solche Schülerbüchlein) wäre vielleicht: Die Erstellung eines Rechenbuches für die Hand des Lehrers, — ein Buch, in welchem möglichst alle in unserm Lande vorkommenden Erwerbs- und Wirtschaftsverhältnisse in geordneten Gruppen praktischer Aufgaben berücksichtigt wären. Jeder Lehrer könnte dann aus diesem Sammelwerk das für seine örtlichen Verhältnisse in Betracht Fallende auswählen und verwerten. Es wird sich ja zeigen, ob die allgemeinen Umstände des Jahres 1919 der Ausarbeitung und dem Druck eines solchen Sammelwerkes günstiger sind als die hinter uns liegenden Kriegsjahre! (Fortsetzung folgt.)

Verschiedene Reformbestrebungen auf dem Gebiete der Schule.

Referat gehalten an der kant. Bezirksschulräte-Vereinigung am 13. August 1917
von J. Eberle-Röllin, Bezirksschulrat, St. Gallen.

(Schluß.)

Wertlos, geisttötend, ist es, den Zögling beispielsweise ein falsch geschriebenes Wort 20 und mehrmals schreiben zu lassen; ich erinnere mich hier an folgende lehrreiche Begebenheit: Fand sich da im Aufsatz eines Schülers der Satz: „ich habe den Brief geschreibt.". Die Strafaufgabe lautete: 30 × den gleichen Satz richtig schreiben, und nachdem dies geschehen fügte der Schüler aufatmend bei: „so jetzt habe ich meine Strafaufgabe geschreibt!" Da schreibt ein Schüler: „Wir gingen gestern spazieren" (Spatzieren), in der Korrektur treffen wir dann das Wort spazieren richtig klein und ohne tz, das kann ebensogut wieder falsch sein. Das unrichtig geschriebene Wort soll in verschiedenen Sätzen angewendet werden. Wir gehen spazieren. Mein Freund holte mich zum Spazieren. Wir machen einen Spaziergang, usw. — Der Spaziergänger, usw., ganze Wortfamilien. Das ist nützliche Korrektur, von bleibendem Werte.

Und noch eines! In allen Klassen der Volksschule soll die Heimat, d. h. die nächste Umgebung des Kindes, soviel als möglich in den Unterricht hineingezogen werden. Wohl hat man schon bis anhin in den unteren Klassen einen Kurs in der Heimatkunde gegeben zur Einführung in die Realien, namentlich in die Geographie. Damit ist es aber nicht getan, und der Ruf nach staatsbürgerlicher Erziehung, staatsbürgerlichem Unterricht, wurde nicht von ungefähr, und ohne Grund, laut. Wir bekennen uns ohne weiteres als warmer Freund dieses Gedankens, bekämpfen ihn aber in der Ausführung als spezifisches Unterrichtsfach; denn Vaterlandsliebe, wahrer, echter Patriotismus wird nicht in bestimmten Stunden gelehrt und gelernt. Die Freude an der Arbeit, die Wertschätzung von Scholle und Heimat soll den ganzen Schul- und Unterrichtsbetrieb durchwirken. Die Heimat soll immer und immer wieder als Lehrbuch benützt werden. Flora und Fauna, die Mineralien, klimatische Verhältnisse, Kunstbetrachtungen im Sinne des Heimatschutzes, Burgen und Sagen, all das liegt dem Schüler nahe, bietet ihm stets neuen Stoff, fesselt sein Interesse und steigert damit die Arbeitsfreudigkeit und die Liebe zur Heimat.

Wir kommen zu einem weiteren Postulate, das heißt: Vermehrte Fürsorge für die körperliche Gesundheit, Kraft und Leistungsfähigkeit des Kindes.

Wenn der Volksernährung viel mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird, und der Staat, wie Private, fehlende Mittel durch Nachhilfe bei der schulpflichtigen Jugend zu ersetzen bestrebt sind, so wird damit eine erste Bedingung der Volksgesundheit allmählich verwirklicht. (Schulsuppe, Znünimilch, Brot.) Doch das genügt nicht; ersprießliche, merkbare Wirkung für Gesundheit, Kräftigung, Gewandtheit und Ausdauer ist nur zu erwarten von einem rationellen Turn- und Spielbetrieb. Hobelbankarbeiten auf den oberen Stufen, Praktikum in der Küche und im Schulgarten, das Experimentieren und namentlich auch die Exkursionen bilden eine natürliche Ergänzung zum Turnunterricht und geben dem jungen Organismus das nötige Gleichgewicht, das so oft durch einseitige geistige Anspannung gestört wird. Herz, Lunge, Nerven und Muskeln gewinnen an der nötigen Energie und Leistungsfähigkeit für Beruf und Leben!

Wie soll aber geturnt werden? Mir scheint, man sollte nicht alles über den gleichen Leisten schlagen. In Städten und größeren Ortschaften dürfte das angewandte Turnen größere Pflege finden, und auf dem Lande wäre das spezifisch ästhetische Turnen besonders empfehlenswert. (Haltung, Gang.)

Sind vermehrte körperliche Uebungen aus hygienisch-pädagogischen Gründen zu empfehlen, so ist es die Arbeit nicht weniger. „Geschickte Hand kommt durchs ganze Land", gilt heute mehr als je im Leben der Völker. Die heutige Entwicklung des wirtschaftlichen Lebens verlangt vom jungen Menschen Anstelligkeit, Geschick und intelligente Besorgung der ihm zugewiesenen Aufgaben. Und diese Eigenschaften vermag ein zweckmäßig angelegter Arbeitsunterricht zu bilden, ein Unterricht überhaupt, der, wie wir oben ausgeführt, darauf angelegt ist, die Selbstbetätigung des Zöglings in allen Stadien des Lehrens und Lernens zu wecken und zu fördern, indem er Gelegenheit findet, es selber zu untersuchen und zu prüfen, zu urteilen und anzuwenden, Schritt um Schritt Erworbenes zu ordnen und tätig zu verwerten. Ein so gestalteter Unterricht macht selbständig im Denken und Handeln und mehrt die Freude am Lernen und Können.

Die Arbeit, die eigentliche Arbeit, die manuelle Verrichtung selbst, ist würdig ein, Gegenstand des Lehrens und Lernens zu sein. Sie ist ein Segen fürs Leben. Diesen Segen aller Jugend zu teil werden lassen, heißt sie bewahren vor den schlimmen Folgen des Müßigganges und der Zuchtlosigkeit, ihr die Wege ehrbaren Lebens ebnen und den sicheren Grundstein ihres Glückes legen.

Die Schule bedarf mehr einer innern als einer äußern Reform, mehr Vertiefung als Ausdehnung, mehr Sammlung im engen Raum als Zersplitterung, mehr Erziehung und Charakterbildung als bloß Firnis; alles Lernen ein Arbeiten, nicht Spiel! Das Leben ist auch kein Spiel! und Arbeiten ein wirkliches Lernen. Dabei kann und soll wohl manches von der bisherigen Unterrichtsweise bleiben. Es wird z. B. nie ohne gewissen Drill abgehen, und wenn wir zugunsten der Denkübungen die Forderungen nach positiven Kenntnissen etwas reduzieren wollen, so bleibt uns die Pflicht, mit umso größerem Nachdrucke auf sichere Beherrschung des Wenigen zu dringen. Bei einer Methode, die die Selbsttätigkeit des Schülers in den Mittelpunkt stellt, werden auch die Repetitionen viel weniger stürmisch verlaufen als bisher; denn, daß die Kinder immer alles vergessen haben, liefert den schlagendsten Beweis für eine verkehrte Unterrichtsweise; machen wir doch sonst die Erfahrung, daß die Jugend für Erscheinungen und Ereignisse, die ihr Interesse erwecken, ein sehr gutes Gedächtnis hat.

Wir Schweizer sind stolz auf unsere Schulen und lassen uns keine Opfer reuen für dieselben; es genügt aber nicht, prächtige Schulhäuser zu bauen und die äußeren Bedingungen für den Schulbetrieb möglichst vollkommen zu gestalten. Dieser gesunde Leib der Schule ist wohl notwendig, dazu trete aber die gesunde Seele, der neue, gesunde, praktische, lebenssprudelnde Geist des Unterrichtes, mit den angedeuteten neuen organisatorischen Mitteln und methodischen Schwenkungen, um zu unterrichten und zu erziehen, wie es dem ganzen Wesen des Kindes und den Forderungen des Lebens entspricht. In bildender, freudiger Arbeit, Hand in Hand mit dem Elternhaus, wird so die Schule erfolgreich mitwirken an der Heranbildung und Erziehung eines gesunden, arbeitsfreudigen, sittlich tüchtigen und glücklichen Volkes. Und d'rum, an die Arbeit; zur Mitwirkung bei zweckmäßiger Schulreform; in Rat und Tat, in freier und offener, anregender Aussprache mit der Lehrerschaft; die Arbeit ist

zwar nicht leicht, aber durchführbar und sie durchzuführen ist unsere nationale Pflicht!

Ich verhehle mir nicht, daß, sofern alle, oder auch nur einige der genannten Postulate und Reformen richtig durchgeführt werden sollen, es dazu der vollen Kraft und Hingabe der ganzen Lehrerpersönlichkeit bedarf; Bequemlichkeit und Schlafrockpädagogik, um mit Förster zu sprechen, haben keinen Platz mehr, der Lehrer hat sich vor, während und nach den Unterrichtsstunden ganz der Schule und Erziehungsarbeit zu widmen, und es geht nicht mehr an, daß er durch alle möglichen Nebenbeschäftigungen seine Kräfte absorbieren läßt. Aus dieser Forderung folgt aber logisch auch die andere, daß es erste und wichtigste Sorge von Staat und Gemeinden sein muß, die Erzieher der Jugend verdienstgemäß zu honorieren, damit sie ohne Sorge, mit erhöhter und ungetrübter freudiger Hingabe, ihrem Berufe leben können; für die Schule sollen sie leben und darum auch von ihr standesgemäß leben können!

Interessante Fäden zwischen Ortsgeschichte und Landesgeschichte.

Hiefür ein Beispiel aus dem Geschichtshefte der VI. Kl., geschöpft größtenteils aus Wegelin und Von Arx.

Die Toggenburger in den Burgunderkriegen.

Die Toggenburger nahmen an den Burgunderkriegen starken Anteil. Nach Waldshut schickte der Abt als Verbündeter der Eidgenossen 100 Mann aus dem Toggenburg. Sie waren wohl ausgerüstet mit Panzer und Bickelhaube und einem Mundvorrat von geröstetem Habermehl, Thurtalerkäse und Glarnerzieger. Als Waffen trugen einige Flinten, andere Lanzen, Hellebarden oder Armbrüste.

In Héricourt (1474) waren unsere Leute auch dabei. Weil die Toggenburger ein Bündnis hatten mit Schwyz und Glarus, forderten diese Orte sie auf, ihnen Hilfe zu senden. Es zogen daher 50 Krieger über den Ricken, um unter dem Banner von Schwyz und Glarus zu kämpfen. Am 4. November mußten sie in Brugg sein. Sie machten die Belagerung und Schlacht bei Héricourt mit und langten nach 34 Tagen wieder in ihrer Heimat an.

Auch bei Grandson und Murten (1476) fochten kleinere Truppen aus dem Toggenburg mit und zwar wieder in den Reihen der Schwyzer und Glarner. Ihr Anführer war der Edle Rudolf Siel v. Glattburg. Sie galten als tapfere Leute, die man wohl brauchen konnte und dem Lande alle Ehre machten.

Bei Nancy (1477) waren unsere Männer auch wieder dabei. Da sich aber die Schweiz an diesem Kriege nur mit einem Heere von Freiwilligen beteiligte, so zog ein Trupp Toggenburger unter der Anführung Hans Waldmanns aus Zürich freiwillig in die letzte Burgunderschlacht und half getreulich mit, den stolzen Herzog endgültig aufs Haupt zu schlagen.

Die Toggenburger haben sich also in diesen großen Kämpfen als wackere, biedere Eidgenossen gezeigt.

Humor und Frohmut.

Ein drolliger Vorfall ereignete sich in einer Dorfschule. Der Lehrer war eifrig bemüht, den Kleinen das Vaterunser beizubringen. Ein sechsjähriges Mädchen sollte es wiederholen und tat dies ganz unschuldig mit den Worten: „Und vergib uns unsere Schulden, wie auch wir vergeben unsern Schullehrern“. . .

Ein deutscher Junge, Hansl, philosophiert: „Donnerwetter, achttausend Lehrer haben wir ins Feld geschickt! Na, da ist's doch kein Wunder, daß die Russen Prügel gekriegt haben!“

Kind, gelangweilt neben der schreibenden Mutter sitzend während eines Gewitters: „Mama, gelt, jetzt zankt der liebe Gott die kleinen Engel aus, weil sie ihm keine Ruhe zum Schreiben lassen und nicht so schön still sitzen wie ich.“

Ein Lehrer fragte: „Wann sind zwei Linien parallel?“ — Ein Schüler antwortete: „Wenn sie miteinander fortlaufen.“

5. Jahrgang Nr. 6. 20. März 1919.

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule"

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Iden (St. G.)

Inhalt: „Der Rechenunterricht in der Volksschule". — Der Osterhas! — Ein Wort zu den Schulzeugnissen.

„Der Rechenunterricht in der Volksschule".

Eine Replik auf die Entgegnung des Herrn J. Bucher.

Von E. Blum, Sekundarlehrer, Riehen-Basel.

(Fortsetzung.)

2. Herr J. B. fährt nach seinem oben von mir zitierten Satze folgendermaßen weiter: „Die Schule muß sich darauf beschränken, den Geist des Schülers derartig auszubilden, daß er im Leben möglichst alle elementaren arithmetischen Probleme lösen kann." Was J. B. unter diesen letztern versteht, sagt er nicht; aber im weitern Verlauf seines Aufsatzes scheint er es mit folgendem Satze anzudeuten: „Der Schüler muß zuerst die arithmetischen Grundoperationen vollständig beherrschen, und die Aufgabensammlung hat deshalb so viele reine Zahlenbeispiele zu bringen, daß dieses möglich ist." Was ist hierüber zu sagen? Gewiß soll der Schüler die Hauptrechnungsarten beherrschen; nur fragt es sich, ob der bisherige Weg zu diesem Ziel: das endlose Operieren mit reinen Zahlen, der einzige, und wenn nicht, so doch der natürlichste, direkteste und erfolgreichste ist. Ich muß beides verneinen, und zwar deshalb, weil die alltägliche Erfahrung gerade das Gegenteil beweist! Nämlich: woher kommt es, daß alte Marktfrauen, Hausierer, Gemüse- und Milchverkäufer u. s. w. trotz sehr mangelhafter Schulbildung, dazu oft bei sehr bescheidener Intelligenz, ausgezeichnet zu rechnen verstehen, wenigstens was die in ihrem Geschäftszweig vorkommenden Rechenprobleme betrifft? Ich glaube, aus zwei Gründen: Einmal haben sie durch jahrzehntelange, beständige Beschäftigung mit ihrem Beruf, der ihnen per Tag wohl hundertmal Anlaß zum Rechnen gibt, eine große diesbezügliche Fertigkeit erlangt, wobei jedoch zu bemerken ist, daß diese Leute es dabei nicht ein einziges Mal mit nur reinen Zahlen zu tun hatten, sondern ausnahmslos mit angewandten Aufgaben, nämlich mit Rechenproblemen aus ihrem speziellen Berufs- und Geschäftszweig. Und der andere Grund für ihre große Rechenfertigkeit: Das Interesse an der richtigen Lösung der Aufgabe, um ja nicht zu kurz zu kommen! — Diese beiden Gründe waren (und sind) also die natürlichen Vorbedingungen für die Rechenfertigkeit jener Leute, im Vergleich zu welchen Gründen das in der Schule Gelernte entschieden von viel geringerer Bedeutung sein dürfte; man darf sogar billig fragen, ob — bei der bereits betonten meist geringern Begabung jener Leute — die Rechenfertigkeit, die sie beim Austritt aus der Schule erlangt hatten, überhaupt diesen Namen verdiente! Wenn sie es aber, eben weil jene zwei Bedingungen bei ihnen zutrafen, später dennoch zu so bemerkenswerten Leistungen im Rechnen gebracht haben (und noch bringen), so dürfte dies, meine ich, ein sehr bedeutsamer Wink und Fingerzeig für unsere Rechenmethode in der Schule sein: Schaffen wir bei unsern Kindern die gleichen Vorbedingungen, also: längere Uebung in einem ganz bestimmten Sachgebiet, aber nur in solchen Sachgebieten, für welche sie naturgemäß Interesse und Verständnis bezeugen, — so wird auch gewiß der Erfolg nicht ausbleiben,

und der neue Lernweg wird sich als das erweisen, was er in Wirklichkeit ist: der direktere und natürlichere, im Vergleich zu welchem der bisherige Weg (das viele Operieren mit reinen Zahlen) zum mindesten als ein künstlicher Weg oder noch richtiger: als ein Umweg zu taxieren ist!

3. Herr J. B. schreibt gegen das Ende seines Aufsatzes: „Aufgabensammlungen nach Stoffgebieten haben sich nicht bewährt; es wird ihnen vorgeworfen, daß die Kinder alles Mögliche lernen, nur nicht rechnen. Warum? Weil in dieser Art Rechenunterricht nicht die Arithmetik das Zentrum ist, sondern irgend etwas anderes." Und der Kritiker führt als Beispiel einer solchen urpraktischen Aufgabensammlung diejenige von G. Stucki in Bern an. Mein lieber Herr Kritiker! Wiederum muß ich Sie fragen: Woher nehmen Sie das Recht, auf Grund jenes, meinetwegen verfehlten Versuches einer Aufgabensammlung nach sachlichen Gruppen kurzweg zu behaupten: „Auch alle folgenden Versuche werden nicht praktischer und tauglicher sein?" Haben Sie die inzwischen erschienenen Sachrechenbücher von Baumgartner und von Stöcklin gesehen? Wenn ja, so werden Sie in denselben einen ganz merklichen Fortschritt nicht verkennen können, nämlich in der Hinsicht, daß die angewandten Aufgaben in diesen Lehrmitteln nicht bloß nach Sachgruppen zusammengestellt sind, innerhalb welcher jedoch im bunten Durcheinander alle möglichen Rechenarten, leichte und schwere, in kleinen und großen Zahlumfängen aufmarschierten, — nein, sondern das Prinzip der Ordnung nach Sachgruppen ist vom andern: dem streng rechenmethodischen Aufbau vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten und von der stufenmäßigen Erweiterung des Zahlenraums durchdrungen und beherrscht. Es trifft sie also bereits nicht mehr Ihr Vorwurf: „Nicht die Arithmetik sei das Zentrum, sondern irgend etwas anderes"; vielmehr ist bei ihnen bereits in weitgehendem Maße Ihre am Schluß des Aufsatzes empfohlene Forderung des Zürcher Programms verwirklicht: „Nicht die Sachgebiete sollen das höhere ordnende Prinzip sein; dieses ist vielmehr dem Wesen des arithmetischen Stoffes zu entnehmen." In Uebereinstimmung damit habe ich (auf S. 109, Nr. 14 der „Volksschule") geschrieben: „Es wird vorteilhaft sein, innerhalb eines Sachgebietes eine bestimmte Rechenart zu üben, später, im gleichen Sachgebiet, eine andere Rechenart."

(Fortsetzung folgt.)

Der Osterhas!

Rechenlektion in der II. Klasse. Von Joh. Keel, St. Fiden.

Vorbemerkung. Ostern fällt gewöhnlich in die Zeit, da wir, Lehrer und Schüler, die letzten, schwersten Wochen des Schuljahres verleben, wo alles müde ist von der langen, anstrengenden Winter-Schularbeit und der Lenz in tausend lebensvollen Gestalten an die Schulfenster pocht. Ach, wie schwer geht da oft die Schularbeit! Es braucht schon „zügige" Stoffe, soll das Kind trotz allem zu intensivem, ja freudigem Schaffen gebracht werden.

Und erst die langweiligen, nerventötenden Repetitionen in allen Fächern! Geübt und repetiert muß doch werden! Examen, Prüfungen stehen ja vor der Tür! Wie soll da Freude und Leben im Schulbetrieb, hauptsächlich im Rechnen, noch möglich sein?!

Dies an einem Beispiel zu zeigen, ist Zweck der folgenden Sach-Rechen-Lektion.

Vorausgesetzt wird, daß das Ziel der 2. Klasse im formalen Rechnen erreicht ist: Beherrschung des Zahlenraumes bis 100 (inkl. Ueberschreiten der Zehner) und des Einmaleins.

Einzelne Rechnungen der folgenden Lektion reichen schon ins Pensum der 3. Kl. hinüber, werden aber von bessern Schülern nur mit um so größerer Freude angepackt und zwar gerade darum, weil das Thema: „Der Osterhas" unstreitig überaus aktuell ist.

Wie wirkt aber die Lektion erst, wenn die Lehrperson an Hand einer farbigen Wandtafelzeichnung die Kinder in Stimmung gebracht und zudem durch die Skizze die sinnliche Voraussetzung für lebhafte Vorstellung des „Uebungsmaterials" gegeben hat! An Hand einer solchen Zeichnung ist auch die folgende Lektion gedacht.

* * *

„Ihr Buben und Mädchen, denkt einmal nach: was für ein Fest feiern wir bald?"

„Ostern!"

„Ah, ich sehe, euere Aeuglein fangen auf einmal an zu glänzen. Und jetzt lacht

ihr noch? He, he, was gibt's denn so Lustiges?"



„Der Osterhas kommt!"

„Wer? — Der Osterhas? — ja, was ist denn mit dem los?"

„Eier bringt er, — schokoladene Häslein, — Zuckereier, — mir hat er drei rote und zwei blaue Eier gebracht, — 's Idali hat ein Häslein mit einem roten Bändeli um den Hals bekommen" usw.

Jetzt sind die Zünglein gelöst. Alle, alle sind dabei.

„Gut, gut. Woher kommt denn der reiche Osterhas? — Möchte doch gerne wissen, wo der wohnt, der donnersreiche Osterhas." —

„So, im Wald! Wollen wir ihm grad einen Besuch machen, ich meine halt so, daß wir nicht einmal zum Schulzimmer hinaus müssen? — Gut, also Augen zu!"

Rasch wird die Tafel mit der farbigen Zeichnung den Schülern zugekehrt.

„Jetzt guckt wieder!"

„Ah, oh, uh" geht's durch die Klasse. Staunend schauen die jungen Menschlein ins Atelier des Osterhasenpaares.

Rasch einige orientierende Fragen.

„Wie viele Hasen sind da? Wer ist wohl der sitzende Hase, wer jener mit dem Tragkorb auf dem Rücken? Was machen sie?"

„Was macht also das sitzende Hasenfraueli?"

„Es malt Eier."

De Hasemaa
striicht Eili a
und d'Hasefrau
die hilft ihm au
und die chline Hasechind
trägids fort,
wenns fertig sind,
gönd damit vo Hus zu Hus
teilids brave Chindren us,
liis versteckids jedes Ei,
isch d' Krätze leer,
so trottlets hei. Aus Kindergärtle.

„Wie werden die Eier bemalt?"

„Rot und blau und gelb und violett usw."

Und dann geht's weiter: „Denkt einmal, es hat 20 Eier rot und 10 blau bemalt. Wieviele zusammen? — 30 gelbe + 20 rote; 60 rote + 15 gelbe usw. 17 rote + 5 blaue; 46 blaue + 9 grüne oder 72 violette + 10 rosarote." (51 + 20 usw.; 47 + 13 usw.; 58 + 22 usw.; 44 + 47 usw.) —

Das ist eine sehr fleißige Malerin. Sie hat aber auch viel, viel Arbeit. Schon hat sie 42 (53, 68 . .) Eier bemalt. Sie sollte aber 100 haben. Wie viele Eier hat sie noch zu wenig?

Das Männchen sagt: „Mach mir 90 (80, 70 . . .) Eier fix und fertig, bis ich wieder heim komme." 's Fraueli mag aber nur 50, 81, 86, 72 . . . Stück fertig.

Langt's? — Was fehlt?

Der Osterhas geht auf die Reise. Er nimmt 81 Eier mit. Nun gibt er dem Hansli 8, dem Seppli 5, dem Ideli 3 usw.

Wieviele bleiben noch?

Am Tag gerade vor Ostern gehen beide Hasen auf die Reise. Im Ganzen nehmen sie 43 (58, 62 . . .) Eier mit. Wer trägt wohl mehr? Wie können sie die Last verteilen? —

Schaut einmal, was hat's da rings herum im Gras? (Eiernester!) — Wieviele Eier sind in diesem Nest?

3 (5, 7, 6 . . .)

Denkt, die Hasen haben 2, (8, 5, 9 . . .) solche Nester im Walde. Wie viele Eier können sie also den Kindern bringen?

Bei Heierlis sind 7 Kinder. Jedes bekommt 1 rotes, 2 blaue und 1 grünes Ei. Wieviele Eier braucht die ganze Familie?

Bei Fäßlers sind 2 Buben und 1 Mädchen daheim. Jeder Bub bekommt 6 Eier, das Mädchen, weil's bräver war, 7. Wieviele Eier mußte das Häslein dort verstecken? usw.

Zu Müllers sollen für 9 Kinder 36 Eier gebracht werden. — In Eberles Garten liegen 21 Eier versteckt. Jeder Bub soll 7 Stück erhalten. Wieviele Buben haben also Eberles?

Usw. usw. — Aehnliche Rechnungen mit Schokoladenhäslein usw. Viel Freude macht auch folgende Rechnerei:

Zwei Buben wollten einmal wissen, wo der Osterhas denn wohne. Frühmorgens schlichen sie in den Wald hinaus. Sie kamen aber nur bis zu den Stauden dahinten. Ganz konnten sie die Hasen nicht sehen. Aber nur so ein bißchen vermochten sie doch zwischen den Stauden hinein zu gucken.

„Ich sehe zwei Schwänze," flüsterte Joggeli. (? Hasen waren es?)

„Und ich 6 Hinterbeine," Heiri.

„Jetzt sehe ich da über den Stauden 6 Ohren, — jetzt unten 12 Beine, vordere und hintere!" — —

Auf dem Heimweg sahen sie plötzlich sechs Hasenköpfe; 4 Augen; 8 Ohren aus dem Grase gucken. Wieviele Hasen waren das?

* * *

Die Beispiele könnten ins Endlose erweitert werden. Aber das wäre sinnlos, ja schädlich. Ich meine auch durchaus nicht, der obige Stoff müsse in einer Lektion geboten werden. Sobald Ermüdung der Schüler eintritt, dann Schluß. Lieber von jeder Rechnungsart nur einige Beispiele. — Morgen ist die Freude am Osterhas noch nicht verrauscht.

Ein Wort zu den Schulzeugnissen.

Ein Nebenkollege macht mich aufmerksam auf Artikel im Evang. Schulblatt (Sept. und Okt. 1918). Da schimpfen alte und junge Lehrer in begründeter Weise über unsern Zeugniszwang. Mancher wird, wie ich, eifrig genickt haben zu den interessanten Erörterungen.

Oder ist es keine Ungerechtigkeit, mit ein paar leeren Zahlen einen Schüler zu beurteilen? Und nimmst du noch so viele Abstufungen zu Hilfe, das Gewissen läßt dir keine Ruhe.

Oder leugnest du, daß „man einen großen Teil der Rubriken, so z. B. Realien, Religion, viel treffender betiteln könnte: Gedächtnis? Denn die Noten richten sich doch nach dem, was der Schüler wußte."

Oder ist es nicht wahr, daß im allgemeinen zu gute Zeugnisse gemacht werden, weil niemand schlechte „Noten" begehrt, welche oft zu unangenehmen Folgen führen? „Daher sind die meisten Zeugnisse nicht nur wertlos, sondern schädlich geworden".

Ein prächtiger Vorschlag zur Behebung dieser Mängel ist der Zeugnisbrief, worin den Eltern in klarer Kürze über Fleiß und Leistungen berichtet wird, ähnlich der Antwort, die wir einer besorgten Mutter auf die Frage geben: Wie geht's mit unserem Franz? Sind Sie mit Anna zufrieden? Da sagen wir auch nicht: Rechnen 2; Sprachlehre 3; Geschichte 1—2.

Aber alles bleibt wohl noch lange Vorschlag, und nur einem energischen, einmütigen Begehren einer straffen Organisation wird es gelingen, den starren Bürokratismus aus den Schulen zu entfernen. Bis dahin erdulden wir die Zeugnisqual und werden alle Vierteljahre durch das „Notenmachen" etwas ungerechter oder nervöser.

Alle Vierteljahre?

Wenn ich dir aber verrate, werter Kollege, daß die Behörde — die oberste kantonale — mir alle Monate das Zeugnisbüchlein in die Hand zwingt, so wirst du meinen Unwillen begreifen. Innert einem Monat über 50 Schüler nach Zahlen richtig bewerten! Wenn eine solche unsinnige Forderung heute von Schulmännern gestellt wird, müssen wir das lebhaft bedauern.

NB. Ob da der Einsender nicht im 1. Teil zu einseitig urteilt? Gewiß enthält manches Zeugnis Ungerechtigkeiten, und daß Zeugnisbriefe unstreitig zutreffender die Schüler taxieren, sei zugegeben. Aber vielfach ist die Ungerechtigkeit mehr dem Aussteller des Zeugnisses zu buchen, als der Institution. (Siehe „Volksschule" Nr. 13, 21, 22, 23 und 24 Jahrg. 1917.) Auch ist das Wissen nicht leere Gedächtnissache. Es ist eben ein Ziel des Unterrichtes, das vom Verstande Erfaßte dem Gedächtnis einzuverleiben. Hoffentlich sind wir Lehrer soweit, Gedächtniskram und Wissen unterscheiden zu können. Und überdies: Wer wollte jedes Quartal ca. 50 Zeugnisbriefe schreiben. Würde zudem allen Eltern klarer Wein eingeschenkt? (D. Schriftleitung.)

5. Jahrgang. Nr. 7. 3. April 1919

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule"

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Fiden (St. G.)

Inhalt: „Der Rechenunterricht in der Volksschule". — Der hl. Jean Baptist de la Salle und sein Werk. — Artigkeit der Kinder.

„Der Rechenunterricht in der Volksschule".

Eine Replik auf die Entgegnung des Herrn J. Bucher.

Von E. Blum, Sekundarlehrer, Riehen-Basel.

(Fortsetzung.)

4. Wenn ich im Vorstehenden den neuen, nach Sachgruppen geordneten Aufgabensammlungen Baumgartners in St. Fiden und Stöcklins in Liestal Lob spende, so könnte der Leser daraus entnehmen wollen: nun sei ja mein Ideal einer Serie von Rechenbüchlein, wie ich es in den Schlußartikeln meiner frühern Ausführungen in der „Volksschule" gezeichnet hatte, erfüllt, und ich selber sei mithin der Ausarbeitung solcher Lehrmittel enthoben. Nein, das stimmt nun allerdings nicht. Weder Baumgartner noch Stöcklin entsprechen völlig meinem Ideal. Was mir an ihnen trotz der vielen und großen Vorzüge, die sie aufweisen, nicht gefällt, ist Folgendes: Erstens die Aufstellung einer Reihe von — sagen wir — künstlichen Sachgebieten, das heißt von solchen, die zufolge ihrer Natur durchaus keinen Anlaß zu rechnischer Behandlung bieten; so z. B. (bei Stöcklin, 3. Schuljahr): Blumen und Früchte; Schalen-, Stein- und Kernobst; Verpackungen; im Garten; im Walde; Bilder und Spielsachen; Märchen- und Geschichtenbücher usw. Aufgaben aus solchen „Sachgebieten" sind mithin rein konstruiert (der rechnerischen Uebung wegen natürlich). Ich habe mich (auf Seite 92, Nr. 12) über diese Art „angewandter" Aufgaben etwas scharf folgendermaßen geäußert: „Welche Logik — oder vielmehr Unlogik spricht doch aus dem Argument: man könne nicht verlangen, daß jede Aufgabe wertvoll und dem Leben abgelauscht sei! Also, um genug üben zu können, muß auch minderwertiges, ja wertloses Zeug verwendet werden! Als ob das Leben und der übrige Unterricht nicht genug wertvollen Stoff, der zur rechnerischen Behandlung geradezu dränglt, böte! Und als ob man nicht einfach Schluß mit dem Ueben einer bestimmten Rechnungsart machen könnte, wenn die wertvollen, wirklich praktischen Rechenfälle erschöpft und erledigt sind. Sonst gilt in der Pädagogik der schöne Grundsatz: „Für die Jugend ist das Beste gerade gut genug." Ausgenommen hievon scheint aber das Rechnungsfach zu sein; hier ist auch Mittel- und Schundware gut genug oder doch zulässig! Diesen gewiß harten Vorwurf kann ich leider auch den beiden genannten Verfassern ihrer neuesten Sachrechenbücher nicht ersparen, und zwar nicht nur wegen der von ihnen zu rein künstlichen Sachgebieten zusammeugestellten Aufgabengruppen, sondern auch vieler einzelner darin vorkommenden „angewandten" Aufgaben wegen, auf die — ich kann mich nicht enthalten, es so auszudrücken — die rätselhafte Handschrift an der Saalwand des Königs Belsazar paßt: „Gewogen, geteilt und zu leicht erfunden!" Um dieses mein nicht minder hartes, aber wie ich glaube, dennoch zutreffendes Urteil zu stützen, wäre es mir ein Leichtes, aus den Sachrechenbüchlein beider Autoren eine Menge von diesbezüglichen Beispielen zusammenzustellen und anzuführen. Ich beschränke mich jedoch darauf, je nur eines, sowohl aus der Baumgartner'schen als der Stöcklin'schen Aufgabensammlung, herauszugreifen, und zwar wiederum, indem ich eine ganz beliebige Seite eines Büchleins aufschlage. Da lese ich in Baumgartners Rechenheft fürs 3. Schuljahr,

Seite 13: „Auf der Brückenwage werden 2 Rinder gewogen; das eine wiegt 3980 kg, das andere 80 kg mehr. Wie schwer ist das zweite?“

Ich frage den Verfasser zunächst: Ist das eine für jene Altersstufe passende Rechenaufgabe? Was geht 8—9jährige Kinder das Gewicht von Rindern an, wofür sich sonst nur Metzger, Bauern und Viehhändler interessieren? Sodann meine ich, daß die Fragestellung in dieser Aufgabe direkt verkehrt ist; denn die 80 kg Mehrgewicht des zweiten Rindes im Vergleich zum ersten ergeben sich doch erst dann, wenn das Gewicht dieses Tieres für sich allein ermittelt worden ist. Die Aufgabe müßte mithin heißen: Wenn das eine Rind 3980 kg schwer ist, das andere aber 4960 kg, wieviel beträgt der Gewichtsunterschied zwischen beiden? Nur diese Fragestellung hat schließlich noch einen Sinn; aber eine praktisch wertvolle Aufgabe ist auch sie nicht, — am allerwenigsten für Schüler der dritten Primarklasse! — In Stöcklins Sachrechenbüchlein fürs 3. Schuljahr lese ich auf Seite 20 folgende Aufgabe: „An 9 Kinder sollen 20 Bleistifte verteilt werden. Wieviele Bleistifte erhält jedes Kind, und wieviel bleiben übrig?“ Ich frage den Verfasser dieser „angewandten“ Aufgabe: Seit wann bekommt in einer Schule (denn um Schulkinder handelt es sich wohl) ein Kind 2 Bleistifte auf einmal? Herr St. zeige mir einen einzigen Lehrer in unserm Lande, der so töricht handelt! Er selber täte es ja nie! Das Austeilen der Bleistifte geschieht doch überall in der gleichen überaus einfachen Weise: Der Lehrer gibt jedem anwesenden Schüler ein Stück, und die übrigbleibenden Bleistifte versorgt er, meist ohne sie zu zählen, wieder in den Kasten. Was gibt's denn da noch zu rechnen, weder für den Lehrer noch für die Schüler. Also wieder eine durchaus unnatürliche Aufgabe! Ich mag sie prüfen, so lang ich will, ich komme zu keinem andern Ergebnis. — Eben gleitet mein Blick zu einer der folgenden Aufgaben auf der gleichen Seite jenes Rechenbüchleins: „Zwei Kinder haben verschiedene Lesefertigkeit, Arnold liest in jeder Minute 7 Zeilen seines Lesebuches, Luise dagegen 9 Zeilen. Wieviele Minuten braucht Arnold und wieviele Luise zu einem Lesestück von 62 Druckzeilen?“

Man erspare mir, bitte, die kritische Bewertung dieser Aufgabe hinsichtlich ihrer Möglichkeit und ihres praktischen Wertes überhaupt, und erst hinsichtlich ihrer Eignung für Drittprimärler! Ich sage bloß soviel: Angesichts solcher Zumutungen an die Kindespsyche seitens namhafter Pädagogen könnte man wahrlich am praktischen Wert der so gepriesenen „Kinderpsychologie“ irre werden. In der Tat, solange wir Lehrer uns noch solche Aufgaben bieten und sie ohne Skrupeln durch die Kinder rechnen lassen, verdienen wir den so ehrenvollen Titel „Pädagogen“ nicht! Wir gleichen vielmehr jenen Dresseuren, welche ihren gezähmten Tieren die natürliche Wildheit abgewöhnt, sie dagegen zu Stellungen, Sprüngen und Kunststücken abgerichtet haben, die ihrer tierischen Natur gänzlich fremd, ja derselben direkt entgegengesetzt sind. Und so gut wir über derartige Wunder der Dressur in Menagerien und Zirkussen staunen, mögen sie noch so widernatürlich sein, gerade so werden diejenigen Lehrer und ihre Schüler angestaunt, wenn letztere die widersinnigsten, dümmsten Rechenaufgaben rasch und „glatt“ zu lösen vermögen; ob dabei die natürliche, logische Denkfähigkeit der Kinder verbogen und verrenkt wird, oder ob man sie (was vielleicht noch das Beste ist!) über das Widersinnige ihrer rechnerischen Leistungen im Unklaren lasse: das ist doch Nebensache, darnach kräht kein Hahn! Die Hauptsache ist, wenn sie rasch und sicher rechnen können; man frage nur nicht: was rechnen?! — Obige Schilderung dürfte, so scheint mir, tatsächlich auf Herrn J. B. passen, wenn er imstande ist, zu erklären: die von mir kritisierten Beispiele basierten nicht auf unmöglichen, widersinnigen Sachverhältnissen (Seite 142); sie seien deshalb nicht gerade glücklich gewählt. Wie unnatürlich und widersinnig müssen angewandte Rechenaufgaben erst noch sein, bis auch Herr J. B. dieselben beanstandet? Bitte, versuchen Sie doch den Gegenbeweis zu erbringen, nämlich zu zeigen, daß jene von mir analysierten Rechenbeispiele oder wiederum die oben angeführten vernünftig, praktisch wertvoll und für die betreffende Altersstufe passend seien. Darauf bin ich wirklich gespannt.

(Schluß folgt.)

Der hl. Jean Baptiſt de la Salle und ſein Werk.

(Zu deſſen 300. Todestag, 7. April 1919.)

I. Biographiſches.

Der hl. Jean Baptiſt de la Salle wurde im Jahre 1651 zu Reims, der altberühmten franzöſiſchen Krönungsſtadt geboren. Schon in früher Jugend fühlte er ſich zum Prieſterberufe hingezogen. Noch hatte er ſeine Gymnaſialſtudien nicht abgeſchloſſen, als er zufolge ſeiner Leiſtungen Kanoniker der Kathedrale zu Reims wurde. Im Jahre 1670, nachdem er ſich den Grad eines Magiſters der freien Künſte erworben, zog er an das Prieſterſeminar St. Sulpize in Paris. Hier zeichnete er ſich durch tiefe Frömmigkeit und glänzende Fortſchritte in den Wiſſenſchaften aus, ſo daß ſein Direktor von ihm bezeugte: „Herr de la Salle war ein treuer Beobachter der Regel, genau in den gemeinſamen Uebungen. Sein Betragen war immer ſanft und wohlanſtändig. Niemals hat er jemanden Mißvergnügen bereitet.“ In Reims zum Prieſter geweiht, widmete er ſich dort zuerſt der Leitung von Schulen für arme Mädchen, doch ſein eigentlichſtes Arbeitsfeld ſollte die Erziehung und Heranbildung armer Knaben ſein. Von großem Einfluß war ſein Zuſammentreffen mit dem Lehrer Adrian Styel, der in der Normandie ſchon einige Schulen gegründet hatte. Mit Hilfe de la Salles gelang es dieſem, in Reims in kurzer Zeit drei Knaben-Freiſchulen zu errichten. Während Styel mehr beſtrebt war, ſolche Schulen zu gründen und zu organiſieren, richtete de la Salle ſein Augenmerk darauf, die angeſtellten Lehrer zu ſammeln, weiterzubilden und ihnen eine dem Stande entſprechende Lebensſtellung zu ſichern. Er mietete für ſie eine Wohnung, nahm ſie ſpäter ſelbſt in ſein Haus auf, ſorgte für ihren Lebensunterhalt und ſtellte für ſie eine beſtimmte Haus- und Lebensordnung auf. So ſtieg alſo der Domherr und Doktor der Theologie de la Salle, dem der Weg zu den höchſten Ehrenſtellen offen ſtand, zu dem damals wenig geachteten Volksſchullehrerſtande herab, unbekümmert um den Spott der Welt und die Vorwürfe ſeiner Verwandten. Er ſcheute ſich nicht, längere Zeit ſelbſt die armen Kinder zu unterrichten, wenn Mangel an Lehrern es erforderte. Seine Domherrenwürde legte er nieder und verteilte ſein großes Vermögen während einer Teuerung unter die Armen. Der Erfolg der Schulen de la Salles war derart, daß immer mehr ſolche gegründet werden mußten. Um die nötigen Lehrkräfte hiefür aufzubringen, gründete de la Salle in Reims das erſte in der Geſchichte der Pädagogik bekannte Lehrerſeminar (1684). In Vaugirard bei Paris errichtete er ein Noviziat zur Heranbildung von Lehrern für ſeine Schulen, die ſich den Namen „Schulbrüder“ beilegten. Ein im Jahre 1700 gegründetes Seminar in Paris beſaß damals ſchon eine Uebungsſchule, wo neben den theoretiſchen Fächern auch Handarbeit gelehrt wurde. In St. Sulpize beſtand eine Gewerbeſchule und eine techniſche Schule, beides Gründungen de la Salles. Im Jahre 1705 erwarb ſich de la Salle die Beſitzung St. Yon bei Rouen und verlegte das Noviziat dorthin. Dieſe neue Niederlaſſung wurde in der Folge zum eigentlichen Mutterhauſe der Schulbrüder. Sie umfaßte ein Penſionat, eine Gewerbe- und Realſchule, ſowie eine heilpädagogiſche Anſtalt. Den Schülern ſtanden ein botaniſcher Garten, ein phyſikaliſches Kabinett und eine reichhaltige Bibliothek zur Verfügung.

Trotz aller Verkennung und Verfolgung, namentlich von Seite der ſogen. „Schreiblehrer“ erblühte die Stiftung der Schulbrüder immer mehr, ſodaß ſchon zu Lebzeiten des Stifters in Rom und in 25 Städten Frankreichs Niederlaſſungen beſtanden. Auf Veranlaſſung de la Salles wurde im Jahre 1717 Bruder Bartheleme als Generalſuperior der großen Ordensfamilie, der „Brüder der chriſtlichen Schulen“, gewählt. De la Salle ſelbſt verfaßte noch die Ordensregel, die Schulanleitung und eine Erklärung der Betrachtungsmethode. Nach jahrelangen körperlichen Leiden, nach einem Leben voll Mühe und Arbeit, Demut und Geduld, ſtarb der heiligmäßige Prieſter und große Jugendbildner, der edle Menſch und fromme Ordensſtifter am Karfreitag, den 7. April 1719 mit den Worten auf den Lippen: „Ich bete in allem den Willen Gottes an, was er auch über mich verhängen mag.“

Am Beiſpiele dieſes großen Pädagogen erkennen wir aufs neue, daß nicht der Reichtum des Wiſſens, ſondern vor allem das edle Herz, jene ſtarke übernatürliche Liebe, die aus dem Glauben hervorgeht und Helden der Entſagung ſchafft, die wahren Erzieher

bildet. Im Kampfe mit Hunger und Not, mit Vorurteil und Selbstsucht, verkannt und verfolgt, von Krankheiten gequält, von Arbeiten erschöpft, hat dieser große Mann durch die Kraft seiner heldenmütigen Liebe und seines Gottvertrauens ein Werk geschaffen, das unberechenbaren Segen über die ganze Welt verbreitet. Das Geheimnis seiner Kraft war sein inniger Verkehr mit Gott, sein brennender Eifer für Gottes Ehre und das Seelenheil seiner Mitmenschen. Papst Leo XIII., der ihn am 24. Mai 1900 unter die Zahl der Heiligen aufgenommen, sagt im Heiligsprechungsdekret von ihm: „Ihr alle, die ihr des hehren Namens eines Lehrers gewürdigt seid, habt im heiligen Johann Baptist de la Salle einen Mann, zu dem ihr aufblicken, dem ihr in eurer Lehrtätigkeit nacheifern, den ihr als Fürsprecher bei Gott anrufen sollet, damit die Schulen der christlichen Nationen den Nachstellungen und der Herrschaft des Satans und seines Anhanges entrissen werden."

(Fortsetzung folgt.)

Artigkeit der Kinder.

Artigsein ist verwandt mit niedlichsein; niedlich sein heißt: klein sein. In dem Maße, als ein Kind aus der Kleinheit herauswächst, wird ihm auch die Artigkeit zu eng und mit einem Ruck plötzlich erwachten Freiheitsdranges wirft es die enge Fessel ab.

Artig nennt die Mutter ihr Kind, wenn es prompt, wie ein Hampelmann, auf jeden Ruck an der Schnur reagiert und die angelernten Künste auf Kommando automatenhaft wiedergibt. Dann kann sie mit ihrem „artigen Kind" paradieren. Aber sie sollte daran denken, daß in dem Kinde auch eine Seele wohnt, deren berechtigten und notwendigen Lebensäußerungen sie mit ihrer Artigkeitsdressur Gewalt antut. Dann würde sie sich auch nicht wundern, wenn das Kind urplötzlich einmal aus der Rolle fällt und sich gegen diese Vergewaltigung wehrt. Sie hat deswegen noch lange keinen Grund, über Ungezogenheit zu jammern; die ist etwas ganz anderes als eine derartige Unartigkeit, und oft ist es ihre Schuld, wenn die richtige Gezogenheit vor Artigkeit zu kurz kommt.

Wenn daher ein Kind ungezogen ist, so ist es gewöhnlich einem Zusammentreffen verschiedener Umstände ausgeliefert, denen es machtlos gegenübersteht, weil unvorbereitet. Und wenn es da keinen Ausweg findet und sich nicht zu helfen weiß, wird es ungebärdig und eigensinnig.

Dann freilich ist die Mutter in die Notwendigkeit versetzt, Gewalt anzuwenden, um dem Kind seine Mucken zu vertreiben, und sie tut das am besten mit einem biegsamen Stöckchen. Das ist allerdings für beide Teile nicht schmeichelhaft, und die Mutter braucht deswegen von ihrer Erziehungskunst keine allzuhohe Meinung zu haben. Denn meist muß sie nur darum zu diesem letzten Mittel greifen, weil sie nicht geschickt und umsichtig genug war, die betreffende Ungezogenheit zu verhindern. Aber sie spare sich und dem Kinde lange Moralpredigten. Die machen meist gar keinen Eindruck und sind nur Verlegenheitsworte, die die stillen Vorwürfe des eigenen Gewissens übertönen sollen. Wenn es sich aber darum handelt, eine verkehrte Richtung der Selbstentwicklung in Erziehbarkeit umzuwandeln, sind körperliche Strafen in der Regel verfehlt. Da heißt es mit viel Liebe und Geduld auf einen andern Weg führen, Gewaltmittel aber sind zu vermeiden. Die erwecken meist nur Trotz und erschweren die Führung. Denn nicht die schlaffen Seelen sind es, die eigene Wege gehen wollen — und seien es auch verkehrte, sondern die, in denen ein eigener Wille und starke Kräfte sich regen.

Man lerne einmal ernstlich, die kindliche Eigenart zu verstehen; viele Strafen würden dann in Wegfall kommen. Man unterlasse es doch, eine geistige Norm nach Schema aufzustellen und einen Katalog von Unarten dazu. In unseres Herrgotts Haushalt sind allerhand Gewächse. Ein gesundes Kind ist immer ungleichmäßig, oft unbequem.

Geht das nicht in etwas auch uns Lehrende an?

Elisabeth Hoffmann.

Aus „Das heilige Feuer" 3. Heft 1918. Junfermann'scher Verlag in Paderborn.

5. Jahrgang. Nr. 8. 24. April 1919

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule"

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Iden (St. G.)

Inhalt: Der hl. Jean Baptist de la Salle und sein Werk. — „Der Rechenunterricht in der Volksschule". — Zur Naturkunde im neuen St. Galler Lesebuch der 5. Klasse.

Der hl. Jean Baptist de la Salle und sein Werk.

(Zu dessen 300. Todestag, 7. April 1919.)

(Fortsetzung.)

II. Die Kongregation der christlichen Schulbrüder.

Der hl. Joh. Bapt. de la Salle hinterließ bei seinem Tode eine Ordensfamilie von 274 Brüdern. Nachdem die Kongregation 1725 von Papst Benedikt XIII. gutgeheißen war, breitete sie sich rasch aus, sodaß sie im Jahre 1789 bereits 1000 Schulbrüder zählte. Durch die französische Revolution unterdrückt, ging sie nachher einer neuen Blüteperiode entgegen. In Frankreich allein unterrichteten anno 1903 10'651 Brüder beinahe 200'000 Zöglinge. Doch das Gesetz des freimaurerischen Ministerpräsidenten Combes vom 7. Juli 1904 verbannte die Söhne de la Salles aus ihrem Mutterlande oder zwang sie zur Säkularisation. Auch aus Deutschland wurden die Schulbrüder im Jahre 1879 vertrieben.. In Oesterreich-Ungarn hingegen faßte die Institution seit 1857 festen Fuß. Sie besitzt ein großes Noviziatshaus in Wien-Strebersdorf. Ferner stehen dort 4 Handelsschulen, 5 Handwerkerschulen und 3 Lehrerseminare unter Leitung der Schulbrüder. In neuester Zeit hat sich die Kongregation auch um die Versorgung und Erziehung armer Kriegerwaisen große Verdienste erworben. Zahlreiche blühende Niederlassungen der Schulbrüder besitzen Belgien (93), Italien (42), Spanien (121), England (29), Kanada (52), Vereinigte Staaten (93), Südamerika (58), Asien (43), Afrika (41). Im Jahre 1911 betrug die Zahl aller Niederlassungen 750 mit mehr als 15'000 Schulbrüdern.

Die oberste Leitung der Kongregation liegt in der Hand des Generalsuperiors (in Brüssel), der von 12 Assistenten unterstützt wird. An der Spitze jeder der 51 Ordensprovinzen steht ein Visitator, der alljährlich alle Häuser und Schulen seines Distrikts inspiziert. Der Obere eines Hauses führt den Titel Direktor. Die Ordenstracht ist für alle Brüder, gemäß Anordnung des hl. Stifters, die gleiche. Die Ordensregel, die seit 1717 nur unbedeutende Aenderungen erfahren hat, verpflichtet die Mitglieder, besonders die Söhne der Armen und Handwerker christlich zu erziehen und zu unterrichten. Um sich einem so wichtigen Apostolate ganz hingeben zu können, darf der Schulbruder nicht Priester sein. Eine Tagesordnung regelt das Leben der Brüder nach bestimmtem Plane. An keiner Schule dürfen weniger als zwei Brüder wirken. Der Schulbruder soll sich bestreben, alles nur vom Gesichtspunkte des Glaubens aus zu betrachten, alles nur im Hinblick auf Gott zu tun und alles Gott zuzuschreiben. Um in diesen Geist einzudringen, lese er jeden Tag ein Kapitel aus der Hl. Schrift und trage das Neue Testament stets bei sich. Der Bruder vermeide jedes unnütze Gespräch, und das Stillschweigen halte seine Seele ständig in heiligender Wachsamkeit mit Gott vereint. In gewissenhafter Treue beobachte er die fünf Ordensregeln (Armut, Keuschheit, Gehorsam, unentgeltlicher Unterricht der Armen, Beharrlichkeit im Orden). Diese Gelübde werden nach dem 28. Lebensjahr und nach achtjährigem eifrigen Ordensleben auf ewig abgelegt. — Die pädagogischen Grundsätze der Gesellschaft sind in den Werken des hl. Ordensstifters, namentlich in seiner

„Schulanleitung“ (Conduite des écoles chrétiennes) enthalten. Die einzelnen Kapitel dieser ersten guten Volksschulkunde wurden erst nach vielen Konferenzen mit den erfahrensten Schulbrüdern niedergeschrieben. (In deutscher Bearbeitung findet sich die Schulanleitung im XVII. Band von Herders „Bibliothek der katholischen Pädagogik“.) Hier finden wir die altbewährten Richtlinien und Vorschriften für die Mitglieder des idealen Lehrerordens. Es ist ein gesunder, lebensvoller Quell katholischer Erziehungskunst, und wer ihm seine Aufmerksamkeit schenkt, kann daraus eine Fülle von ausgezeichneten Anregungen, praktischen Winken und oft wenig schmeichelnden Selbsterkenntnissen schöpfen.

Daß die Pflege der Wissenschaften im Orden eifrig betrieben wird, zeigt uns die reiche Literatur der Schulbrüder, die eine Reihe philosophischer, pädagogisch-methodischer und aszetischer Werke umfaßt. Das Bücherverzeichnis der Generalprokuratur von 1908 erwähnt 200 solcher Werke. — Was den Wert der Leistungen in den Schulen der Brüder anbetrifft, kann gesagt werden, daß durch sie das Vorurteil der Rückständigkeit geistlicher Orden glänzend widerlegt wird. Der offizielle Bericht über die Weltausstellung in New Orleans erwähnt die Ausstellungsgegenstände der Schulbrüder rühmend, und die Liste ihrer Auszeichnungen umfaßt fast zwei Druckseiten. Die Pariser Weltausstellung von 1900 verlieh den Brüdern der christlichen Schulen für die Leistungen in den verschiedenen Unterrichtszweigen 57 Auszeichnungen.

Aber noch „höher als das Wissen und Können steht den Brüdern die Bildung des Willens und die Veredlung des Herzens, die christliche Erziehung. Welche Erfolge sie hierin erreicht haben, das kann keine Ausstellung kundgeben, das weiß nur Gott und das christliche Volk, das seine Söhne mit vollstem Vertrauen den Schulen der Brüder übergibt.“ (Dr. J. Knecht.)

III. Pädagogik des hl. Joh. Bapt. de la Salle und der Schulbrüder.

Die Erziehungsgrundsätze der Schulbrüderkongregation sind in erster Linie in der „Schulanleitung“, die seit dem Tode des hl. Stifters entsprechend den methodischen Fortschritten zahlreiche Neubearbeitungen erfahren hat, niedergelegt. Um einen Einblick in die Schulbrüderpädagogik zu erhalten, seien einige wesentliche Punkte daraus hier wiedergegeben: „Die Religion ist die Grundlage und die Vollendung der sittlichen Erziehung; man muß mit den Kindern von Gott sprechen und sie durch Gebet und Empfang der hl. Sakramente in Beziehung zu ihm bringen. Jede Erziehung ist unvollständig und von Grund aus verfehlt, wenn sie nicht die übernatürliche Bestimmung des Kindes und die Mittel zu ihrer Erreichung im Auge behält.“ Die Religion lieben zu lehren, ist Pflicht des Lehrers. Die Schüler sollen oft an die Allgegenwart Gottes erinnert werden und zu diesem Zwecke ihre Arbeit von Zeit zu Zeit zur Sammlung des Geistes unterbrechen. Ein Hauptgewicht legt die Schulanleitung auf das musterhafte Vorbild des Lehrers und das Beispiel großer, heiliger Männer der Geschichte. „Das erste, was du deinen Schülern schuldig bist, ist Erbauung und gutes Beispiel. Nichts überzeugt mehr von dem, was man sagt, als das Beispiel, weil es die leichte Ausführbarkeit der angeratenen Werke dartut“. Die täglichen Reflexionen vor dem Unterrichte, die auch von Dr. Förster nach amerikanischem Muster empfohlen werden, hat die Schule des hl. de la Salle schon vor 200 Jahren praktiziert. Ueber die Autorität des Erziehers sagt die Schulanleitung: „Nicht Alter, noch Körpergröße oder der Ton der Stimme, noch Drohungen verschaffen Autorität, sondern ein gleichmäßiger, fester, gemäßigter Charakter des Geistes, der seiner selbst immer Herr ist, der nur die Vernunft zur Führerin hat und der nie aus Laune, noch auch im Zorne handelt.“ Großes Gewicht wird auf die Höflichkeit der Zöglinge gelegt. Auch die körperliche Erziehung wird eifrig gepflegt. Turnunterricht, Pausen, fleißiges Lüften und Reinigen des Schullokales sind strenge vorgeschrieben. (Das Kreuzen der Arme auf der Brust ist aus hygienischen Gründen untersagt.) Durch die Bürgerkunde, die Schulgärten und den Besuch von Schulmuseen und Werkstätten ist selbst den modernsten Forderungen der Schule Rechnung getragen. Als heilpädagogische Erziehungsmittel benutzte de la Salle die Pflege von Blumen, die Besorgung von Vögeln in Käfigen und die Erlernung eines manuellen Berufes. Die Brüderschulen waren nicht bloß die besten Erziehungsstätten Frankreichs, sie waren auch die ersten, welche den Massenunterricht gegenüber dem individuellen und die Mutter-

sprache statt des Lateinischen im Schulbetrieb einführten. — Im Anhang zur Schulanleitung werden als Tugenden eines guten Lehrers genannt: 1. Das gute Beispiel, 2. Frömmigkeit, 3. Eifer, 4. Klugheit, 5. Demut, 6. Geduld, 7. Sanftmut, 8. Festigkeit, 9. Beständigkeit, 10. Ernst, 11. Schweigsamkeit, 12. Wachsamkeit, 13. Weisheit, 14. Wissenschaft, 15. Großmut. — Als zu bekämpfende Fehler werden bezeichnet: 1. Redesucht, 2. Unruhe, 3. Leichtsinn, 4. Hast und Uebereilung, 5. Härte und Strenge, 6. Aerger und Ungeduld, 7. Parteilichkeit, 8. Fahrlässigkeit, 9. Niedergeschlagenheit und Mißmut, 10. Vertraulichkeit und kindisches Wesen, 11. Unbeständigkeit, 12. Unbedachtsamkeit und Zeitverlust. — (Fortsetzung folgt.)

„Der Rechenunterricht in der Volksschule".

Eine Replik auf die Entgegnung des Herrn J. Bucher.

Von E. Blum, Sekundarlehrer, Riehen-Basel.

(Schluß.)

Doch seien wir gerecht und nachsichtig! Ich war einst auch blind und ließ unentwegt, ohne es auch nur zu merken, meine Schüler die unmöglichsten Aufgaben rechnen. Mehr als 10 Jahre bedurfte es, ehe mir die Augen über mein verkehrtes Tun aufgingen und ich mich vom Althergebrachten zu lösen und zum neuen Standpunkt durchzuarbeiten vermochte! „Wie sollte ich da erwarten können, daß sich alle geneigten Leser meines Aufsatzes, von denen viele im gleichen Spital krank sein dürften, sofort mit meinen Reformvorschlägen einverstanden erklären würden? Ich muß und will vielmehr zufrieden sein, wenn sie meine Forderungen „möglichst" vorurteilslos, wiederholt und eingehend prüfen. Solcher Prüfung dürften sie wert sein und ihr auch standhalten. Finden meine Ausführungen vorläufig noch nicht die Beachtung, die ich zum Wohle der Schule von Seiten der Lehrerschaft und der Behörden erhoffe, so tröste ich mich mit Lessings Spruch: „Jede neue Wahrheit hat in der Geschichte als Ketzerei begonnen" (das heißt: sie ist von von den Zunftgenossen als gefährliche Irrlehre taxiert und gebrandmarkt worden). Gut Ding will Weile haben. Daß sich aber die bessere Einsicht doch noch Bahn brechen wird, — brechen muß, das beweisen mir die zustimmenden und aufmunternden Urteile verschiedener Kollegen." So lautet der Schlußpassus des Vorwortes zu meinem Büchlein: „Notwendige Reformen im Geschichts- und Rechenunterricht der Volksschule." (Basel, B. Schwabe u. Cie.) Ja, notwendig sind die von mir angestrebten Reformen, das behaupte ich in aller Bescheidenheit; in welchem Maße sie es wirklich sind, dies haben mir von neuem die Ausführungen meines Kritikers, Herrn J. B., bewiesen. Ich habe allen Grund, ihm für seine Kritik dankbar zu sein; ist sie doch für mich der Anlaß geworden, mich nochmals, und zwar (wie ich hoffe) in einer Form, die an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig läßt, zu der in Frage stehenden Materie zu äußern.

Nichts für ungut! Es war und ist niemals meine Absicht, Kollegen bloßzustellen; meine Angriffe galten und werden weiterhin nur dem von ihnen verfochtenen falschen und minderwertigen System gelten. Dies ist, meine ich, nicht nur erlaubt, sondern direkt wünschenswert, ja mehr noch: eine Gewissenspflicht!

Zur Naturkunde im neuen St. Galler Lesebuch der 5. Klasse.

Von E. Huber, Anstaltslehrer in Thurhof.

Die Kulturentwicklung eines Volkes stellt fortwährend neue Forderungen an die Schule.

Wohl kein Unterrichtszweig beweist uns das so deutlich wie die Naturkunde. Denken wir z. B. nur an die großartigen Errungenschaften der gegenwärtigen Zeit. Wie einer neuen Welt stehen wir ihnen gegenüber. Und wer sollte in sich nicht einen starken Drang fühlen, einen Blick zu tun in diese Wunder der Natur!

Die Neuzeit hat uns mit einer solchen Fülle technischer Einrichtungen umgeben, die uns fast zum Leben notwendig erscheinen, während noch unsere Großeltern sie

zeitlebens nicht gekannt haben. Im einfachsten Haushalte begegnen uns heute eine Menge Produkte, an denen die Schule nicht achtlos vorüber gehen darf. Aber auch die uns umgebende lebende und leblose Natur haben wir mit andern Augen anschauen gelernt, wie ehedem. Man will in diesem Buche nicht nur lesen, sondern dessen Schriftzeichen genau kennen lernen, ihr Entstehen, ihren Werdegang und die großen Zusammenhänge untereinander. Die Schule, die für das Leben erzieht, darf sich diesem Werdegang nicht verschließen. Es ist aber nicht die Aufgabe der Unter- und Mittelstufe der Volksschule, sondern deren Oberstufe und anderer Lehranstalten, die Zöglinge hineinzuführen in die verschiedenen großen Gebiete des Naturlebens.

Doch soll, ein Gebäude für die Zeit entstehen, so muß es auf festem Grunde aufgeführt werden. Und an diesem Fundamente, auf dem der Unterricht in der Naturkunde ruht, kann und muß die Unterstufe der Volksschule bauen; ich meine, sie muß Liebe und Freude an der Natur in den jugendlichen Herzen wecken.

Allgemein bekannt ist, daß der echte Sinn für die Natur bei unserer Jugend nur in geringem Maße vorhanden ist. Fragen wir uns: Warum diese Tatsache? Ein Hauptgrund liegt wohl darin, daß die Kinder von ihren Eltern zu wenig hinausgeführt werden in Gottes schöne Natur. Bei der Arbeit kommen nur die wäg- und meßbaren Naturwerte in Betracht, die feinern für die Seele kennt man nicht. Und führt der Zufall den naturfremden Menschen auf die Wiese, vorbei am Kornacker in den dunklen Wald, so ist's so herzlich wenig, was ihm in die Augen fällt. Vorüber geht's an tausend Herrlichkeiten, die die Natur uns bietet.

Und nun kommt das Kind in die Schule! Viele Vorstellungen aus seiner Umgebung bringt es mit sich. Doch unklar und falsch sind gar viele. Viel weiß es zu erzählen aus Garten, Wiese und Wald, kennt Blumen und Tiere in ihrem äußern Gewande. Schon steht uns das billigste und kostbarste Lehrmaterial zur Hand. Würde die Schule nicht anknüpfen an all das Gesehene und Gehörte draußen, würde sie vorüber gehen an den vielen Wundern in schöner Natur, wahrlich, sie wäre eine tote „Lernschule". Der werdende Mensch muß doch seine Stellung in der Natur begreifen, seine Beziehungen zu ihr erfassen lernen. Beherrscht doch heute die Naturwissenschaft alle Gebiete von der Werkstatt des Handwerkers bis hinauf zur Technik und Kunst.

Nicht für die Schule, sondern für das das Leben lernen wir. Daher ist der Naturkundunterricht eine unserer Bildungsstätten. Es ist Pflicht und Aufgabe der Schule, in das Verständnis der Natur einzuführen. Erste Aufgabe aber ist, ich betone es noch einmal, Liebe und Freude, echten Sinn für sie zu wecken. Und wenn diese Grundbedingungen nicht fest gewurzelt haben, so ist wohl ein zweiter Grund darin zu suchen, daß die eingeschlagenen Wege, den Kindern solch echten Sinn beizubringen, vielfach nicht dem kindlichen Geiste entsprachen, daß man beim Unterricht in der Naturkunde mehr mit der bloßen Schule, als mit der Natur lebte. Birgt doch dieser Unterricht einen überaus großen Vorzug. Mit Leichtigkeit, wie in keinem andern Fache, können die Dinge erfaßt werden. Anschaulich kann alles gestaltet werden. Lebendige, wechselvoll gestaltete, farben- und duftreiche Gegenstände treten vor das beschauende Auge. Ueberall ist Leben, überall wirkt es interessant.

Fragen wir uns: Womit soll der Unterricht beginnen? Eine richtige Antwort können wir nur dann geben, wenn wir wissen, welche Anknüpfungspunkte möglich sind. Im Naturkundunterricht wird's in dieser Hinsicht ganz gut stehen, wird manch einer sagen. Unsere Kinder — wenigstens die auf dem Lande — sind ja tagtäglich in der Natur. Auf dem Wege zur Schule pflücken sie Blumen am sonnigen Rain und hören der Amsel schönen Gesang. Sie arbeiten im Frühling, Sommer und Herbst in Garten, Wiese und Wald; sie streuen selber den Samen, sehen neue Pflanzen keimen, wachsen, blühen und Früchte bringen. Da haben wir Anknüpfungspunkte in reicher Auswahl. Es ist Gelegenheit geboten, den Unterricht möglichst interessant und anschaulich zu gestalten. Richtig ist, daß die Kinder all diese Vorstellungen in die Schule bringen. Doch wie unklar sind sie. Es wurde eben nur oberflächlich angeschaut, nicht betrachtet und beobachtet.

(Fortsetzung folgt.)

5. Jahrgang. Nr. 9. 8. Mai 1919

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule"

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Fiden (St. G.)

Inhalt: Der hl. Jean Baptist de la Salle und sein Werk. — Fibelbilder. — Zur Naturkunde im neuen St. Galler Lesebuch der 5. Klasse.

Der hl. Jean Baptist de la Salle und sein Werk.

Aus „Erwägungen über das Schulamt".

(Fortsetzung.)

Geduld. Die Geduld ist eine Tugend, welche bewirkt, daß wir alle Beschwerden, welche unser Beruf mit sich bringt, mit Mut, Vertrauen und Unterwürfigkeit unter den Willen Gottes ertragen. Der geduldige Lehrer verwundert sich nicht über die Schwierigkeiten in seinem Amte, er unterwirft sich denselben, ohne die Ruhe und den Frieden seines Herzens zu verlieren. In seinem Unterrichte geht er methodisch und gründlich zu Werke. Bei Mißerfolgen zeigt er weder Trauer noch Verdruß. Er erlaubt sich keine Heftigkeit, keine auffallenden Bewegungen, nichts, was zeigen könnte, daß er sich nicht vollkommen zu beherrschen wisse. Wenn er sich aufgeregt fühlt, enthält er sich jeder Zurechtweisung und Strafe, da nur mit Ruhe erteilte Strafen die erwünschte Wirkung haben. Mit großer Güte und Herablassung unterrichtet er die Mittelmäßigen und Schwachen, ohne jedoch die andern zu vernachlässigen. Der hl. Geist sagt: Steh ab vom Zorne. Uebereile dich zur Zeit der Trübsal nicht. Trage, was dir Gott auferlegt; vereinige dich mit Gott und harre aus, damit dein Leben zuletzt zunehme. Alles, was dir widerfährt, nimm an. Halte aus im Schmerz und sei geduldig in Demut, denn Silber und Gold wird durchs Feuer geprüft, die Lieblinge Gottes aber im Ofen der Demütigung. Vertrau auf Gott, so wird er sich deiner annehmen. Geduld ist euch nötig, damit ihr durch Vollziehung des Willens Gottes die Verheißung erlanget. Habet Geduld mit allen! — „Wer mir nachfolgen will, der verleugne sich selbst, nehme sein Kreuz auf sich und folge mir nach" ruft uns der göttliche Heiland zu. — De la Salle sagt: Ihr könnt eure Schüler nicht besser unterrichten, als indem ihr sie erbauet und jedes Gefühl der Ungeduld unterdrücket. Der Lehrer darf sich nicht wundern, wenn Vorwürfe, Beleidigungen und sogar Verfolgungen sein irdischer Lohn zu sein scheinen. Freuet euch, aus Liebe zu Jesus mit Schmach gesättigt zu werden, das wird euch helfen, euch selbst abzusterben. — Die Geduld ist eine jener Vollkommenheiten, die Gott in dieser Welt am klarsten offenbart: Er läßt seine Sonne über Gute und Böse aufgehen und regnen über Gerechte und Ungerechte. Weit entfernt, ein Zeichen der Schwäche zu sein, läßt die Geduld eine starke und großmütige Seele erkennen. „Besser ist ein Geduldiger als ein Starker, und wer sein Gemüt beherrscht, besser als ein Städteeroberer". Indem der Geduldige über sich selbst triumphiert, trägt er wirklich den größten Sieg davon. An ihm erfüllen sich die Worte Christi: In eurer Geduld werdet ihr eure Seele besitzen. Sie werden Frucht bringen in Geduld. „Der Ungeduldige begeht Torheit, und ein tückischer Mensch wird gehaßt. Wer keine Geduld hat, wird Schaden leiden. Wehe denen, welche die Geduld verlieren". (Sir. 2, 16.)

(Fortsetzung folgt.)

Fibelbilder und was sie uns erzählen.

Von A. Schöbi, Flawil.

Die Schriftleitung und wohl auch manche Leser der „Volksschule“ begrüßen es, wenn ab und zu eine Arbeit erscheint, die direkt aus der Schulstube herausgewachsen ist und sich ohne viel Mühe wieder verwenden läßt. Es mag das namentlich den Anfängern im Lehramt lieb sein. Ich hoffe aber, mit meinen Ausführungen auch ältere Kollegen anzuregen, beim Erzählen sich nicht allzusehr an den Wortlaut des Buches zu halten, sondern nach freiem Ermessen Geschichten zu erzählen.

Die nachstehenden Skizzen sind entstanden bei Betrachtung der Fibelbilder unter intensiver Mitbetätigung der Schüler, wobei wir der Phantasie der Kleinen freien Spielraum gelassen haben. Sie sind also von den Kindern in ihren Sinnen miterlebt und in ihrer Sprache hier geboten. Des Raumes wegen war es nicht möglich, die Geschichten in dieser Ausführlichkeit im Buche wiederzugeben. Es ist übrigens auch gut so, denn besser ist es, die kindliche Phantasie trägt den Baustein zur Erzählung zusammen, als wenn das ganze Gebäude fix und fertig dasteht und das Kind den passiven Zuschauer spielt. Die ersten Bilder sind der neuen St. Gallerfibel entnommen, zwei davon dem Sommerbüchlein. Die Geschichte vom „Schlitteln“ im Winterbüchlein wird in der 3. Skizze weiter erzählt und als 4. ist eine Episode aus der schönen Erzählung „Heinrich von Eichenfels“ v. Chr. Schmid weiter ausgeführt. (II. Schulbuch).

Wenn ich damit erreiche, daß Lehrer und Lehrerinnen hingehen und in ähnlicher Weise auch andere Erzählungen unter lebhafter Mitbetätigung der Schüler erweitern, um sie so dem kindlichen Verstehen und Fühlen näher zu bringen, dann ist der Zweck der Arbeit erreicht.

I. Sommerbüchlein, Seite 24.

Zwei Spitzbuebestückli.

De Eugen und de Viktor, die händ wieder emol e dumms Stückli agstellt. Em Vetter sis neu Hus ist bald fertig gsi, me hät nu no müese s'Dach mit Ziegel decke. Gest und hüt händ Dachdecker Latte agnaglet, daß sie noch em Znüni hetted könne Ziegel druf anelege. Das händ die zwei Buebe scho gmerkt. Sie sind all hinder der Schür gstande und händ gwartet, bis die Dachdecker eweg laufid zum Znüni. „Uf so e Dach ufe stige, das wär halt schö,“ hät jede dänkt, das wür ene halt gfalle. „Lueg, jetz kommets abe!“ seit de Eugen. „Richtig, sie gönd in „Bäre“ hindere“, rüeft de Viktor. Vier Buebenauge luegid ene no, bis sie hinder der Tür verschwunde sind. Fast het de Eugen en Juchz abloh vor luter Freud. Dänn sind die zwei Buebe d'Leitere uf gstige bis z'oberst is Dach ufe und händ Ziegel ane gleit. Aber wie? Ganz verkehrt händ sis gmacht! En rechte Dachdecker fangt doch unne a und hört z'oberst uf und die fangid oben a. Uf das luegid die zwei nöd. Was sägid ächt d'Dachdecker, wenns zrugg kummid? Grad jetzt chönds ums Egg ume. „Donnerwetter, wa machid ihr do obe, ihr Lusbuebe,“ rüeft eine vo dene Dachdecker. „Marsch, vom Dach abe, oderrr ....!“ Das hät me ihne nöd zweimal müese säge. [1]) Was gist, was häst, sinds d'Leitere abe kletteret. Und 1, 2, 3, hätt mes nümme gsäh!

II. Sommerbüchlein, Seite 25.

Scho de kli Gustli ist zu dumme Stückli ufgleit. Am gliche Vormittag hät au er öppis agstellt, wo me gär nöd rühme könnt! De Maler Michel hät grad d'Verbottafle fertig gmacht. Wa hat er echt druf gmolet? Wenn ihr emol lese könd, mues mes eu nümme säge, hüt könid ihrs erst verrote. Was wohl? Grad hätt er mit dem Pinsel de letzt Punkt gmacht, do hört er us em „Bäre“ use sine Name rüefe. Wer isch es ächt gsi? Mir wissits scho. Die Dachdecker händ em grüeft, er söll au cho und mitmache, es hei no gnueg Wörst und Wi. Das hät me em Moler nöd 2 mol müese säge. Aber zerst hät er em Gustli und em Rösli no öppis müese [2]) a-tinge, sie söled em jo de Kessel nöd arühre, das sei gueti Farb. Dänn ist er gange. Die zwei luegid ihm no, bis er hinder der Hustür vom „Bäre“ verschwunde ist. „Ist ächt das gueti Moli?,“ seit de Gustli. Er tupft mit dem Zeigfinger ine und schläcket en ab. [3]) „Ae pfudi“! Wie ist das schlächt! De Michel ist en Lüger! Das ist gär kei gueti Moli! Schlächt ist sie, sauschlächt! Und vor Wildi speuzt er und schlot mit em Schueh a de Kessel ane, wos schwarze Farb ka hät. Aber oha! Der fallt um und alli Farb rünnt

[1]) So schnell als möglich. [2]) atinge = ans Herz legen. [3]) „Ae pfudi“! = Ausruf des Mißbehagens.

is Gräs uſe. De Guſtli unds Rösli aber laufid ſo ſchnell, as nu händ könne [1]) devo, heim, i d'Stube ine. Der Mueter händs natürlich kei Wörtli gſeit, aber hinder em Vorhang finds ganz lisli gſtande und händ all uſe glueget, bis de Moler wieder us em „Bäre“ zrugg ko iſt. Wänn der nu de Mueter oder em Vater nünt ſeit!

III. Vom Schlitteln.

Winterbüchlein, Seite 62.

Fritz und Otto ſind zwei luſtegi Buebe gſi. Ueberall händs mitgmacht, wo öppis los gſi iſt. S'eimol ſends de Soldate nogſprunge, en anders mol anere Flugmaſchine. Eimol händs uf em Bahnhof glueget und en anders mol bim Schaufenſter bi der Apotek. D'Mueter hät lang rüefe könne, e Stund, emol ſogar zwei hät ſie keine me ſäh lo. Und erſt im Winter! S'letzt Johr händs vor luter Schlittle ſogar zweimol s'Mittagäſſe vergeſſe.

Aber hür iſch es trurig langwilig gſi. De Winter hät eifach nöd wölle ko. Alli Morge händs zum Fenſter usglueget, aber all Tag iſch es glich langwilig gſi. Nünt hät me gſäh, als ſchwarzi Dächer und ſchmutzegi Stroße. „I pfif uf de lumpig Winter, wäge mir mueß er gär nümme ko“, hät der Otto gſeit. Und de Fritz hät gmeint: „Wänn i de lieb Gott wär, müeßt's i einer Nacht ſo feſt ſchneie, daß me am Morgen nümme i d'Schuel könnt“. Aber geſt am Morge iſch es ganz anders gſi. De Fritz iſt us em Bett uſe gjuckt und as Fenſter ane gange go luege, öbs all no kei Schnee hei. Der Otto hät gſeit: „I lueg nümme z'lieb, mir iſch es verleidet, wenns glich kei Schnee me git“. Aber das mol iſt er [2]) abrennt. „Du Otto, es hät Schnee, gſchneit häts,“ rüeft de Fritz. „Ja, iſch es wohr?“ Mit eme Satz iſt der Otto zum Bett us gſi und am Fenſter gſtande und hät i die wiß Winterlandſchaft uſe glueget. Alles iſt tüf im Schnee gſi. De Bank im Garte hät nu no ganz kurzi Bei gha. Unds Hundshus! Es iſt nu guet gſi, daß de Bläß die Nacht im Gang in gſchlofe hät. De künnt jo nümme us em Hüsli uſe. Und de Gartehag! Vo dem hät me faſt nünt me gſäh. „Juhu, juhe, jetz häts Schnee“!

Das mol ſind die Zwei [3]) gleitig grüſt gſi. Der Otto hät zwar i der Il no ſini Hoſe verkehrt agleit. Dum iſt dr Fritz zerſt dunne gſi. Schnell iſt er i d'Stube ine grennt. „Muetter, hüt goni go ſchlittli!“ Erſt jetzt iſch em in Sinn cho, daß me am Morge öppis ganz anders zerſt mües ſägä! Grad druf iſt au der Otto fertig worde. Der hät ſcho uf de Stäge obe grüeft: „Dörf i de Schlitten abe neh?“ „Was ſeit me zerſt?“ froged d'Mutter. „Aebe, öb i de Schlitte dörf abeneh.“ „Chum grad ine, i will ders dänn ſcho ſäge.“ Do hät er nümme gfroget und iſt i' d'Stube ina gange. Bim Morgegebet händs all as Schlittle dänkt. Schnell händs d'Schueh agleit und au mit em Wäſche finds bald fertig gſi.

Noch em Morgeneſſe finds Stegen uf grennt bis in Dachboden ue, wo dr Schlitte ſis Sommerplätzli gha hät. Do hät en Strit agfange. „I bi zerſt; i dörfen ha!“ „S'Chriſtkindli hät e mir brocht!“ „Aber i bi brever, de Vater häts grad geſter gſeit!“ „Und i bin elter und größer als du, ſcho i de zweite Klaß und du all no i der erſte!“ Das hät d'Mueter ghört bim Abwäſche i' der Kuchi uße. Schnell iſchi zum Vater uſe gange i' d'Budik und hät gſeit: „Los emol, wies do obe wieder kit!“ De Vater hät ſin Hammer uf de Tiſch ane gleit, woner grad s'Leder klopfet hät. Druf iſt er in Dachboden ue gange. Was meinid ihr wohl, das er gmacht hät? De Schlitte hät er dene zwei Strithälſe eweg gno und kei Wort dezue gſeit. I der Kammer hät er en verſorgt und mit em Schlüſſel hät er bſchloſſe. Denn iſt er wieder a ſini Arbet gange. Die zwei Brüeder aber händ mordslangi Gſichter gmacht und bim Mittageſſe händs ganz ordeli am Vater gfröget: „Dörfet mer jetz go ſchlittli?“ De ganz Nomittag händs gſchlittlet und ſind luſtig gſi und händ kei bitzeli me gſtritte, wenn ſcho der ei elter und der ander brever gſi iſt.

(Schluß folgt.)

Zur Naturkunde im neuen St. G. Leſebuch der 5. Klaſſe.

Von C. Huber, Anſtaltslehrer in Thurhof.

Alle Erkenntnis des Natürlichen beginnt bei den Sinnen, beruht auf dem Beobachten. Daß aber zu wenig beobachtet wurde, iſt eine Tatſache, die man in allen Unterrichtsfächern macht. Jeder Zeichnungslehrer z. B. wird vom gleichgültigen Herumſchauen ſeiner Schüler zu erzählen wiſſen, vom Lehren mit offenen und doch „geſchloſſenen“ Augen. Machen wir einen Spaziergang, eine Reiſe, — tritt ſo recht der Mangel an echtem Naturſinn zutage, gerade weil der Schüler nicht zu beobachten verſteht,

[1]) devo = davon. [2]) abrennt = ſich irren. [3]) gleitig grüſt gſi = waren ſchnell angekleidet.

weil er keine Freude an der Natur hat. — Erste Aufgabe der Schule also ist: Freude an der Natur zu wecken und zu bilden.

Wie soll der Unterricht in der Naturkunde nun beginnen?

Wie bereits gezeigt, verlangt dieser Unterricht Naturbeobachtung. Ein großer Teil desselben sollte also ins Freie verlegt werden können. Es wäre gewiß verfehlt, wollte man mit dem Naturkundunterricht in der Schulstube beginnen, den lebensfrischen Jungen von bunten Wiesen, schönen Vögeln oder fröhlichem Treiben des Eichhörnchens hinter 4 Wänden erzählen.

Der Frühling ist ins Land gekommen, streute frisches Grün und Blumen aller Art. In Feld und Wald ein Blühen und Duften, ein Singen und Jauchzen, und hinein ins bunte Weben lacht Frühlingssonnenschein. Und drinnen in der engen Schulstube sitzen Lehrer und Schüler. Vom neuen Leben draußen wollen sie einander erzählen. Da kommt ja unwillkürlich eine stille Sehnsucht in jedes Herz und ruft: Hinaus in dies neue Leben, laß sehn das prächtige Blütenmeer, laß atmen frische Frühlingsluft, gewürzt vom Dufte ungezählter Blüten. Folgen wir diesem Ruf und lassen die Kinder hineinblicken in dies bunte Weben in Gottes schöner Natur, zeigen ihnen, was der Frühling neu geschaffen, lauschen, wie jedes Blümlein lobt und preist den Schöpfer aller Dinge.

So legen wir sicher den Felsen, auf dem der ganze Unterricht ruht, Liebe und Freude an der Natur.

Er muß also ausgehen von Erlebtem, Gesehenem und Gehörtem. Da heißt es vor allem, sich vorbereiten. Der Lehrer legt sich einen Unterrichtsplan zurecht, der das ganze Jahrespensum umfaßt. Als Wegweiser dient ihm das Lesebuch. Dieses kann uns unmöglich einen vollständigen Lehrgang bieten; denn in einer Landschule gestaltet sich der Unterricht in der Naturkunde anders als in einer Stadtschule. Ebenso sind die Wege zum Ziele an Ganzjahrschulen nicht dieselben wie an Halbjahrschulen.

Im neuen Lesebuch der V. Klasse ist nun ein Unterrichtsplan skizziert, der mehr oder weniger einem jeden Lehrer gerecht wird. In der IV. Klasse haben die Kinder das Leben in Haus und Hof, Garten und Hauswiese kennen gelernt. In der V. Klasse wird der Gedankenkreis erweitert, das Kind wird hinausgeführt in Wiese und Acker, Feld und Wald. Die behandelten Stoffe bürgen für eine treffliche Auswahl. Sie sind sämtliche dem Lebenskreise des Kindes entnommen. Es kennt teilweise jene Pflanzen und Tiere, die ihm das Buch vorführt; es hat sie schon selber gesehen oder viel davon erzählen gehört. Dann löst es so manche Frage, die ihm weder Vater noch Mutter gelöst haben. Berichtiget, was falsch und erklärt, was unklar im Volksmunde gang und gäbe ist.

Da weiht das Lesebuch das Kind zuerst ein in das geheimnisvolle Frühlingserwachen, erzählt ihm vom Säen, Keimen, Wachsen und Blühen. Lassen wir gleich eine Probe folgen.

Same und Keim.

An einer harten Kastanie habe ich entdeckt, daß Leben in einem Samen ist. Im faulen Laub unter dem Gartenbaum stieß mein Fuß an eine braune Frucht, die, den Winter über unter dem dürren Laub verborgen, von keinem hungrigen Tier gefunden worden war. Die braune Hülle war gerissen. Der starke Keim hatte sie zersprengt, nachdem Wasser und die Wärme der Märztage ihn geweckt hatten.

Schon um halbe Fingerlänge ragte der bleichgrüne Trieb aus der braunen Hülle. Aber was mich am meisten wunderte — er drang nicht in die Höhe zum Licht, sondern tiefer hinein durch den Morast ins Erdreich. Wie ich den sonderbaren Bohrer näher ansah, gewahrte ich kleine Würzelchen daran. Nun fiel es mir ein: Das war also der Wurzeltrieb, der zur dunkeln Tiefe strebt, um Wasser zu schöpfen. Es war auch nicht zu verwundern, daß es Durst hatte, so nußtrocken und hart war innen die ganze Frucht. Und doch schien mir, als wäre die runde Kastanie schon etwas zusammengeschrumpft. Begreiflich, der Keim, der sich so zur Tiefe streckte, hatte schon einen Teil vom trockenen Mehl in der Hülle verzehrt. Was noch darin war, mußte noch ausreichen, bis der junge Trieb Wurzeln und Blätter getrieben hatte, d. h. bis er sich selber nähren konnte. Das ganze braune Bündel voll Mehl hatte ihm der Mutterbaum letzten Herbst ins Leben gegeben, als die runde Frucht zu Boden kollerte. Dies Bündel muß nun den jungen Trieb solange nähren können, bis er selbst Blätter getrieben hat, bis er selber ein Bäumchen ist. . . . Siehe Lesebuch S. 204.

(Fortsetzung folgt.)

5. Jahrgang. Nr. 10. 22. Mai 1919.

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Fiden (St. G.)

Inhalt: Der hl. Jean Baptist de la Salle und sein Werk. — Fibelbilder. — Zur Naturkunde im neuen St. Galler Lesebuch der 5. Klasse.

Der hl. Jean Baptist de la Salle und sein Werk.

Aus „Erwägungen über das Schulamt“.

(Fortsetzung.)

Konsequenz im Handeln. Die Beständigkeit, die Gleichförmigkeit im Handeln ist eine der vorzüglichsten Eigenschaften des Lehrers. Er beachtet das Wort der hl. Schrift: Ein heiliger Mensch bleibt in der Weisheit, aber ein Tor ist veränderlich wie der Mond. Laß dich nicht von jedem Winde umhertreiben und gehe nicht auf alle Wege, denn so macht es jeder doppelzüngige Sünder. Sei standhaft auf dem Wege des Herrn. — Alle Autoren, die über Erziehung geschrieben haben, stimmen darin überein, daß der Lehrer einen festen, unveränderlichen Willen haben müsse, so daß er niemals aus Schwäche zurückweiche. Er sei kein Rohr, das der Wind hin und her bewegt, sondern eine Zeder, die der Sturm nicht beugt. Wie könnte auch ein unbeständiger Lehrer geachtet und geehrt werden, der heute ein Mittel ergreift und es morgen fallen läßt, der heute erlaubt, was er gestern verboten hat, der des Morgens melancholisch und des Abends heiter ist, den seine Schüler jeden Augenblick in anderer Stimmung finden. Werden sie sich nicht über seine Unbeständigkeit und Veränderlichkeit lustig machen? Werden sie ihn nicht als einen leichtsinnigen und flatterhaften Menschen betrachten, der sich von seinen Launen und Leidenschaften beherrschen läßt? Werden sie nicht jede günstige Gelegenheit benutzen, um das ihnen lästig fallende Joch der Schulordnung abzuschütteln? Wie ganz anders verhält es sich in einer Klasse, deren Lehrer eine weise Festigkeit besitzt, sich in allen Verhältnissen zu beherrschen weiß und sich nur von der Gnade und Vernunft leiten läßt. Seine Schüler, welche sehen, daß er immer in derselben Weise verfährt, fügen sich ohne Widerstreben seinen Befehlen und gewöhnen sich ohne Mühe an Zucht und Ordnung. Die Beständigkeit des Lehrers ist unerläßlich, um die anzustrebenden Erfolge, sowohl des Unterrichtes als der Erziehung zu sichern. Die sittliche Erziehung, besteht wesentlich aus guten Gewohnheiten, welche die Schüler annehmen. Unter den sittlichen Tugenden ist eine der wichtigsten die Beharrlichkeit, das gute Beispiel jedoch das sicherste Mittel, um die Kinder dieselbe zu lehren. Ist der Lehrer ein Mann der beharrlichen Festigkeit, so werden seine Schüler sich bestreben, ihn nachzuahmen; ist er hingegen ein Bild der Unbeständigkeit und Veränderlichkeit, so werden sie gleichfalls ihren Charakter nach dem seinigen bilden, aber zu ihrem Unglücke.

Die Autorität ist bei der Erziehung unentbehrlich. Die Kinder sind von Natur zum Bösen geneigt. Es ist stets ein Unglück für ein Kind, sich Händen anvertraut zu sehen, die nicht fähig sind, es unter das Joch zu beugen. Daher sagt der Weise: Gib deinem Sohne keine Gewalt über dich; in allem, was du tust, behalte die Oberhand. — Man muß die Schüler beherrschen, um dem Geiste der Unabhängigkeit vorzubeugen, sich aber hüten, den Willen zu schwächen, der die Erziehung fest und kräftig macht. Unser Ziel sei, sie dahin zu stimmen, sich dem Willen Gottes, der ihnen durch die Vorgesetzten bekannt gegeben wird, gerne zu unterwerfen. Die Autorität hat die Furcht, die Achtung und Liebe der Schüler

zur Grundlage. Die nötige Furcht erzielt der Lehrer durch Festigkeit, Ernst, entschiedene Sprache, unnachsichtige Vollziehung des Befohlenen, Ausführung des Angedrohten (wenn die Umstände sich nicht geändert haben), Brechung jeden Eigensinnes. Die Furcht allein genügt aber nicht; das wäre nur äußerliches Unterwerfen der Schüler, während im Innern Widersetzlichkeit gährt. Fenelon sagt: „Nehmet außer im Notfalle kein strenges und herrisches Wesen an; ihr würdet sonst das Herz der Kinder verschließen und ihnen das Vertrauen rauben, ohne welches in der Erziehung keine Frucht zu hoffen ist. Wenn ihr sie auch durch die Furcht in Schranken hieltet, so würdet ihr doch euren Zweck nicht erreichen. Ihr würdet Heuchler bilden und sie vom Guten fernhalten, das ihr sie lieben lehren solltet". Die Festigkeit muß aus der Liebe hervorgehen und sich mit der Sanftmut verbinden, nur so erwirbt sie sich die freie Zustimmung des Willens und erzielt die wahre Autorität. Die Furcht muß stets mit Achtung verbunden sein. Will der Lehrer aber von seinen Schülern geachtet werden, so muß er Tugend, Wissenschaft, Würde, Seelenstärke und Hingebung besitzen. Die dritte Grundlage der Autorität ist die Liebe, ohne welche man nur geringen Einfluß auf den Willen der Schüler haben würde. Liebe wird durch Liebe erworben. Lieben wir die Kinder als Kinder Gottes, Erlöste Jesu Christi und Tempel des heiligen Geistes. „Wenn ich die Sprachen der Menschen und Engel redete, aber die Liebe nicht hätte, so wäre ich wie ein tönendes Erz oder klingende Schelle." — (Forts. folgt).

Fibelbilder und was sie uns erzählen.

Von A. Schöbi, Flawil.

IV. Aus „Heinrich von Eichenfels":

Vater Meinrads Tagewerk.

1. Am Morgen. Vater Meinrad stand mit der Sonne auf. Erst läutete er sein Glöcklein und dankte dem lieben Gott mit einem andächtigen Morgengebet. Dann ging er zur nahen Quelle. Mit kaltem Wasser wusch er sich Gesicht und Hände. Das machte frisch und munter. Hernach besorgte er die Geißen im Stall und kochte sein Morgenessen aus Ziegenmilch und Brot. Nun schloß er die Hütte ab. An Vormittagen war der Einsiedler nur bei Regenwetter zu Hause. Bei Sonnenschein durchstreifte er den tiefen Wald und suchte nach Beeren und Heilkräutern, Wurzeln und Pilzen. Er kannte fast von allen die Namen und wußte, wofür sie gut waren.

Am Mittag. Müde kehrte er in seine Hütte zurück. Das Mittagessen war einfach: Brot, Gemüse und Obst. Auch die Geißen mußten gefüttert werden. Dann begann eine andere Arbeit. Die Heilkräuter mußten sortiert und am Schatten, die Beeren an der Sonne, gedörrt werden.

Allerlei Gäste. Jeden Nachmittag kamen Gäste vom Tale herauf. Jedem sollte er helfen. Einmal war es eine Mutter. Ihr einziges Büblein lag sterbenskrank im Bettchen. Ein andermal klopfte ein Bauer an Vater Meinrads Türe; ihm tat das Vieh nicht gut im Stall. Dann wieder ein Holzer, der sich mit der Axt ins Bein geschnitten, oder eine Frau, die mit ihrem Manne nicht im Frieden lebte. Keiner ging ohne guten Rat vom Vater Meinrad fort.

Feierabend. Nach so viel Arbeit war der gute Mann recht müde geworden. Dann setzte er sich gern auf die selbstgezimmerte Bank vor der Hütte, wo man weit ins Tal hinunter schauen konnte. Mit der Sonne ging er zur Ruhe. Erst läutete er nochmals sein Glöcklein und dankte seinem Schöpfer für den guten Tag. In der frischen Bergluft und im duftigen Buchenlaub schlief er fest und ungestört.

Ein unerwarteter Besuch. Eines Abends saß der Einsiedler wieder auf der Ruhebank. Da kam ein gar sonderbarer Besuch den Berg herauf. Ein Hirtenknabe brachte ihm ein ganz verschupftes Büblein mit struppigem Haar und zerissenem Gewand. Gesicht und Hände waren schwarz von Schmutz und die Fingernägel wohl schon lange nicht mehr geschnitten worden. Was sollte Vater Meinrad mit dem Kleinen tun? Das Büblein möchte bei ihm bleiben, bis seine Eltern wieder gefunden waren, so sagte der Hirtenknabe. Und Vater Meinrad, der für jeden ein gutes Wort und eine helfende Hand hatte, konnte auch diese Bitte nicht abschlagen.

Vatersorgen. Der Hirtenbube war wieder zu Tal gestiegen. Das verschupfte Kind hatte wacker Ziegenmilch getrunken. Jetzt machte sich der Einsiedler an die Ar-

beit. Erſt wärmte er Waſſer. Dann durfte der Kleine ein Bad nehmen. O, wie ihm das wohl tat! Dann ſchnitt ihm der Vater die Haare ab. Allerlei unliebſame Gäſte kamen da zum Vorſchein, und auch das lumpige Gewand wußte davon zu erzählen. Was war zu machen? Der Einſiedler wußte immer einen guten Rat. Erſt packte er den Kleinen in eine warme Decke und bettete ihn ins dürre Buchenlaub. Bald ſchlief der Gaſt feſt wie ein Bär. Kleider, Haare und Fingernägel aber trug der Alte an ein Häuflein auf die Felſenplatte und machte aus all dem ein luſtiges Feuerlein.

Eine ſonderbare Bitte. Was wollte er dem Kleinen am nächſten Morgen anziehen? Kleider hatte er keine! Noch in ſpäter Abendſtunde ſtieg der Einſiedler zu Tal. Er kannte eine gute Frau. Die hatte ſicher vom Büblein, das ihr letzten Frühling geſtorben, ein Paar alte Höschen oder ein abgenutztes Kittelchen. Freudeſtrahlend kehrte er in die Hütte zurück. Nun brauchte er nicht mehr zu ſorgen. Die gute Mutter hatte ihm gegeben, was er nur wünſchte.

Eine neue Sorge. Schon am nächſten Tag machte Vater Meinrad eine gar unliebſame Entdeckung. Der kleine Bube hatte nicht bloß Schmutz und allerlei unliebſame Gäſte ins Haus gebracht. Bei den wilden Räubern war auch manche böſe Gewohnheit gewachſen und groß geworden. Wo er etwas ſtehlen konnte, tat er es. Zur Rede geſtellt, leugnete er rundweg ab. Auch in ſeinen Reden war er frech und grob. Beten hatte er noch nie gehört. Das war viel ſchlimmer! Da konnte man nicht mit Waſſer helfen. Allein der Einſiedler ſchreckte nicht zurück. Mit Gottes Hilfe mußte auch das gelingen. Zum Glück hatten die Unkräuter noch nicht ſo tiefe Wurzeln geſchlagen. Es war noch möglich, ſie auszureißen. Mit großer Geduld ging der Vater an die Arbeit.

Später. Wie hatte ſich der kleine Gaſt verändert. Im Frühling war er hergekommen als ein verlottertes Bürſchchen. Froh und munter ſchaute er im Herbſt in die Welt hinaus. Sein Körper war ſauber, ſeine Backen ſchön wie rote Aepfel. Und was noch viel mehr wert iſt, auch in ſeiner Seele war eine ganz merkwürdige Veränderung vor ſich gegangen. Lügen, ſtehlen und fluchen hatte er ganz verlernt. Mit Gottes Hilfe war es alſo gelungen, den wildſcheuen Buben in einen braven Knaben umzuwandeln. Jetzt konnte der Einſiedler daran denken, Heinrichs Eltern aufzuſuchen. Wie mußten ſich Vater und Mutter freuen, wenn ſie ihr Kind wieder hatten. Fürwahr, der Hirte hatte gut getan, daß er Heinrich zu Vater Meinrad brachte.

Das nur einige Beiſpiele, wie es möglich iſt, unter intenſiver Mitbetätigung der Schüler Geſchichten zu erzählen. Ihre Zahl läßt ſich mit Leichtigkeit vermehren, und eine Reihe von andern Bildern und Erzählungen kann analog erweitert werden. Wer macht's nach?

Zur Naturkunde im neuen St. G. Leſebuch der 5. Klaſſe.

Von C. Huber, Anſtaltslehrer in Thurhof.

(Fortſetzung.)

Und hinein ins Frühlingserwachen ruft Herold Kuckuck ſeine Zauberkünſte, die der Volksmund ſo gut kennt. Jeder Tag bringt neues Leben in Pflanzen- und Tierwelt. Was iſt's, was jede Blume nährt? Der Sonne Strahlen zieht ſie alle groß, die Tauſend und abertauſend Blümchen. Licht iſt ihr Begehren. (Blumen ſchauen nach dem Licht). Im Graswald wird's immer lebendiger. Schon recken ſich die Hahnenfüße in die Höhe, bald wachſen auch Löwenzahn und Wieſenkerbel um die Wette. Ein ſtiller Kampf hat begonnen, ein Kampf auf Leben und Tod ums Sonnenlicht. Wenige Tage, — und ſie ſind Sieger, überſchatten das vergeſſene Margaretenblümchen; doch ſeine Früchte reifen, ſein Köpfchen ſinkt und ſtreut fürs nächſte Jahr. In Wieſe und Wald kämpft es weiter.

Die Wette der Wieſengewächſe.

In der Maiwieſe hat ein ſtiller Kampf begonnen. Wie die Gräslein ſich ſtrecken und der gelbe Hahnenfuß mit dem Wieſenkerbel um die Wette wächſt! Jeder will der größte ſein im Graswald. Immer neue Knoſpen und Zweige ſetzen ſie an, immer neue Stockwercke bauen ſie auf; denn wer ſeine Blüten an Licht und Luft hinaufbringen will, muß ſich ſtrecken, ſo ſehr er's vermag.

Kein Wunder, daß das kleine Marga-

retenblümchen nicht mehr mitmachen kann. Bis Mitte Mai hat es alle seine Kräfte zusammengenommen, und es gelang ihm, seine weiß und gelben Blütenkränzchen hoch zu halten. Vom Morgen bis Abend hat es sein rosiges Kindergesichtchen der Mutter Sonne zuwenden können. Wie Aeuglein drehten sich die tausend und tausend Blümchen an jedem Wiesenrain. Stunde um Stunde sahen sie dem großen Lichte zu, des Morgens nach Osten, des Mittags nach Süden und des Abends nach Westen. Und wenn die Sonne sank, schlossen die Kleinen ihre Aeuglein und senkten ihre Köpfchen, bis das Morgenlicht sie wieder hob und öffnete. War das ein sonniges Leben gewesen seit Ostern!

Pfingsten aber ist für sie das Ende der schönen Zeit. Die Löwenzähne und Gräser sind längst über sie hinausgewachsen, und Hahnenfuß und Kerbel überflügeln nun alle andern. Da müssen die kleinen Maßliebchen zuerst zurückstehen von der Wette. Ihre Stiefelchen sind lang und dünn geworden. Wie dünne Hälschen sehen sie aus und vermögen die Köpfchen nicht mehr aufrecht zu tragen, ohne sich an die bösen Nachbarn zu zu lehnen. Eins ums andere läßt sein schweres Köpfchen sinken. Es darf zufrieden sein; seine Sämchen reifen ja schon.

Selbst der Löwenzahn hat sich tüchtig anstrengen müssen. Sein hohler Schaft muß sich gewaltig strecken, damit auch seine weißen Samenköpfchen über den Gräsern bleiben, damit er endlich alle seine vielen hundert Sämchen in alle Winde säen kann. Das wird ihm sicher auch gelingen. Endlich dürfen Gräser, Hahnenfuß und Kerbel das Feld behaupten. Das tut ein jeder auf seine eigene Art. Die Gräser bauen mit Halmen, der Hahnenfuß mit Aesten. Am breitesten aber macht sich doch der Kerbel mit Stengeln, Aesten und Dolden. Ein jeder hat daher auch seine eigene Zeit für Wachstum und Blühet, Reife und Saat. Wer hoch hinaus will, muß eben länger bauen und kommt später zu offenen Blüten und reifen Samen. In der Größe wird der Kerbel wohl Sieger, in der Zeit aber wird er der letzte am Ziele sein.

Die Kinder erhalten so einen Einblick in dies bunte Weben, lernen die Pflanzen kennen und vergleichen, sie lernen auch beobachten und prägen sich dadurch ihre Merkmale leichter ins Gedächtnis. Parallelen zu ziehen zwischen den einzelnen Pflanzen, deren Formen und Leben weckt Freude, öffnet Augen und Herz.

Hinaus führt uns das Lesebuch an Nachbars Scheunenecke und zeigt uns wie der Hollunderbaum vertraulich wohnt mit seinem Gaste, der Finkenfamilie, sie schützt vor Regen und Wind und den schlimmen Räubern. Und sollten nicht auch wir diese Hüter unseres Baumgartens in Schutz nehmen und ihnen an geeigneten Orten Wohnungen einrichten! Gewiß mit Freuden. Weiter wird uns die häßliche Kröte im Garten gezeigt. Jedes Kind kennt sie. Doch bis jetzt wußte es nur, daß sie niemand leiden mag und deshalb nicht selten ein Tierchen zum Quälen war. Nun aber hat es gesehen, daß selbst die Kröte in häßlichem Gewande zu mehr taugen kann, als ein Tier in schmucken Kleide. Die Eidechse am sonnigen Rain wird den Kindern ein liebes Tierchen, so daß es verdient, ein Plätzchen im Garten zu besitzen. Wiederum ein Goldkörnlein, aus dem Liebe und Freude sprießt und Naturschutzlüfte haucht.

Anschaulich wird das Leben der Tiere unter einander geschildert. Bald ist's ein vertrauliches. Dann treten sie uns entgegen im Kampfe um Leben und Tod. Des Wiesels Luftfahrt; so recht für einen Jungen! Wie atmet nicht jeder auf, wenn das flinke Wiesel dem Räuber unser Vögel, dem Habicht, seinen frechen Ueberfall mit kräftigen Bissen zurückzahlt und ihm auf immer die Flügel lähmt. In lebhaften Zügen wird den Kindern das Leben und Treiben der stillen Geschöpfe der Nacht geschildert. Der Salamander im faulenden Laube, die Waldmaus im dürren Unterholze, die Fledermaus im Zickzackfluge. Durch die Stille der Nacht huscht Goldhals, der Marder. Da und dort weckt er die müden Schläfer, und wer sein Nahen nicht fühlt, fällt seiner wilden Gier zum Opfer. Mit großer Spannung folgt das Kind dem Räuber auf seinem nächtlichen Zuge. Doch wie wohl tut's, wenn er, mißmutig ob der unglücklichen Fahrt, sein Versteck aufsucht, bevor der Tag graut. Oder:

Hochsommer ist da. Hinauf zu den luftigen Höhen zieht's das junge Herz. Da gibt's viel zu sehen und dann zu erzählen. Einen Blick in die Berge gewährt uns auch das Buch. Es zeigt den freien Grad, eine tiefe Bergmulde, geschmückt mit feurigen Alpenrosen. Es lehrt selbst das Pflücken vom knorrigen Strauch; denn nicht seltener soll sie werden, die Königen der Alpenblumen.

(Fortsetzung folgt).

5. Jahrgang. Nr. 11. 5. Juni 1919.

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule"

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Fiden (St. G.)

Inhalt: Der hl. Jean Baptist de la Salle und sein Werk. — Zur Naturkunde im neuen St. Galler Lesebuch der 5. Klasse. — Warum liebe ich mein Unterwaldnerländchen?

Der hl. Jean Baptist de la Salle und sein Werk.

Aus „Erwägungen über das Schulamt".

(Schluß.)

Die gute Schulzucht besteht in dem Fleiße der Schüler, in ihrem Stillschweigen, in dem ruhigen Verhalten an ihrem Platze, in ihrer Regelmäßigkeit und Liebe zur Ordnung, in ihrer Achtung gegen den Lehrer, in ihrem Gehorsam, in ihrer Aufmerksamkeit auf den Unterricht, sowie in ihrem anständigen und höflichen Benehmen. Dupanloup sagt: Die Schulzucht schützt die Frömmigkeit, bewahrt die guten Sitten, gibt den religiösen Geist, sichert den Fortschritt im Studium, erhält die Folgsamkeit. Sie ist für die Erziehung, was die Rinde für den Baum. Ein Kind, das sich der Schulzucht fügt, lernt sich beherrschen, über seinen Leichtsinn, seine Flatterhaftigkeit und Unbesonnenheit siegen, oder aus seiner dumpfen Untätigkeit heraustreten und sich entschlossen an die Arbeit gewöhnen. Die Pflicht zur guten Schulzucht erhellt aus folgenden Stellen der Hl. Schrift: Entziehe dem Knaben die Züchtigung nicht. Schlägst du ihn mit der Rute, so wirst du seine Seele von der Hölle erlösen. — Hast du Söhne, so unterweise sie und beuge sie von Jugend auf. Ein unbändiges Pferd wird unlenksam, und ein sich selbst überlassener Sohn wird frech. — Die Torheit ist festgebunden an des Knaben Herz, aber die Zuchtrute treibt sie davon. — Kaufet euch Weisheit ohne Geld, beuget euren Hals unter ihr Joch und lasset Zucht eure Seele annehmen. — Zucht halten ist der Weg des Lebens, wer aber die Zurechtweisung hintansetzt, irret. — Was irgend Tugend ist, was zur löblichen Zucht gehört, das beherziget. — Weiset zurecht die Unruhigen, habet Geduld mit allen. — Der Lehrer muß Ordnung und Zucht handhaben, die nichts Strenges und Abstoßendes hat. Mittel zur Schulzucht sind: Gebet, Belehrung, Gewöhnung an bestimmte Ordnung in allem, Mithilfe der ältern Schüler, gutes Beispiel, weniges und mäßig starkes Sprechen, Ernst und Würde, Ruhe und Wachsamkeit, gute Vorbereitung, Weckung des Interesses, stete Beschäftigung der Kinder, sparsames und gerechtes Strafen. Wende man mit Vorliebe jene Mittel an, welche geeignet sind, der Unordnung vorzubeugen, da es immer besser ist, die Fehler zu verhindern, als sie zu bestrafen. Bei etwaigen Schwierigkeiten lasse man sich nicht zur Mutlosigkeit verleiten. Verfahren wir stets mit Klugheit, Festigkeit und Beharrlichkeit, und wir werden mit Gottes Hilfe sicher zum Ziele gelangen. —

Von der Strafe. Um Furcht, Scham, Reue und Besserung zu bewirken, ist die Strafe oft unvermeidlich. An diese Pflicht mahnt die Hl. Schrift mit den Worten: Erziehet eure Kinder in der Lehre und Zucht des Herrn. — Rute und Strafe geben Weisheit, der Knabe aber, dem sein Wille gelassen wird, macht seiner Mutter Schande. — Wer die Rute spart, hasset seinen Sohn; wer ihn aber lieb hat, hält ihn beständig in der Zucht. — Wo die Schulzucht mangelt, da werden die Laster bald herrschen. Die weichliche Nachsicht ist der Ruin der Autorität, der Untergang der Klasse, die Quelle bedenklicher Unordnungen. Sie kann dem Lehrer die Strafe Helis zuziehen, der wegen der Schwäche gegen seine Söhne

von Gott strenge gezüchtigt wurde. Gott selbst ist das Vorbild im Bestrafen. Jesus Christus hat getadelt, was tadelnswert war, er hat es getan aus Eifer für die Ehre seines himmlischen Vaters und für das Heil der Seelen. Verweisen wir niemals aus Laune oder verletzter Eigenliebe, sondern nur aus Liebe ohne Ironie und Spott. Seien wir stets gerecht im Verweisen und Bestrafen, wenden wir uns nur gegen wirkliche Fehler und schätzen wir diese richtig ab. Strafen wir keine zweifelhaften Fehler, eine einzige ungerechte Strafe kann die Herzen entfremden und die traurigsten Folgen haben. Uebertreiben wir die Fehler nicht, beurteilen wir sie ohne Leidenschaft, ohne Vorurteil. Die Kinder handeln häufig ohne Ueberlegung und ohne böse Absicht. Die Zurechtweisung muß ruhig, friedlich und mit Würde erteilt werden, ohne daß Zorn, Verdruß und Ungeduld zutage treten. Wenn sie aus Leidenschaft und nicht in christlicher Absicht erteilt würde, so hätte sie keine andere Wirkung als die Kinder zu verstimmen und zu verbittern. Die Bestrafung muß schicklich, klug, sanft und fest sein; sie muß auf den Charakter des Kindes, auf seine augenblickliche Stimmung und die Natur des Fehlers Rücksicht nehmen, sie muß den Zweck haben, Reue einzuflößen. Verbinden wir die Sanftmut mit der Festigkeit, handeln wir immer wie Christus an unserer Stelle handeln würde. Verursachen wir keine übertriebene Furcht, denn sie entnervt das Herz, macht die Schule und den Lehrer verhaßt und erzieht nur Heuchler: „Der Diener des Herrn soll mit Milde zurechtweisen. — Ihr Väter, erbittert eure Kinder nicht, damit sie nicht mutlos werden." W.

Zur Naturkunde im neuen St. G. Lesebuch der 5. Klasse.

Von C. Huber, Anstaltslehrer in Thurhof.

(Fortsetzung.)

Der Sommer vergeht. Die Früchte reifen. Doch der Mais im Garten will nichts davon wissen. Warum? Das Rätsel löst wiederum das Lesebuch. Die Pflanzen passen sich der Natur an. Der Mais aber ist ein Südländer und reift seine Früchte nur bei großer Wärme, im kühlen Sommer stirbt er ab. Auch im Herbst sind schöne Lesebilder gezeichnet, der Maulwurf als Polizist, der dem Gesindel unter der Erde nachfolgt in die Tiefe, dabei aber manch einem durch das Aufwerfen der Erde nicht sehr imponiert. Doch lassen wir das prächtige Bild selbst sprechen:

Der Maulwurf.

„Unter allen Säugetieren ist der Maulwurf das einzige, das seiner Nahrung nur in dunkeln Gängen unter der Erde nachgeht.

Und an dem einen ist's zuviel, wird mancher sagen, der an seine Felder und Wiesen denkt, wie sie mit Maulwurfshügeln bedeckt sind, wie der Boden zerwühlt und durchlöchert wird, wie die Gewächse oben absterben, wenn das heimtückische Tier unten an den Wurzeln weidet.

Nun, so wollen wir denn Gericht halten über den Missetäter. Wahr ist es und nicht zu leugnen, daß er durch seine unterirdischen Gänge den Boden durchwühlt und ihm etwas von seiner Festigkeit raubt. Wahr ist es ferner, daß durch die herausgestoßenen Grundhaufen viel fruchtbares Land bedeckt und die darunter liegenden Keime im Wachstum gehindert, ja erstickt werden können. Dafür ist jedoch an einer fleißigen Hand der Rechen gut. Aber wer hats gesehen, daß der Maulwurf die Wurzeln abfrißt? Wer kanns behaupten?

Nun, man sagt so: Wo die Wurzeln abgenagt sind und die Pflanzen sterben, wird man auch Maulwürfe finden, und wo keine Maulwürfe sind, geschieht das auch nicht. Folglich tuts der Maulwurf.

Der das sagt, ist vermutlich der nämliche, der einmal behauptet hat: Wenn im Frühling die Frösche zeitig quaken, so schlägt auch das Laub beizeiten aus; wenn aber die Frösche lange nicht quaken wollen, so will auch das Laub nicht kommen; folglich quaken die Frösche das Laub heraus. Seht doch, wie man sich irren kann.

Aber da kommt ein Advokat des Maulwurfs, ein erfahrener Landwirt und Naturbeobachter. Der sagt so: Nicht der Maulwurf frißt die Wurzeln ab, sondern die Engerlinge und ähnliche Larven, die unter der Erde sind, aus welchen hernach die Maikäfer und anderes Ungeziefer kommen. Der Maulwurf aber frißt die Engerlinge und reinigt den Boden von diesen Feinden. Jetzt wird es also begreiflich, daß der Maul-

wurf immer da ist, wo das Gras und die Pflanzen krank sind und absterben, weil die Engerlinge da sind, denen er nachgeht und die er verfolgt. Und dann muß ers getan haben, was diese anstellen, und bekommt für eine Wohltat, die er euch erweisen will, des Henkers Dank.

Das hat wieder einer in der Stube erfunden oder aus Büchern gelernt, werdet ihr sagen, der noch keinen Maulwurf gesehen hat.

Halt, guter Freund. Der das sagt, kennt den Maulwurf besser als ihr alle, wie ihr sogleich sehen werdet. Denn ihr könnt zweierlei Proben anstellen, ob er die Wahrheit sagt.

Erstlich, wenn ihr dem Maulwurf in den Mund schaut. Denn alle vierfüßigen Tiere, welche die Natur zum Nagen am Pflanzenwerk bestellt hat, haben in jeder Kinnlade, oben und unten, nur zwei Vorderzähne und gar keine Eckzähne, sondern eine Lücke bis zu den Backenzähnen. Alle Raubtiere aber, welche andere Tiere fangen und fressen, haben sechs oder mehr spitzige Vorderzähne, dann Eckzähne auf beiden Seiten, und hinter diesen zahlreiche Backenzähne. Wenn ihr nun das Gebiß eines Maulwurfs betrachtet, so werdet ihr finden: Er hat in der obern Kinnlade sechs und in der untern acht spitzige Vorderzähne und hinter diesen Eckzähne auf allen vier Seiten; daraus folgt: Er ist kein Tier, das an Pflanzen nagt, sondern ein kleines Raubtier, das andere Tiere frißt.

Das merkt ihr auch, wenn ihr einem getöteten Maulwurf den Bauch aufschneidet und in den Magen schaut. Denn was er frißt, muß er im Magen haben, und was er im Magen hat, muß er gefressen haben. Nun werdet ihr, wenn ihr die Probe machen wollt, nie Wurzelfasern oder so etwas im Magen des Maulwurfs finden, sondern immer Häute von Engerlingen, Regenwürmern und anderem Ungeziefer, das unter der Erde lebt.

Wenn ihr also den Maulwurf recht fleißig verfolgt und mit Stumpf und Stil vertilgen wollt, so tut ihr euch selbst den größten Gefallen. Da können die dann ohne Gefahr eure Wiesen und Felder verwüsten, wachsen und gedeihen, und im Frühjahr kommt alsdann der Maikäfer, frißt euch die Bäume kahl wie Besenreis und bringt euch zur Vergeltung auch des Kuckucks Dank und Lohn. So siehts aus."

Hinunter geht's an den Fluß, wo Forellen nach Mücken haschen und wilde Enten auf kleinen Schilfinseln ihre Nester bauen. Die Gestaltung ihres Körperbaues erfordert einen Aufenthaltsort in oder auf dem Wasser.

Ferner löst das Buch die Frage: Wo schlafen die Vögel und woran ernähren sich die Tiere draußen in Feld und Wald im Winter? Wie groß ihre Not, wie dankbar sind sie uns für jedes Krümchen, für Abfälle, die wir ihnen an geschützte Orte legen. Gewiß regt sich da und dort tiefes Mitleid. Kästchen entstehen, die den armen Vögeln in kalter Winterszeit Schutz und Nahrung bieten.

(Fortsetzung folgt.)

Warum liebe ich mein Unterwaldnerländchen?

(Zusammenfassende Darbietung für oberste Klassen und Fortbildungsschule.)

Von J. K., Lehrer, Stansstad.

1. Die Liebe zur Heimat ist dem Menschen angeboren, mag letztere auf öder Heide, auf goldiger Au, am schäumenden See, im blumigen Tal oder droben auf felsiger Alm liegen. Ich liebe meine Heimat, wo ich geboren bin, weil da meine Wiege gestanden, wo ich meine sonnige Kinderzeit verlebte, weil es der Ort ist, wo ich hingehöre, wo meiner Ahnen Heldengräber im Morgentau silbern glitzen und über welchen sich des Himmels Bläue wölbt, wie scheinbar sonst nirgends in der Welt! Und komm' ich in die Fremde, so sehnt sich mein Herz zurück an den Ort, wo ich daheim war; tiefes Heimweh ergreift die kranke Seele (vergl. „Der Schweizer in Straßburg" und des Alphorns heimatlicher Klang), und sie fühlt sich unwohl unter fremden Menschen. Mit tausend Banden ziehts mich zurück zum heimatlichen, häuslichen Herd, wo Vater, Mutter und Geschwister aus- und eingehen, wo ich daheim bin. Jugenderinnerungen, die so lieb und traut die Heimat machen!

2. Ich liebe meine Heimat, weil sie heiliger Boden ist, getränkt mit unserer Freiheit Heldenväter warmem Herzensblut. Hier hatten sie gewohnt und gekämpft und ihre Heldenseelen geopfert. 1291 wurde der Eck-

ſtein unſeres freien Schweizerhauſes gelegt. In geſunder Erinnerung ſteht jedem Schweizer noch die treue Mannesarbeit vor dem Rütliſchwur. Arnold vom Melchtal iſt eine der drei feſten Grundſäulen, auf welchen unſer Schweizerhaus aufgebaut wurde. — 1315 erhielt es dann jene Bluttaufe droben auf Morgartens Auen, am ſtillen Aegeriſee und am Brünig im Kampfe mit Oeſtreichs Herzogen und tritt von dieſem Zeitpunkt an als achtenswertes Kriegsvolk in die Weltgeſchichte ein. — In der Schlacht bei Sempach ſuchte ſich der Herr den Retter der Eidgenoſſen aus den Reihen der Unterwaldner aus. Arnold von Winkelried war es, welcher die eiſerne Mauer der öſterreichiſchen Ritter auf den Gefilden Sempachs durchbrach und die Sonne jenes glorreichen Sieges anzündete, daß ſie weithin leuchtete übers Schweizerland. Die dankbaren Brüder errichteten ihrem Helden ein ſinnvolles Denkmal in ſeinem Heimatdorf, dem hiſtoriſch bedeutſamen Stans. —

Im Jahre 1481 fand in Stans jene denkwürdige Tagſatzung ſtatt, welche die Gefahr des Bruderkrieges heraufbeſchwor. Und wieder war es ein Unterwaldner: der Selige vom Ranft, Bruder Klaus, welcher die Eidgenoſſenſchaft vor dem Untergange rettete. Sein Wort einigte die Tagherren, und Glockengeläute und Feuerlohen verkündeten die hehre Friedensbotſchaft im ganzen Lande.

Als die „Reformation“ auftauchte, zeigte Unterwalden mit den andern Schweſterkantonen, die von den Waſſern des Vierwaldſtätterſees beſpült werden, daß es nicht geſinnt war, das koſtbarſte Erbgut ſeiner Ahnen zu vertauſchen mit dem „Geſchenk“ Zwinglis. Unterwalden zeigte große patriotiſche aber auch glänzende katholiſche Treue.

Zur Zeit des Trientiner Konzils war die Schweiz dort vertreten durch den Ritter Melchior Luſſi von Stans. — Die Zeit der Helvetik bedeutete für das Land die Periode ſchwerſter Prüfung. Mit blutigem Schwert ſchrieben ſie die Blätter der Geſchichte, welche uns erzählen von Nidwaldens Verzweiflungskampf in den Tagen von 1798. Was erzählt uns der alte „Schnitzturm“? Was geſchah in- und außerhalb ſeiner Mauern? Heldenhaft haben ſie geſtritten beim Rotzloch und auf dem Drachenriet. Ein ewig leuchtendes Beiſpiel echter Treue an Glaube und Vaterland. — Seither iſt dem Lande eine Zeit friedlichen und fortſchreitenden Entwickelns beſchieden. — Tapfer ſtellten auch die Unterwaldner ihren Mann, als es galt, die revolutionären Elemente beim Landesſtreik vor Exzeſſen zu bewahren. — Ich liebe meine Heimat, weil ſie eine glorreiche Geſchichte durchgekämpft hat, weil ihr Boden heiliger Boden iſt, der uns Männer geſchenkt, die in ſchwerſten Stunden das geſamte Schweizervolk ſo oft mit ſtarker Hand errettet haben.

3. Ich liebe meine Heimat, weil es eine ſo ſchöne Heimat iſt: Umſpült vom lieblichſten und ſchönſten aller Schweizerſeen, geſpieſen von Waſſern aus heiligem Boden, geſegnet mit fruchtbarem Talgrunde, gekrönt mit einem Perlenkranz majeſtätiſcher Alpenfirnen, ihre Gipfel ins Aetherblau erſtreckend und golden erſtrahlend im Abendrot. Alles geſegnet von des Allmächtigen Schöpferhand. Dann die lieblichen Wohnſtätten unſeres Volkes: ein Stansſtad, Dallenwil, Buochs, Stans, Beckenried, Ennetbürgen, Wolfenſchießen und wie ſie alle heißen mögen, unſere lieben Flecken und Dörfer, die aufblicken zum Himmel wie Tautropfen im Sonnenſchein!

Und dann ihre Bewohner! Nidwaldner ſind Nidwaldner. Eine urwüchſige, vornehme Tracht, die Art des Begrüßens, Kommens und Gehens, ſie verleihen Land und Volk ein beſonderes Gepräge: Nidwalden hat einen eigenen heimeligen Volkscharakter.

4. Ich liebe meine Heimat, weil es Pflicht und Gebot iſt, ſie zu lieben und — wenn die Not es erfordert — Gut, Blut und Leben für ſie dahinzugeben. Ich liebe meine Heimat als guter Katholik und Patriot.

Deshalb erachte ich es als meine Pflicht, dem Schöpfer warm und aufrichtig zu danken, daß er mir ein ſo herrliches Vaterland zur Heimat gegeben und ihm würdige und große Männer geſchenkt hat, die ich mir zum Vorbild nehme. — Und wenn wieder jener große Tag kommen wird, an welchem das ganze Schweizervolk betend um des Allmächtigen Segen fleht für Familie, Gemeinde, Kanton und Eidgenoſſenſchaft: der große, eidgenöſſiſche Bettag, will auch ich aus tiefſter Seele mitbeten: „Erhalte, leite, regiere, ſegne und führe Du mein liebes, teures Schweizerland in Einigkeit und Frieden.“

5. Jahrgang. Nr. 12. 19. Juni 1919.

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule"

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Fiden (St. G.)

Inhalt: Schwer erziehbare Kinder. — Zur Naturkunde im neuen St. Galler Lesebuch der 5. Klasse. — Pflanzenkurs vom 22.—25. April 1919 am Custerhof Rheineck.

Schwer erziehbare Kinder.

(Geschichtliche Entwicklung der Hilfsschulen.)

Von Joh. Seitz, Lehrer an der Hilfsschule St. Gallen.

Ein Blick in die große Kinderschar eröffnet eine reiche Fülle von Einzelbildern. Der Erzieher sieht sich genötigt, eine möglichst reinliche Scheidung der verschiedenen Typen vorzunehmen. Indes stellen sich der Gruppierung viele Schwierigkeiten entgegen; tatsächlich konnte man sich bis heute noch nicht auf einheitliche Klassen einigen.

Die Aufgabe der Erziehung ist eine doppelte. Krieg*) spricht treffend von Erziehung als Entwicklung und als Offenbarung.

Als entwickelnde Tätigkeit sucht sie die leiblichen und geistigen Kräfte des werdenden Menschen auf einen möglichst hohen Grad der Güte zu führen; als Offenbarung macht sie Mitteilung von den Errungenschaften und geistigen Gütern der Menschheit an den Unreifen (ob sie aus dem Vernunft- oder Offenbarungserkennen stammen, bleibt sich vorerst gleich).

Beiden Einwirkungen gegenüber verhalten sich nun die Kinder verschieden.

Die Nichterziehbaren sind stumpf. Zu ihnen gehören die schweren Idioten und Moralisch-Schwachsinnigen. Sie verfügen über so geringe Reste von Fähigkeiten, daß ihnen Entwicklungs- und Aufnahmemöglichkeit völlig abgeht. Sie müssen in ihrem eigenen, aber auch im sozialen Interesse von der Gesellschaft abgesondert werden. Sie beschäftigen uns hier nicht.

Die normalen Kinder setzen den Erziehungseinwirkungen zwar auch Widerstände entgegen, aber diese sind doch nicht so groß, daß für sie pädagogische Sondermaßnahmen nötig werden.

In der Mitte stehen die schwererziehbaren Kinder. Sie sind zwar erziehungs- und bildungsfähig, aber sie setzen den pädagogischen Einwirkungen erhöhte Widerstände entgegen und verlangen erzieherische Sondermaßnahmen.

In diesem Aufsatz soll versucht werden, Richtlinien zu zeichnen für eine Gruppe der Schwererziehbaren, die in der sog. Hilfsschule erzogen werden.

Zum bessern Verständnis folgen wir der geschichtlichen Entwicklung des Hilfsschulgedankens. Sie läßt sich in fünf Perioden gliedern.

I. Periode. Altertum und Mittelalter hatten wohl Kenntnis der Tatsache, daß die Abnormen für Kirche und Staat schädigend wirken; aber es fehlte weitgehend das Verständnis für das Wesen der kindlichen Abnormität, für die Ursachen, die Prophylaxe, namentlich aber für heilpädagogische Methoden. Sozialaristokratische Härte, oft auch blinder Aberglaube ließen vereinzelte Bestrebungen, hier Wandel zu schaffen, nicht aufkommen. Einer der trefflichsten Kenner der Geschichte der Wohlfahrtspflege, Dr. theol. Wilhelm Liese**), Dozent für Spezialwissenschaften an der Bischöflichen Fakultät zu Paderborn, schreibt: „Bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts war die Fürsorge für das schwachsinnige

*) Krieg, Dr. Cornel, Lehrbuch der Pädagogik, Paderborn.

**) Dr. W. Liese, Wohlfahrtspflege und Caritas im deutschen Reich, Deutsch-Oesterreich, der Schweiz und Luxemburg 1914. M. Gladbach.

Kind gering. In frühern Zeiten hielt man sie sogar für besessen; sie hatten daher unter Spott und Hänseleien sehr zu leiden. Zahlreich mußten sie für die Fürsten die Hofnarren abgeben, besonders wenn sie stark verwachsen waren. Wenn man einzelnen Schriftstellern glauben darf, sollen unter den unglücklichen Opfern des Hexenwahns nicht wenige Idioten gewesen sein."

Die Fürsorge wandte sich zuerst den Taubstummen und Blinden zu. Aristoteles und Augustinus hielten sie für bildungsunfähig. So wuchsen diese Armen ohne alle Belehrung auf, ja man verzichtete selbst auf alle und jede religiöse Erziehung. Erst 1550 beschäftigte sich der spanische Benediktiner Pedro de Ponce mit Unterweisung der Taubstummen; im folgenden Jahrhundert widmete der berühmte Naturforscher P. Lanc Terci S. J. (1631—1687) dem Problem neue Aufmerksamkeit; auch der Schweizer Arzt Ammann machte im 18. Jahrhundert bezügliche Versuche. 1770—1780 überraschten gleichzeitig Abbé de L'Epée in Paris und Heinicke in Hamburg die Welt mit erfolgreichen Methoden der Taubstummenerziehung. Heute ist die Taubstummenpädagogik zu einem wissenschaftlich wohlausgebauten System ausgereift.

1784/85 eröffnete Hany in Paris die erste Blindenunterrichtsanstalt; auch die Blindenpädagogik steht heute auf ansehnlicher Höhe.

Abbé de L'Epée hielt die Taubstummblinden noch für bildungsunfähig; die glänzenden Heil- und Erziehungserfolge an Marie Heurtin, Joseph Suren, Helen Keller, Laura Bridgmann zeugen von erhebenden und aufmunternden Triumphen hingebender Liebe und menschlichen Scharfsinns.

II. Periode. Unterdessen ging einer andern Gruppe bedauernswerten Menschenkinder die Sonne der Erlösung auf, den Idioten.

Noch in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurde der Idiotismus von Männern der Wissenschaft nur als „interessante und bedenkliche Erscheinung" ins Auge gefaßt.

Diese zweite Periode kann näher umschrieben werden als die Entwicklungszeit der Fürsorge für die tiefstehenden Geistesschwachen. Sie geht von 1816—1864. Lehrer Guggenmoos eröffnete 1816 in Hallein (später in Salzburg) eine Idiotenanstalt. 1835—1847 entfaltete Stadtpfarrer Haldenwang in Wildberg (Württb.) auf dem gleichen Gebiete rege Tätigkeit. Der junge Schweizer Arzt Dr. Guggenbühl errichtete auf dem Abendberg bei Interlaken (Schweiz) 1841 eine Anstalt für Blöde; Ferrus am Bicêtre war in gleichem Sinne in Frankreich tätig.

III. Periode. In diesen Anstalten und Heimen sammelte sich ganz verschiedenes Kindermaterial. Da fand man alle Grade der abgeschwächten Intelligenz, Kinder mit nicht völlig intakten Sinnesorganen, solche mit Sprachfehlern, Taube, Blinde usw. Mit der Gründung der Taubstummen- und Blindenanstalten trat eine Säuberung ein, aber doch noch nicht so, daß an eine gedeihliche Wirksamkeit gedacht werden konnte.

In der III. Periode entstand nun der Hilfsschulgedanke, von 1864—1881 dauerte der Kampf um seine erste Verwirklichung.

Es war ein Kampf der Klärung. Von zirka 1860 an datiert eine straffere Organisation der allgemeinen Volksbildung. Ueberall traten Regulative, Lehrplanverordnungen usw. in Kraft; der Intelligenzhunger der Modernen wurde immer heißer. Die Lehrer stellten bald zwei Forderungen auf:

a) Die Schwachsinnigen sind aus den Normalklassen zu entfernen und dauernd in besondern Schulorganisationen zu erziehen.

b) Die Schwachbefähigten sind so lange periodisch durch besondere Veranstaltungen zu fördern, bis sie der Massenerziehung wieder folgen können.

Während die Lehrer an Normalschulen die „Minderwertigen" abzustoßen trachteten, machten die Lehrer an den Idiotenanstalten geltend, es befinden sich unter ihrem Schülermaterial viele Kinder, die keine Idioten, keine Blödsinnigen, sondern zu einer wesentlich höhern Bildung fähig seien. So erhob sich von zwei Seiten die Forderung von besondern pädagogischen Veranstaltungen für die Zurückbleibenden und Leichtabnormen.

Der Taubstummenlehrer und spätere Arzt Dr. Kern, Leipzig votierte lebhaft für Gründung von Hilfsschulen; sie sollten Spezialschulen sein und auf die Eigenart und den Grad des Schwachsinns Rücksicht nehmen. Es entstand nun in Leipzig eine lebhafte Kontroverse zwischen den Lehrern und Aerzten Kern, Stötzner und Bock einerseits und den Gegnern des neuen Gedankens anderseits. Aus Rücksicht auf die Eltern redete man von schwachbefähigten Kin-

dern. Die Eltern machten geltend, wenn Kinder aus äußern Gründen nicht nachkommen, so seien sie eben nachzunehmen; es gehe nicht an, sie als abnormal zu taxieren und ihnen fürs Leben den Stempel der Minderwertigkeit aufzudrücken. Demgegenüber betonten die Lehrer, es gebe viele Kinder, die infolge geistiger Schwäche zurückbleiben, dauernd Sondererziehung erheischen. Die Widerstände wurden sukzessive überwunden.

(Schluß folgt.)

Zur Naturkunde im neuen St. G. Lesebuch der 5. Klasse.

Von C. Huber, Anstaltslehrer in Thurhof.

(Fortsetzung.)

Einen tiefen Einblick in das Jagen und Treiben der Tiere an kalten Wintertagen gewährt uns der Abschnitt: Tierspuren im Schnee. Die vielen Fährten kreuz und quer in Feld und Wald, über Weg und Steg, unter Busch und Baum lassen uns so recht der Tiere große Not erkennen. S'ist ein beständiges Suchen nach einem Körnlein, oder ein Jagen nach einem fetten Bissen. Aus den Fährten selber können wir den Charakter des Tieres erkennen. Wir sehen z. B. wie Herr Reinecke gemütlichen Schrittes dahin spaziert. Wir kennen seine Fährte an den runden Pfoten, die in gerader Linie hinter einander liegen, und dazwischen die Spur eines langen Schweifes. Auf einmal geht die Fährte im Zickzack; denn mit List will er sein Opfer, ein Häslein an einem Blatte kauend, überfallen.

Angenehmer ist der Winter den Winterschläfern (Haselmaus). Nur an warmen Wintertagen wachen sie vom Schlafe auf und lassen sich etwa blicken; dann geht's wieder hinunter ins warme Versteck im Schoße der Erde. Muß da im Unterrichte, beim Betrachten dieses Lebens nicht jedem einleuchten, wie weise alles geschaffen der, der einstens sprach sein „Es werde!" Für alles hat er gesorgt, selbst für das vergessenste Käferchen. Spät im Herbst bettet er's tief in die Erde, er speist und kleidet jedes Tierchen, wenn Schnee und Eis Regent geworden, ruft nach dem warmen Süden die große Vogelschar, die im Winter hier erfrieren und verhungern müßte. Das nahe Frühlingserwachen zeigen uns Haselstrauch und Weide an. Die gelben Staubwölkchen werden vom Winde zu den Nachbarn getragen. Anschaulich wird da die Bestäubung durch den Wind und bei der Schlüsselblume durch die Insekten gezeichnet. So führt uns das neue Lesebuch in der Naturkunde durchs ganze Jahr. Und was etwa noch zu ergänzen wäre, ist im Tierschutzkalender zu holen. Unterhaltende Stunden können so eingeschaltet werden, wenn jene Erzählungen und Gedichte im Unterrichte richtig verwertet werden.

Wir kennen aus dem behandelten Stoff, daß stets ein fundamentaler Vorgang gezeichnet werden wollte. Der Gegenstand steht nicht gesondert da, er wird dem Kinde nicht gezeigt als das nützlichste Tier, der listigste Räuber oder die schädlichste Pflanze. Immer wird sein Leben geschildert, seine nächste Umgebung und die Beziehungen zu einander. Wir lernen so das einzelne Ding kennen als ein Teil des großen Ganzen. Es taucht mir da der Gedanke auf, die Verfasser des naturkundlichen Teiles wollten den Begriff „Lebensgemeinschaft" im weitern Sinne den Schülern vorführen. Wir ermöglichen dadurch ein besseres Verständnis der äußern Einheit in der Natur

Immer findet auch die ethische Seite und Poesie nachhaltige Pflege. Die Natur ist ja an sich schon geeignet mit all ihren Lebewesen auf das Gemüt des Menschen einzuwirken. Besteht doch eine gewisse Aehnlichkeit, Uebereinstimmung zwischen dem Naturleben und dem Geistesleben des Menschen. Unsere Ahnen dachten sich doch bei jedem Baume besondere Schutzgeister. Wie tief versenkte sich das germanische Gemüt in das geheimnisvolle Naturleben. Und nicht selten knüpfte unser Lehrmeister seine göttlichen Lehren an die Gegenstände der Natur.

Der naturkundliche Teil des neuen Lesebuches führt uns in schöner Weise durch die 4 Jahreszeiten, bindet uns aber nicht an ein System. Gerade durch das System wird ja das natürlich Zusammengehörige auseinander gerissen. Wenn heute eine Pflanze aus dem Garten, das nächste Mal eine solche aus der Wiese behandelt wird, kann man den Schüler nur sehr schwer anleiten, die Einheit in der Natur und die Mannigfaltigkeit ihres Lebens kennen zu lernen. Das Kind kommt nicht unwissend

in die Schule. Es hat ihm die Mutter Antwort gegeben auf die Fragen: Was ist das? Was tut das? Wozu dient das? Durch das System in der Schule würde dieser Schatz von Wissen vollständig ignoriert und der natürliche Entwicklungsgang gewaltsam unterbrochen.

Da schließt die Naturkunde des neuen Lesebuches direkt an das Erlebte, Gesehene und Gehörte an. Es verlangt Beobachtungsarbeiten. Durch Beobachtungsaufgaben soll der Unterricht vorbereitet werden. Ein Beispiel: Es soll das nächste Mal vom Maulwurf erzählt werden. Wir geben den Schülern die Aufgabe: Fragt den Vater, wo der Maulwurf sich gerne aufhalte und was er sonst von ihm zu sagen wisse.

So kommen die Schüler dann gewissermaßen vorbereitet in die Unterrichtsstunde. Wir werden staunen über die Aussagen der Kinder. Das eine weiß nur Lob, das andere nur Tadel. Eine solche Besprechung fordert wohl Zeit, der Unterricht gestaltet sich vielleicht etwas zu lebhaft. Doch wir bekommen dadurch einen Einblick in die kindlichen Auffassungen und befähigen unsere Schüler, sich frei auszusprechen. Alsdann die Erklärungen des Lehrers. Da und dort muß Falsches berichtigt, Fehlendes ergänzt werden. Dann tritt noch das Lesebuch für das „Warum" ein und faßt in anschaulicher und ansprechender Form die Ausführungen über den Maulwurf zusammen. So haben wir ihn mit den Schülern kennen gelernt, ohne daß ein Glied nach dem andern betrachtet wurde. Wahrscheinlich hielten die meisten Kinder den Maulwurf als einen schädlichen Erdbewohner, weil der Vater sie so gelehrt. Nun wird's zu Hause auch wieder zur Aussprache kommen. So wird der Unterricht auch ins Elternhaus getragen, seine guten Früchte zeitigen und seinen Zweck erreichen. Zudem wird das Büchlein auch in der Familie sein rechtes Plätzchen finden, das Schulbuch wird auch Volksbuch. (Schluß folgt.)

Pflanzenkurs vom 22.—25. April 1919 am Custerhof Rheineck.

Der Kurs, von einem Grabserkollegen beim tit. Erziehungsdepartemente angeregt, wurde von 18 Lehrern besucht. —

Zeitgemäß und glücklich war der Griff, engere und wohl auch nachhaltigere Beziehungen zu gestalten zwischen Custerhof und st. gallischer Volksschule.

Vor bald einem Jahrhundert betonte der berühmte Forscher Humboldt:

„Der Reichtum der Naturwissenschaften besteht nicht mehr in der Fülle, sondern in der Verkettung der Tatsachen." —

In der Natur übt jedes Wesen einen Einfluß auf den Gang des Ganzen aus. Man hat darum seiner Zeit das Prinzip der Lebensgemeinschaften epochemachend genannt. Die Zeit hat aber Wandlungen durchgemacht und selten so große, wie gerade jetzt.

Es geht ums tägliche Brot. Die Landwirtschaft hat vermehrte Bedeutung; Mißverständlich ist sie arg beneidet. Was vordem im naturkundlichen Unterrichte nur der Natursinnigkeit oder der sprachlichen Ausbildung zudiente, muß heute vermehrt auch praktischen Einschlag, Arbeitsprinzip, gewinnen. Die heutige Volksschule bedarf und wünscht das Arbeitsgebiet der Landwirtschaft.

Die tit. Lehrerschaft und Leitung des Custerhofes hat die Kursteilnehmer gefesselt durch ernste wissenschaftliche Beherrschung und praktische Verwendung des Stoffgebietes.

Die nachhaltige Hebung unserer Landwirtschaft, zumal des kleinen, sinnigen landwirtschaftlichen Nebenbetriebs, wird erreicht, wenn der Jugend Liebe dazu eingeprägt und praktische Anleitung beigegeben wird.

„Kein Beruf hat das Nachdenken notwendiger als der Landwirt," schrieb vor 50 Jahren der Verfasser des „Landwirtschaftl. Lesebuches", Landammann Tschudi. Gleichzeitig mahnt der Verfasser die Bauern: „Bete und arbeite" und „An Gottes Segen ist alles gelegen".

Für Verwirklichung gewonnener Anregungen und neuer Ziele muß die Volksschule vorsichtig, bemessend und bescheiden ans Werk. Unsere Schulen haben das Gepräge des Massenbetriebs. Eher weniger Schulhalbtage für das einzelne Kind, doch dafür bessere individuelle Berücksichtigung! In lieblicher Familienszene sollte die Jugend im Zimmer oder abwechselnd zur Betätigung auf Acker und Flur gesammelt werden können. Treffend paßte dann P. Hebels Dichterwort: „s'Habermus ist fertig, so chömet ihr Kinder und esset." —

Gschwend, Lehrer.

5. Jahrgang. Nr. 13. 3. Juli 1919.

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule"

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Fiden (St. G.)

Inhalt: Zur Frage der Koedukation. — Schwer erziehbare Kinder. — Zur Naturkunde im neuen St. Galler Lesebuch der 5. Klasse.

Zur Frage der Koedukation.*)

Von H. Baumer, Lehrer, St. Gallen Ost.

Referat, gehalten am 6. Januar 1919.

Die Frage der Koedukation greift unmittelbar in das Gebiet der Pädagogik und Psychologie hinein und kann nur von dort aus gelöst werden. Je nach dem Standpunkt, den man also hier einnimmt, je nach dem Erziehungsideal, das man sich gestellt hat, wird sich die Beurteilung dieses Problems richten.

Unter Koedukation im weitern Sinne verstehen wir schlechthin die gemeinsame Erziehung der Knaben und Mädchen ohne Rücksicht auf ihr Alter; im engern Sinne und so wie der Begriff meistens verstanden sein will, bedeutet er die Zusammenerziehung beider Geschlechter auf höhern Lehranstalten, also während den sog. Entwicklungsjahren. — Denkt man mehr an gemeinsamen Unterricht, so spricht man auch von Koinstruktion, hat man mehr das erzieherische Moment im Auge, so gebraucht man den Ausdruck „Koedukation". In der Regel denkt man sich aber die „Koinstruktion" in der „Koedukation" eingeschlossen, sodaß von ersterer allein seltener die Rede ist.

Das Prinzip der Koedukation besteht also in der gemeinsamen Erziehung und Bildung der beiden Geschlechter mit gleichem Stoff, mit gleicher Methode, mit gleichem Ziel, somit die völlige Gleichstellung und Gleichbehandlung des weiblichen Geschlechtes mit dem männlichen in Erziehung und Bildung.

Die Heimat und das klassische Land der Koedukation sind die Vereinigten Staaten von Nordamerika, wo dieses System vorwiegend eingeführt wurde. Als besondere Vorzüge des Systems werden angeführt, daß es natürlich und herkömmlich sei, daß es der gemeinschaftlichen Erziehung in der Familie entspreche; es soll gerecht sein, weil es beide Geschlechter gleich behandle; es sei wirtschaftlich vorteilhaft, weil es die Ausgaben für 2 Schulen erspare. Dazu wird hervorgehoben, daß es für den Lehrer günstig sei bezüglich des Lehrstoffes und seiner Behandlung, vorteilhaft vor allem für die Disziplin, wohltätig für die geistige und moralische Entwicklung und Erziehung der Zöglinge, insbesondere für das sittliche Verhältnis der Geschlechter zueinander. Es sei nachgewiesen, daß in den Mädchen „ein freieres und aktives Wesen", mehr Tapferkeit und Unabhängigkeit erzeugt werde, während die Knaben durch den Verkehr mit Mädchen an Selbstkontrolle und Ritterlichkeit zunähmen.

Interessant ist wohl auch die Tatsache, daß die Koedukation besonders von Damen befürwortet wird. So schreibt Frau Dr. R. Kempf: „Wenn ein Kind nach einer Reihe von Jahren ausschließlichen Zusammenseins mit seinem eigenen Geschlechte in das Leben entlassen wird, muß es ebenso wie ein lange in Gefangenschaft gehaltener und dann freigelassener Löwe im Lebenskampf unter natürlichen Bedingungen versagen. Denn es hat einen Teil seiner Eigenschaften als unnützen Ballast für das Leben hemmungslos entfaltet und ist nicht

*) Es handelte sich um die Geschlechtertrennung in den Stadtschulen von St. Gallen, Kreise O und W, und die nämliche Frage kam kurz nachher im Lehrerverein zur Sprache.

vertraut mit dem Denken und Wollen der andern Spezies Mensch.“ Frl. Dr. Gertrud Bäumer stellt die Frage: „Entwickelt sich die Wesensart der Geschlechter am gesündesten, wenn sie sich nicht an ihrem seelischen Gegenüber mißt und absetzt und neben ihm zu behaupten sucht?“

Die psychologische Betrachtung dieses Problems, die wir der pädagogischen vorausnehmen, führt uns auf die Frage: Welches sind die wesentlichen psychologischen Unterschiede der Geschlechter, oder existieren überhaupt unterscheidende psychische Eigenheiten, die ev. eine Trennung der Geschlechter in Erziehung und Unterricht bedingen und fordern würden?

Um darauf zu antworten, ziehe ich die Ergebnisse der alten empirischen und der neuern experimentellen Psychologie, soweit sie mir zugänglich waren, zusammen. Ich darf dies mit umso ruhigerem Gewissen tun, da die modernen Psychologen heute selbst zugeben, daß die durch die exakten Wissenschaften errungenen Resultate nicht viel dasjenige übertreffen, was man bisher aus der Erfahrung und der Beobachtung durch die Praxis wußte. „Es geht, wie es häufig der experimentellen Psychologie nicht immer mit Unrecht zum Vorwurfe gemacht wird: Man findet zu einem Teil Ergebnisse, die man schon vor den wissenschaftlichen Untersuchungen kannte, zum andern Teil solche, die man ja doch nicht glaubt.“ [1])

Vor mir liegt ein zusammenfassender Bericht über den 3. deutschen Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde zu Breslau, der sich als Thema setzte: „Der Unterschied der Geschlechter und seine Bedeutung für die öffentliche Erziehung.“ Wie der Berichterstatter Prof. Dr. Hoffmann in München schreibt, [2]) war es die ausgesprochene Absicht des Kongresses, die bedeutungsvollen Probleme der Koinstruktion und Koedukation besonders zu betonen, bezw. die wissenschaftliche Grundlage darzutun. Hervorragende praktische Schulmänner und berühmte Theoretiker waren unter der Führung des vielverdienten und bekannten Psychologen W. Stern versammelt, um die Resultate langjähriger Erfahrungen und gewissenhafter Forschungen auszutauschen und zu erweitern. Weitere reiche Anregungen und Beiträge boten mir die „Betrachtungen zur Frage der Koedukation“ von Frz. W. Förster in Pharus 1910, 1. Bd., sowie seine diesbezügl. Ausführungen in „Erziehung und Selbsterziehung“; ferner Habrich „Zur Psychologie des Jünglingsalters“, Pharus 1911, Bd. 1 und weitere einschlägige Kapitel in dessen „Päd. Psychologie“; „Frauenstudium und Mädchenbildung“ von Dr. Marie Speyer, Luxemburg (Pharus 1912, Heft 10); „Beiträge zur Jungmädchenerziehung“ von Elisabetha Peters (Pharus 1916, Heft 2); „Unser Backfisch“, eine temperamentvolle Abhandlung v. Hilda Blaschiz (Pharus 1913, 11. Heft); „Der weibliche Typus als Problem der Psychologie und Pädagogik“ von Hermann Enzinger, Augsburg (Pharus 1916, 10. Heft); ferner die einschlägigen Artikel im Roloff'schen „Lexikon der Pädagogik“ von Widmann u. a.

Um nun aber an die Lösung der ersten Frage heranzutreten, stelle ich Ihnen das Mädchen und den Buben vor Augen, wie sie sich uns bis zum 10. Lebensjahre zeigen. Reizend versteht es Jean Paul in seiner „Levana“ diese Typen zu zeichnen und ihre Eigenart zu charakterisieren. Ihm erscheint die männliche Natur mehr episch und Reflexion, die weibliche mehr Lyrik und empfindend. Die größere Kraft der Knaben spricht sich schon in ihrer Stimme aus. Wie viel stärker klingt ein Chor von Knaben im Vergleich mit einem Mädchenchor. Aber der Knabe ist schwerfälliger, derber, eckiger in seinem Wesen als das Mädchen und trachtet früh nach Anwendung seiner Kraft, sei es in zerstörender, sei es in schaffender Weise. Aus seinem Tatendrange entstehen die Bubenstreiche. Der Schabernak mutwilliger Mädchen verrät oft mehr List, Verstellungskunst, Intrige, während die Jungen sich bei ihren Anschlägen nicht selten höchst täppisch benehmen. „Selbst ist der Mann!“ das gilt schon beim Knaben; er wagt zuerst, das Schwesterchen ahmt ihm nach und bringt vielleicht das Gewagte, z. B. auf den Stuhl zu klettern, besser fertig als er. Der Knabe ersinnt einen Zeitvertreib, das Mädchen aber verschönert den Gedanken mit Geschick und versteht schließlich auch den Knaben zu beherrschen, der nachgiebiger ist als das Köpfchen mit dem Zöpfchen. (Forts. folgt.)

[1]) Dr. Lipmann, Potsdam. [2]) Pharus.

Schwer erziehbare Kinder.

(Geschichtliche Entwicklung der Hilfsschulen.)

Von Joh. Seitz, Lehrer an der Hilfsschule St. Gallen.

(Schluß.)

Die IV. Periode, von 1881—1903, führte zu einem mächtigen Aufschwung des Hilfsschulwesens und zur Gründung selbständiger Hilfsschulen. Gleichzeitig organisierten sich Hilfsschullehrer-Verbände und erblühte eine umfangreiche Hilfsschulliteratur. Diese letztere baute auf auf die grundlegenden Arbeiten von Emminghaus, Sieger, Strümpell, Ufer, Truper, Koch, Scholz u. a. Bald entstanden Schriften, die nicht nur, wie die vorhin genannten, Ausfallserscheinungen im Leben der Kinder allgemein behandelten, sondern direkt auf das Wesen des Schwachsinns eingingen, so von Förster, Sollier, Ufer, Richter, Kielhorn, Fuchs, Laquer.

In der V. Periode (von 1903 an) wurde nun die Hilfsschule ausgebaut, das Schülermaterial genauer differenziert, eine große Zahl einschlägiger Spezialfragen sowohl vom exakt wissenschaftlichen als vom praktischen Standpunkt aus gelöst.

Welches waren also die Erfolge dieser langen Entwicklung?

1. Das Wesen der einzelnen Fälle der Abnormität wurde genauer erforscht und erkannt.

2. Die Schwerhörig-Normalen wurden aus den Reihen der Schwachsinnigen ausgeschieden.

3. Ebenso wurden die Taubblinden abgesondert und für sie besondere Behandlungs- und Unterrichtsmethoden aufgestellt.

4. Ganz besonders wurde den psychopathischen Konstitutionen vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt, d. h. den Fällen der Geistesstörungen im Kindesalter.

5. Das Aufgabenfeld der Hilfsschulen wurde näher umschrieben durch genaue Unterscheidung zwischen Schwachbegabten, die als normal zu taxieren sind und in den sogen. Förderklassen („Mannheimer-System") Nachhilfe erhalten, also aus der Normalschule nicht ausgeschieden werden, und den Schwachsinnigen, die dauernd zurückbleiben und darum dauernd in einer Sonderorganisation mit eigenem Lehrplan usw. zu unterrichten sind.

Diese scharfe Sonderorganisation für die verschiedenen Grade des Schwachsinns läßt sich nun noch nicht überall restlos durchführen; aber als feststehend ist unbedingt zu markieren:

a. Blödsinnige Kinder gehören nicht in die Hilfsschule, denn sie sind bildungsunfähig.

b. Schwachbegabte Kinder dürfen erst dann der Hilfsschule zugeteilt werden, wenn sie trotz Förderklassen und Nachhilfestunden dem Normalbetrieb nicht zu folgen vermögen.

c. Kinder mit sittlichen Defekten dürfen aus diesem Grunde nicht der Hilfsschule zugeteilt werden.

In vielen Verhältnissen wird sich folgende Organisation empfehlen: Verbindung von Hilfsschule und Förderschule. In diesem Falle müßten also Kinder, die dauernd Sonderbehandlung nötig machen, gemeinsam mit solchen unterrichtet werden, die nur periodisch Nachhilfe bedürfen.

Am 1. Schweizerischen katholischen Kongreß für Schule und Erziehung in Wil stellte Herr Reallehrer Schachtler-St. Gallen folgende bezügliche Thesen auf, denen ich vorbehaltslos zustimme.

1. Die moderne Volksschule erfüllt die Aufgabe, die ihr gemäß dem Anrechte eines Jeden auf Bildung zukommt, nicht.

2. Die Ursachen hiefür liegen in dem Mißverhältnis zwischen Anforderung und Leistungsfähigkeit und in dem Mangel an individueller Behandlung.

3. Nach dem Grade der intellektuellen Fähigkeiten sind drei Abteilungen zu unterscheiden.

1. Normalbegabte (Normalklassen).
2. Mäßig Schwachbegabte (Förder- und Sonderklassen).
3. Abnormal Schwachbegabte (Hilfs- oder Spezialklassen).

Schüler, die aus irgend einem Grunde die oberste Klasse ihrer Abteilung nicht erreichen, werden ein bis zwei Jahre vorher zu Abgangsklassen vereinigt, um ihnen die Wohltaten eines abgeschlossenen Bildungsganges zu vermitteln.

4. Zwischen den einzelnen Abteilungen bestehen enge Wechselbeziehungen (Austausch der Schüler).

5. Die Leitung der Sonderklassen wird methodisch tüchtig gebildeten, erfahrenen

Lehrkräften übertragen. Zu ihrer Ausbildung sollen Spezialkurse an Seminarien und Universitäten eingerichtet werden.

6. Die bisherigen erfreulichen Resultate dieser Gliederung des Schulorganismus ermuntern zur Durchführung derselben in allen großen Schulkörpern der einfachen wie der gehobenen Volksschule.

Zur Naturkunde im neuen St. G. Lesebuch der 5. Klasse.

Von E. Huber, Anstaltslehrer in Thurhof.

(Schluß.)

Durch solche Besprechungen werden wir sicher die Natur besser zu würdigen wissen, und das Wort Naturschutz wird nicht mehr so fremd klingen. Die Rubrik „Nutzen" war ja bis jetzt eine ständige in unsern Lesebüchern. Die Kinder sollten nur wissen, daß die Gräser z. B. die nützliche Pflanzenfamilie bilden, weil sie den Haustieren die Hauptnahrung liefern. Doch über die Bedeutung der Gräser als Schmuck unserer heimatlichen Fluren sollten sie nicht aufmerksam gemacht werden. Der Naturkundunterricht im neuen Lesebuch fußt nicht mehr auf Nutz- und Schadenwertung, sondern auf einer beschaulichen und gemütvollen Naturbetrachtung. Ein heiterer und gemütsinniger Ton ist an Stelle des beschreibenden getreten. Wir fühlen, es spricht das Leben aus jeder Zeile. Stoff und Darstellung sprechen den Schülern sehr an. Mit Vorliebe lesen sie im naturkundlichen Teil; die meisten Schüler der Klasse hatten die betreffenden Abschnitte, als sie zur Behandlung kamen, schon gelesen, sogar mehrmals. Wenn auch hie und da in den Redewendungen für diese Stufe etwas hoch gegriffen wurde, so ist's kaum als Nachteil zu buchen.

Somit weicht die Naturkunde des neuen Lesebuches in Wahl und Darstellung des Stoffes von den Grundsätzen der letzten Auflage ab. Ziele und Wege unserer heutigen Volksbildung und Volkserziehung haben dazu veranlaßt. Die feinern und tiefern Naturwerte für die Seele dürfen die meß- und wägbaren für den Magen mehr in den Schatten drängen. Wir müssen die Jugend lehren, mehr Achtung zu haben für das, was Natur heißt. So pflanzt unser Buch Liebe und Freude an der Natur. Der Erziehung in der Schule eröffnet sich damit ein großes und fruchtbares Feld. Man bebaue und bepflanze es, so erziehen wir Menschen von Gemüt und Natursinn. Die Reize der Landwirtschaft, eines Blumenflores, der Formen- und Farbenreichtum der Tier- und Pflanzenwelt erfüllen Phantasie und Herz der Jugend mit prächtigen Bildern. Rufen wir sie hervor und erziehen und bilden den Sinn für das Schöne und Edle. Leider hat sich die fortschreitende Kultur, deren Siege wir zwar mit Erstaunen bewundern, vorerst am meisten gegen die Schönheiten der Natur, unserer Heimat versündigt, denn Zeitgeist und Kultur kennen keine Ideale mehr als Geld, Dampf und Licht usw. Da ist gerade die Aufgabe an uns gestellt, Heimatliebe und Heimatschutz in die Kinderseelen hineinzupflanzen.

„Heimat ist ein hohes Wort
Und hallt durch alle Herzen fort."

Der Baum wurzelt in dem Boden, der ihn empor treibt. Der Mensch von Gemüt und Verstand hängt an der Scholle, die ihn nährt. Die harten Kriegsjahre haben uns ja zur Genüge gelehrt, die heimatliche Scholle lieb zu gewinnen und zu ehren. Selbst die Fabrik- und Stadtmenschen sind gezwungen, durch harte Bauernarbeit der Erde Früchte abzugewinnen. Auch sie werden wieder hinausgeführt in die Natur an herrlichen Frühlingsmorgen, an Sommerabenden und im Herbst, wenn kalte Winde den Winter ahnen lassen. Da erschließt sich ihnen ein Meer von Wundern der Natur. Auge und Gemüt stellen sich ein auf alle Rätsel der Nähr- und Werdescholle. Wir sehen nicht nur mehr den selbstsüchtigen Kampf für und gegen die Nutz- und Schädlingskreaturen. In der bloßen elementaren Naturkunde sah das Kind nicht den großen Zusammenhang und das ausgleichende Walten in Gottes Natur. Im neuen Lesebuch wird es nun hineingeführt in dieses Werden und Ringen. Es weckt Liebe und Freude an der Natur, und daraus erblüht auch Liebe zur heimatlichen Scholle; es führt zur Erkenntnis von Gottes Weisheit aus seiner Schöpfung.

5. Jahrgang. Nr. 14. 24. Juli 1919.

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Fiden (St. G.)

Inhalt: Zur Frage der Koedukation. —

Zur Frage der Koedukation.*)

Von X. Baumer, Lehrer, St. Gallen Ost.

(Fortsetzung.)

Eigenwille zeigt sich beim Knaben, Eigensinn beim Mädchen. Der „Bube“ trotzt, das „Ding“ schmollt; er haut zu, es kratzt; er läßt seinen Zorn an unschuldigen Gegenständen aus, es weint vor Zorn; er vergißt rasch eine Kränkung, es trägt nach und spielt gern in Stachelreden auf ein Vorkommnis an; er schweigt, es klatscht. Während der Knabe im Allgemeinen leicht zufrieden zu stellen ist, zeigt sich bei dem Mädchen oft Neigung zum Mäkeln; jener blickt auf die guten Seiten, dieses hat ein scharfes Auge für die Schwächen. Es läßt sich mehr von persönlichen Eindrücken und Empfindungen, wechselnden Stimmungen leiten als von sachlichen Erwägungen; oft aber hat es mit seinem unbestimmten Gefühle recht. Seiner raschern Geistesentwicklung entspricht ein rascheres Urteil, (das aber darum manchmal recht oberflächlich ist), seine frühere und größere Zungenfertigkeit, seine lebhaftere Phantasie, die auch seine Aussagen beeinflußt. Es kann sich besser verstellen als der Junge, versteht sich eher auf Einschmeicheln und Augendienerei als dieser, der ihm daher gerne den Schimpfnamen „Katze“ verleiht. So rechthaberisch es sein kann, so leichtfertig wird es mit der Auffassung vom Recht. Seine Logik ist so sprunghaft, wie es selbst springlustig und flatternd ist. Es gefällt gern; daher neigt es zu Eitelkeit und Ehrgeiz, der es eifersüchtig, ränkevoll, unkameradschaftlich machen kann. Es lernt fleißiger, gewissenhafter als der Knabe, gar oft aber mehr um dem Lehrer oder der Lehrerin zu gefallen als aus Pflichtgefühl. Auch in der Frömmigkeit denkt manches Mädchen weniger daran, dem lieben Gott, als dem Religionslehrer zu gefallen. Der Knabe gibt sich mehr wie er ist und scheint, oft schlimmer als er in Wirklichkeit ist; in der rauhen Schale ist vielfach ein guter Kern verborgen. Ein holdes Nixchen ist zuweilen ein Taugenichtschen! Durch ein hübsches Gesicht, nette Kleidchen, gefällige Manieren wird es vielleicht ein Herzensdieb zu seinem und seiner Mitschülerinnen Nachteil . . . In der Ordnung übertrifft im Allgemeinen das Mädchen den Knaben bis zur Kleinlichkeit, aber auch in der Neugier. Beim Lernen strengt es sich verhältnismäßig weit mehr an als der Knabe, der höchst ungern auswendig lernt und bei öffentlichem Auftreten mehr Befangenheit verrät. Was er verspricht, hält er meist; das Mädchen „vergißt“ leicht, weil es leicht verspricht; aber es sorgt gern für andere, der Knabe „denkt“ auch an andere und verzichtet unter Umständen großmütig auf seine Ansprüche; das Mädchen aber gibt alles hin aus Liebe, ohne an sich zu denken. Von Natur besitzt es ein zarteres Gefühl für Schicklichkeit, Anstand, Schamhaftigkeit als der Knabe. Einen moralischen Einfluß auf diesen übt jedoch nicht ein gleichaltriges, sondern ein älteres Mädchen aus.**)

Aus dieser Gegenüberstellung geht klar und deutlich hervor, daß zwischen Knaben und Mädchen bereits die Anlage zu erheblichen psychischen Differenzierungen besteht.

*) Um der werten Leserschaft das tiefgründige Referat möglichst als Ganzes bieten zu können legten wir andere Arbeiten zurück. D. Schr.

**) Zitiert bei „Knaben und Mädchen“ v. J. B. Widmann, Lexikon der Päd. Bd. II.

Mit elementarer Wucht treten dieſe aber zur Zeit der Pubertät zu Tage. — Der Eintritt in die Geſchlechtsreife bildet einen wichtigen Abſchnitt im Leben des Menſchen; mit ihm geht das Kindesleben in das Jünglings- oder Jungfrauenalter über. Es iſt die Zeit der vollen körperlichen Entfaltung des Mannes, der Frau, eine Zeit, die Stanley Hall als das „goldene Zeitalter" des Lebens bezeichnet; die in ihr ſich vollziehende Veränderung nennt er eine zweite Geburt. Unter der Einwirkung der Pubertätsentwicklung trennen, unterſcheiden der Jüngling und das heranwachſende Mädchen ſich mehr und mehr von einander, wie in ihren Geſichtszügen, ſo auch in ihren pſychiſchen Eigenheiten. Das Mädchen entwickelt ſich in geiſtiger und körperlicher Hinſicht raſcher; der junge Mann hat Jahre nötig, um vernünftig zu werden. Biſchof Dupanloup bemerkt mit Recht: „Das junge Mädchen mit 15 Jahren iſt ſchon eine junge Perſon, vielmehr als der Knabe im gleichen Alter ein junger Mann." „Nicht nur die Sitte nennt ein ſiebzehnjähriges Mädchen eine „fertige junge Dame" — ſondern die Natur ſpricht da das erſte Wort — mit den Backfiſchkleidern ſchwindet die wichtigſte Zeit des Werdens . . ." ſchreibt Hilda Blaſchiz in ihrer bereits erwähnten Arbeit.

Da der Schwerpunkt der Koedukation gerade in die Pubertätszeit fällt, betrachten wir nun kurz die pſychologiſche Eigenart des Jünglings und der Jungfrau; wir werden dabei manche Züge finden, die ſich in der Gegenüberſtellung zwiſchen Knaben und Mädchen zeigten, was aber dort mehr Anlage, Dispoſition, ich möchte ſagen, noch mehr Paſſivität war, wird jetzt lebendige, ja zum Teil überſprudelnde, wild dahin ſchäumende Kraft, ſpontane Aktivität.

Mit der Erſtarkung der Muskeln und des Knochengerüſtes macht ſich im Jünglingsalter durchweg eine lebhafte Freude an körperlicher Betätigung, an Turnen, Sport, Rammeln, Flegeln — daher Flegelalter — geltend. Ruhe iſt geſunden, jungen Burſchen zuwider, ſie haben das Bedürfnis, ſich raſch zu bewegen, ihre Körperkräfte zu brauchen und zu üben. Mit dem körperlichen Kraftgefühl hängt das Streben des jungen Mannes nach Unabhängigkeit und Selbſtändigkeit und eine ſtarke Neigung zum Widerſprechen zuſammen. „Körperlich und geiſtig ſucht er ſich den Zwang und den Einfluß der Welt da draußen nicht einfach über ſich ergehen zu laſſen, ſondern ihm ſein eigenes Selbſt — allein oder innerhalb einer Gruppe — entgegenzuſetzen." (Stern.) Die Spiele ſind mehr Kampfſpiele. Das größere Intereſſe für Geſchichte iſt mindeſtens zum Teil darauf zurückzuführen, daß dieſe vorwiegend eine Chronik von Kämpfern und Kämpferperſönlichkeiten iſt. Sein geiſtiges Oppoſitionsbedürfnis — bei welchem oft genug Wollen und Können in einem für den Zuſchauer lächerlichen Verhältniſſe ſtehen — äußert ſich in dem höhern Jünglingsalter in einer kritiſchen Stellungnahme zur überkommenen Weltanſchauung, wenn nämlich das, wofür Ueberlieferung und Autorität ſelbſtverſtändliche Anerkennung gefordert hatten, Gegenſtand des eigenen Nachdenkens wird und der junge Mann innerlich an den Problemen zu leiden und mit ihnen zu ringen beginnt. Auf dieſe äußerſt kritiſche Zeit im Jünglingsalter möchte ich an dieſer Stelle nur hingedeutet haben.

Zur Zeit der Pubertät wird im Jünglinge die Phantaſie mächtig. Schon vom 12. Jahre an beginnt der Junge ſich vom Spiel zurückzuziehen, um zu leſen: Räuber- und Heldengeſchichten ziehen ihn an. Die Luſt an der Verſenkung in die Welt der Phantaſie nimmt immer mehr zu. Wie leicht ſtellt ſich der Jüngling ſeine Zukunft in den glänzendſten Farben vor: „In den Ozean ſchifft mit tauſend Maſten der Jüngling!" ſagt der Dichter. Er ſchaut ſich leicht auch ſelbſt ſchon im Beſitze der zukünftigen Ziele ſeines Strebens, ſeines Berufes; im Hinblick auf ſeine Pläne, ſeine Befähigung, ſeine ſchon als erreicht gedachten Ziele wird er leicht hochmütig und ſtolz. Bricht dann die eingebildete Welt zuſammen, ſo gibt er ſich der Melancholie und dem Peſſimismus hin. So können wir beim Jünglinge oft eine plötzliche Stimmungsveränderung beobachten. Er zeigt Wechſel zwiſchen einem Arbeitseifer bis zum Uebermaß und einer Erſchlaffung bis zur Trägheit, zwiſchen Freude und Trauer, zwiſchen übermäßigem Selbſtvertrauen und Verzagtheit, zwiſchen Selbſtſucht und Nächſtenliebe, zwiſchen konſervativem Sinn und revolutionären Ideen.

Freude und Leid des Lebens, die Gefühle der Liebe, des äſthetiſchen Wohlgefallens am Schönen werden nie ſo lebhaft empfunden wie im Jünglingsalter, wo alles Kraft und Feuer iſt.

Unter den Gefühlen des Jünglings ſpielt namentlich die Freundſchaft eine große Rolle. Jugendfreundſchaften halten

oft das ganze Leben hindurch. Die beiden Geschlechter entbrennen in diesem Alter leicht in gegenseitiger Zuneigung und Liebe, was einen Hauptgegenstand dichterischer Darstellung bildet. Es sei nur an Schillers „Braut von Messina", an Göthes „Hermann und Dorothea" erinnert. Diese Zuneigung ist meistens zunächst mit edlen, hohen Regungen und Empfindungen verknüpft und keineswegs auf die niedern Begehrungen der Sinnlichkeit gerichtet. Der Jüngling verehrt das Ideal im Weibe. Eine reine, edle Liebe kann ihm ohne Zweifel gar oft zum Schutze gegen schlimme Lockungen und Versuchungen werden; daß es aber auch leicht ein Hinabgleiten aus den Idealen und dem Hohen in die Tiefen des Schlammes gibt, ist eben so wahr.

Eine bedeutungsvolle Tatsache ist die, daß bei vielen jungen Männern Talent und Lebensrichtung sich schon im frühen Jugendalter geäußert und ihre dauernde Gestaltung angenommen haben. Der Satz, daß ein großes Leben ein Gedanke der Jugend ist, der im reifen Alter seine Ausführung gefunden hat, zeigt vielfache Bestätigung.

Wenden wir uns nun der psychischen, und zwar zunächst intellektuellen Eigenart des Mädchens zu. Vorerst einige allgemeine Tatsachen.

Bis zur jüngsten Zeit heran reichte die Ansicht, daß das weibliche Geschlecht in intellektueller Beziehung dem männlichen nachzustellen sei. Das alte römische Gesetz propter sexus infirmitatem zuerkannte dem Weibe infolge seiner schwächern geistigen Kraft in einigen Punkten eine verminderte Verantwortlichkeit. Aristoteles gibt eine lebendige, klassische Charakteristik des Jünglingsalters, vom weiblichen Geschlechte spricht er kein Wort als echtes Kind seiner Zeit, die der Frau nur eine untergeordnete Stellung im Ganzen der menschlichen Gesellschaft zuwies. — Möbius schreibt in seinem Buche „Ueber den physiologischen Schwachsinn des Weibes" Halle 1901, es sei „nachgewiesen, daß für das geistige Leben außerordentlich wichtige Gehirnteile, die Windungen des Stirn- und Schläfeapparates beim Weibe schlechter entwickelt sind als beim Manne, und daß dieser Unterschied schon bei der Geburt besteht." Kluge schreibt über „Männliches und weibliches Denken" 1902 Halle: „Wir haben nun klar dargelegt, daß das weibliche Denken im Gegensatz zum männlichen ein entschieden minderwertiges zu nennen ist." Der schon erwähnte Breslauer Kongreß weicht von diesem Standpunkte ab. W. Stern führte dort folgendes aus: „Die bisherigen Befunde der psychologischen Forschung vereinigen sich mit dem Ergebnis allgemeiner Ueberlegung zunächst zu einer negativen These: Es ist unberechtigt, den Unterschied der Geschlechter in toto als einen Rangunterschied hinzustellen, also dem einen Geschlechte eine Minderwertigkeit zuzuschreiben. Die große von Lipsmann angestellte Sammlung von Experimentalergebnissen zeigt ebenso wie unsere Ausstellung, daß auf jedem Gebiet, wo ein mehr oder minder der Leistungen meßbar ist, bald das eine, bald das andere Geschlecht einen Vorsprung aufweist; immerhin bleibt bestehen, daß die Zuerkennung eines Gradunterschiedes immer nur für einzelne Gebiete geistiger Leistungen ausgesprochen werden darf, nicht für das männliche oder weibliche Geschlecht im Ganzen. Dihle in Berlin erklärte, die Untersuchungen der Psychologen treffen mit der Erfahrung der Pädagogen zusammen, daß die intellektuelle Veranlagung der Mädchen im Ganzen dieselbe ist wie die der Knaben.

Sehr verschieden sind aber Tempo und Rythmus in der Entwicklung der beiden Geschlechter. Die weibliche Jugend hat vom 12.—17. Lebensjahre ein beschleunigtes Entwicklungstempo, es ist dies auch die Zeit seiner höchsten intellektuellen Leistung. „Nie vorher und nie nachher sind wir so schnell von Auffassung, so feurig im Aufnehmen-mögen, so rasch denkend — als in unserm verrufenen Backfischalter," schreibt Hilda Blaschitz und fügt den Satz eines alten, geistreichen Professors bei: „Der Backfisch ist das interessanteste Zeitalter des Frauenlebens, und in den Backfischjahren seid ihr am geistreichsten, regsten und aufnahmsfrischesten."

Eine ganz eingeschränkte Superiorität wird dem männlichen Geschlechte in dem Sinne zuerkannt, daß die höchste Form der intellektuellen Leistung beim Mädchen selten ist. Andererseits sollen auch die tiefsten Grade bei ihnen weniger vertreten sein als bei den Knaben: Mädchen wären also untereinander homogener. Diese Tatsache drückt die experimentelle Psychologie durch das Variabilitätsgesetz aus: Die Breitendifferenz des weiblichen Geschlechtes ist geringer als die des männlichen Geschlechtes.

Wenn nun auch hinsichtlich des Intellektes kein Rangunterschied zwischen den Geschlechtern besteht, so kommt doch eine spezifische Wesensart in ihrer Stellung zu den Stoffen innerhalb der Fächer zur Geltung, in der besondern Art ihrer Auffassung und Aneignung, in der Intensität und Richtung ihres Interesses.

Die Interesse-Einstellung des Mädchens ist eine persönliche, es zeigt eine größere Vorliebe für die Beschäftigung mit persönlich gerichteten Materien und geringere Liebe für das Abstrakte, rein Logisch-methodische, Technische, Philosophische. Beim Geschichtsunterricht hat es z. B. mehr Interesse für jene Seiten, in denen das persönliche Moment zur Geltung kommt, als für die historische Betrachtung, für den Werdegang der Kultur; aus dem gleichen Grunde sind bei den Mädchen Erzählungen, Literatur, Kunstgeschichte, sowie auch Religion beliebt.

Inbezug auf die Auffassung ist das Mädchen mehr rezeptiv als der Knabe. Der Begriff der Rezeptivität bezeichnet in positiver Hinsicht das Bedürfnis und die Fähigkeit zum Empfangen, Uebernehmen, Aneignen der von außen dargebotenen Eindrücke, also mehr ein passives Hinnehmen, auf dem Gebiete des Fühlens eine feinere Resonanz auf das Seelenleben anderer in Verständnis und Einfühlung. Negativ ist damit das Gebundensein an das übernommene Material, geringere Spontaneität und ein geringeres Bedürfnis nach Selbständigkeit verbunden.

Dieser Rezeptivität entspricht es, daß die Mädchen lieber und mit größerem Erfolge sich gedächtnismäßigen Leistungen unterziehen als die Knaben; dabei lernen sie mehr als die Knaben ohne Kritik auswendig, bleiben am Unwesentlichen hängen, erlangen aber eine größere Sprachbeherrschung. Des Mädchens Stärke liegt in der Sprache und in der Neigung zu Sprechübungen.

Besonders tiefgreifend sind die Unterschiede der Geschlechter in der emotionalen Sphäre, auf dem Gebiete des Fühlens und Wollens. Nach W. Stern ist es zwar falsch, zu behaupten, daß die Stärke der Gefühle, absolut genommen, beim weiblichen Wesen größer seien als beim männlichen, „denn hier fehlt jede Möglichkeit zur Vergleichung. Der Umstand, daß es zum Teil ganz andere Gebiete sind, die hier und dort die Hauptzentren des Gefühlslebens sind, verhindert es, die Gefühlsgrade aneinander zu messen. Das unterscheidende Moment liegt vielmehr in den Gefühlsreaktionen, welche häufiger, unmittelbarer, unbedingter beim weiblichen Wesen sind. Dies trifft nicht nur für die Ausdrucksbewegungen (Erschrecken, Weinen) zu, sondern vor allem auch für das innere Leben selbst. Die feinere Resonanz auf das Seelenleben anderer haben wir bereits erwähnt. Mit der in diesem Sinne verstandenen größern Emotionalität des Mädchens sollen folgende Erscheinungen zusammenhängen: Wechselnde Stimmung, Aengstlichkeit und Bedenklichkeit, Mangel an Mut, lange Nachwirkung trauriger, dagegen kurze zorniger Gemütserregungen, Veränderlichkeit und häufiger Sympathiewechsel, häufiges Lachen, Einengung des Bewußtseinsfeldes, Suggestibilität, anschauliche Phantasie, Impulsivität, Neigung zum Fanatismus, Eitelkeit, Herrschsucht, größere Intensität sowohl des Mitleids als auch der Grausamkeit, Neigung zum Uebertreiben, Ehrlichkeit und Zuverlässigkeit, religiöser Sinn, die Häufigkeit psychischer Störungen usw.

Eine äußerst interessante Frage, welche in diesem Zusammenhange berührt werden kann, ist die: „Wurzeln die seelischen Eigentümlichkeiten des weiblichen Wesens in der besondern Organisation des Körpers und Nervensystems, oder aber in den psychischen Eigentümlichkeiten des Weibes?“*) Rademacher macht andernorts eine Bemerkung, welche auch in diesem Zusammenhange anwendbar ist: „Der Physiologe schreibt die größere intellektuelle Leistungsfähigkeit der feinern Organisation des Nervenapparates zu, während der Seelenkundige überzeugt ist, daß nur eine fein organisierte Seele einen solchen Apparat recht zu gebrauchen versteht.“ Bei dem innigen Verhältnis von Leib und Seele, wie es die aristotelisch-scholastische Philosophie annimmt und nachweist, wird man zu der Auffassung gedrängt, daß sich die Differenzierungen gegenseitig bedingen, daß aber das psychische Moment, die Seele als das Gestaltungsprinzip des Leibes das primäre ist und in erste Linie rückt.

(Fortsetzung folgt.)

*) Vergl. „Der weibliche Typus als Problem der Psychologie und Pädagogik“ von H. Enzinger, Pharus 1916, 10. Heft.

5. Jahrgang. Nr. 15. 7. Aug. 1919.

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Iden (St. G.)

Inhalt: Zur Frage der Koedukation. —

Zur Frage der Koedukation.

Von X. Baumer, Lehrer, St. Gallen Ost.

(Fortsetzung.)

Diesem Gedanken der innern Geschlossenheit und Einheitlichkeit der menschlichen Natur gibt auch A. Heinen in seinem Buch „Mütterlichkeit als Beruf und Lebensinhalt der Frau“ tiefsinnigen Ausdruck:

„Der körperliche Organismus des Weibes ist, wie uns die Anatomie lehrt, ein ganz wunderbar zweckmäßiger Bau mit der immanenten Zweckmäßigkeit des Gebärens und Aufziehens der Nachkommenschaft. Wir sehen in ihm die Idee der Fortpflanzung und der Aufzucht des Menschengeschlechtes konkret, nach der materiellen Seite hin verwirklicht. Aber wer ist der Träger, der mit einer innern Gesetzmäßigkeit und Notwendigkeit die Materie zum weiblichen Organismus ausgestaltet? Niemand kann uns verwehren, mit Aristoteles und der Scholastik eine immaterielle Substanz, eine Seele anzunehmen, deren immanente, d. h. in ihr selbst liegende Aufgabe es ist, teleologisch zu wirken, die Materie zur Einheit zusammenzufassen, zu beleben, zu entwickeln und auf ihre Aufgabge hinzuordnen. Sie ist das Gestaltungsprinzip des Leibes, und im Leibe findet demnach eine Zweckstrebigkeit ihren materiellen Ausdruck, deren tiefster Grund die Seele, deren letzter Grund der göttliche Gedanke und Schöpferwille ist. Dann geht alle weibliche Zweckstrebigkeit zurück auf eine seelische Zweckstrebigkeit und ist ihr materieller Ausdruck. Es ist also auch die Idee von der Fortpflanzung und Aufzucht der Nachkommenschaft in der Psyche des Weibes angelegt.“

Unserer bisherigen Betrachtung lag die Frage zu Grunde, ob zwischen den beiden Geschlechtern bestimmte psychologische Eigentümlichkeiten bestehen, welche event. eine Trennung in Erziehung und Bildung bedingen würden. Wir können das Ergebnis in folgende Leitsätze zusammenfassen:

1. Die Psychologie weist eine bestimmt ausgeprägte geistige und körperliche Eigenart der Geschlechter nach, und zwar eine Eigenart ihres seelischen Gesamtverhaltens in intellektueller, emotioneller und voluntativer Hinsicht.*)

2. Die psychische Differenzierung nimmt mit zunehmendem Alter zu: Zur Zeit der Pubertät werden sich die Geschlechter ihrer Eigenart in höherem Maße bewußt.

3. Die Ursachen der Eigentümlichkeiten der beiden Geschlechter sind psycho-physische, gehen aber letzten Endes auf die Seele, als dem Gestaltungsprinzip des Leibes, zurück.

4. Von besonderer Bedeutung für Erziehung und Unterricht ist die Tatsache, daß Tempo und Rythmus in der Entwicklung der beiden Geschlechter ungleich sind. Die Mädchen haben vom 12.—17. Jahre ein beschleunigtes Entwicklungstempo.

5. Die psychologische Betrachtuug des Problems der Koedukation führt zur Ablehnung derselben, anders es wäre das Ziel der Erziehung, die von der Natur geschaffenen Unterschiede auszugleichen oder, wenn möglich, aufzuheben. Dies führt uns zur pädagogischen Betrachtung der Frage im folgenden Abschnitt.

II.

Wertvolle Beiträge zur Vertiefung der pädag. Betrachtung hat uns Frz. W. Förster

*) Meumann auf dem Kongreß in Breslau.

gegeben. Er ſtellt an die Spitze ſeiner Ausführungen die bereits angedeutete Frage: „Beſteht das Ideal in der menſchlichen Entwicklung darin, die ſeeliſchen Gegenſätze zwiſchen dem männlichen und weiblichen Geſchlechte zu nivellieren, oder ſie zu bewahren und zu entwickeln?“ Er übt herbe Kritik, daß auf dem erſten internationalen Kongreß für Moralpädagogik ein Referent auf Grund von „10-jähriger Erfahrung“ ſich ein abſchließendes Urteil über die Erfolge der Koedukation erlaubte und fügt bei: „Iſt dies denn nun aber wirklich alles durch 10-jährige Erfahrung, ja ſogar durch die geſamte Lebenserfahrung eines Pädagogen feſtzuſtellen, oder haben wir nicht bisher ein typiſches Beiſpiel der anſpruchsvollen, aber unſoliden Empirie, auf die viele Praktiker heute ihre Theorien aufbauen? Wäre es nicht notwendig, die Menſchen, die durch eine ſolche Erziehung hindurchgegangen ſind, daraufhin zu prüfen, wie ſich ihre Charaktere im ſpätern Leben bewahren, ob da jenes in der Koedukation erzeugte „freiere und aktive Weſen“, jene Tapferkeit und Unabhängigkeit wirklich den ſchwerſten Aufgaben und Konflikten des Weibes gewachſen iſt, oder ob es hier vielleicht gerade eine ganz andere Art von Aktivität, Heroismus und Unabhängigkeit erfordern wird, als es diejenige iſt, die im Verkehr mit Knaben erworben wird und die für den männlichen Lebenskampf gewiß unentbehrlich iſt.“ „Mit Recht hat man die Bedeutung der gegenſeitigen Erziehung der beiden Geſchlechter hervorgehoben — man iſt aber der Illuſion verfallen, daß durch bloßes intenſives Zuſammenſein und Zuſammenarbeiten in den Entwicklungsjahren Jüngling und Mädchen ſich gegenſeitig „erziehen“ und „ausgleichen“ könnten. Jene gegenſeitige Ergänzung aber iſt ein weit komplizierteres pädagogiſches Problem, als es ſich die Verteidiger der gemeinſamen Erziehung vorſtellen. Jedes der beiden Geſchlechter muß erſt ſich ſelber und ſeine beſondere Art zu reiner Darſtellung bringen, ehe es zu einer pädagogiſchen Kraft für das andere Geſchlecht werden kann.

Knaben in den Flegeljahren und unfertige junge Männer, deren Männlichkeit noch keine Reife, kein Gleichgewicht und keine Sicherheit hat, können unmöglich einen bildenden Einfluß auf junge Mädchen ausüben; was die jungen Mädchen dabei lernen, das iſt höchſtens eine gewiſſe äußere Derbheit und ein ſalopper, burſchikoſer Jargon, alſo nur die Symptome der unerzogenen Männlichkeit. Dadurch aber kann die junge Weiblichkeit auch nur in allem Unerzogenen und Saloppen ihres eigenen Weſens beſtärkt werden. Ebenſowenig werden junge Mädchen in einem Alter, in dem ſie ſich ſelbſt noch nicht verſtehen und weder die Stärke der zielbewußten Weiblichkeit, noch die robuſte Wehrhaftigkeit der männlichen Jugend beſitzen, erzieheriſch auf das andere Geſchlecht einwirken können; bei einer ſo ungleichen Kameradſchaft entwickelt ſich erfahrungsgemäß auf männlicher Seite nur Geringſchätzung für das andere Geſchlecht — während eine unbeirrte Weiblichkeit ihren Eindruck ſelbſt auf verwilderte junge Leute ſelten verfehlt.*)

Ueber die vielgeprieſene „Kameradſchaftlichkeit“, wie ſie durch die Koedukation erzeugt wird, äußert Förſter ſich wie folgt: „Ganz inſtinktiv haben die Geſchlechter gerade in den Entwicklungsjahren das Bedürfnis, mehr unter ihresgleichen zu ſein. Das Schillerſche Wort: „Vom Mädchen reißt ſich ſtolz der Knabe!“ hat ſeine nie veraltende pſychologiſche Wahrheit für alle geſunde männliche Jugend. Es iſt, als wenn in dieſen Jahren allzuviel Zuſammenſein der beiden Geſchlechter ſtörend auf die eigenartige Entfaltung des männlichen und weiblichen Seelenlebens wirke — die Mädchen werden burſchikos, oder den Knaben werden die Bedingungen für die Entfaltung ihrer Eigenart verkürzt.... Junge Mädchen, die jahrelang durch ſolche Kameradſchaft hindurch gegangen ſind und dabei aus lauter Kameradſchaftlichkeit die Auffaſſungen, Vergnügungen und Manieren des andern Geſchlechts, ja ſogar deſſen Jargon bis auf die letzte „Schnoddrigkeit“ mitgemacht haben, büßen in einem ſolchen Verkehr zweifellos und erfahrungsgemäß ihre feinſte Weiblichkeit und damit auch ihre beſte Wirkung auf das andere Geſchlecht ein.“ **)

„Es iſt übrigens auch eine auf mangelnder Menſchenkenntnis beruhende Illuſion, wenn man annimmt, daß die ſogenannte Kameradſchaftlichkeit im Verkehr junger Leute eine gute Vorbereitung für

*) „Erziehung und Selbſterziehung“ 1917, S. 191/192.
**) „Pharus 1910, Heft 6.

die Ehe sei. Die künstliche Gleichmacherei trägt vielmehr dazu bei, in beiden Teilen eine ganz falsche Vorstellung von der wahren Natur und den tiefern Bedürfnissen des andern Teils zu entwickeln. . . Auch trägt die unausbleibliche Vermännlichung des weiblichen Geschlechtes in der Koedukation verhängnisvoll dazu bei, den weiblichen Charakter in eine männliche Art von Selbstbehauptung zu treiben, wodurch gerade die höchsten Fähigkeiten der Frau, die sichersten Bürgschaften häuslichen Glückes, unentwickelt bleiben, sodaß die Frau dann dem männlichen Egoismus und der männlichen Härte nicht mehr mit einer höhern Liebe zu begegnen, sondern nur Gleiches mit Gleichem zu vergelten vermag. *)

Diesen Bestrebungen der Gleichmacherei müssen wir mit Nachdruck die Selbständigkeit des Frauenideals in Erziehung und Leben entgegenstellen. Die Erziehung der Knaben zur Männlichkeit und des Mädchens zur Mütterlichkeit, um das unterscheidende Moment in den Erziehungszielen in zwei Schlagwörter zu fassen, ohne darin den gesamten Inhalt der Erziehungsaufgabe für jeden Teil zu sehen, schreitet eigene Wege, wenn sie wahrhaft naturgemäß sein will. Es scheint mir, als ob die Bestrebungen der Koedukation in innerm Zusammenhang mit der modernen Frauenbewegung stehe, welche unter dem Namen Emanzipation bekannt ist. Aber auch hier kann mit Recht darauf hingewiesen werden, daß die Frau damit das Umgekehrte erreichte, als was in ihren Absichten lag: „Nicht die Frau ist in die Männerberufe eingedrungen, sondern die Männerberufe sind in die Frau eingedrungen; die Frau hat sich mehr als je männlichen Arbeitsmethoden und Bildungsmethoden unterworfen, statt dem Manne ein Gegengewicht gegen die Einseitigkeit seiner Anlagen und Traditionen zu geben. Noch nie ist soviel von Emanzipation gesprochen worden, wie heute, noch nie aber ist die Gefahr, daß die weibliche Kulturarbeit durch eine einseitig männliche Kultur absorbiert wird, ganz in den männlichen Methoden aufgeht, so groß gewesen wie gerade in unserm Zeitalter." **)

Nach diesen Erwägungen kehren wir nun zu dem „glänzenden Resultate", welche die Koedukation in Amerika hervorgerufen haben soll, zurück. Es hat sich, kurz gesagt, nicht bestätigt. Ein genauer Kenner der einschlägigen Verhältnisse, Dr. Charles Henning, von Denver (Colorado) veröffentlichte in der Monatsschrift des deutschen Lehrervereins, Dezemberheft 1913 „Ein Wort zur Aufklärung und Warnung", auf Grund von fast 15-jährigen Studien des amerikanischen Volksschulwesens. Er schreibt unter anderm folgendes, sehr ernüchternd wirkendes:

„Als Ganzes betrachtet, sind die Highschools (Mittelschulen), die durchwegs Koedukation haben, nichts anderes als boy's and girl's clubs (Knaben- und Mädchenvereine), in denen Liebeleien, Baseball und Football die Hauptsache, Lernen aber Nebensache ist."

„Es ist eine jedem Beobachter amerikanischer Schulzustände bekannte Tatsache, daß schon der Publicschool jedes „girl" ihren „boy" und jeder „boy" sein „girl" hat. Kinder von 10 oder 11 Jahren machen kein Hehl aus ihren sweethearts (süßen Herzen), und diese jugendlichen Verliebten geben durch Austausch von Geschenken, Zuckerzeug und dergl. ihrer gegenseitigen Zuneigung beredten Ausdruck. Der „boy" betrachtet es als „gentlmanlike" (Ritterlichkeit), seiner jungen Angebeteten seine Aufmerksamkeit dadurch zu zeigen, daß er sie in die in jeder Stadt massenhaft vorhandenen Wandelbildertheater (moving picture oder nickel shows) mitnimmt, mit ihr tanzt, sie zu Hause besucht u. a. m. In den Highschools finden dann diese Aufmerksamkeiten und Liebesbezeigungen ihre potenzierte Fortsetzung, und das in der Publicschool noch verhältnismäßig harmlose Tändeln wächst allmählich in Leidenschaft aus. Es genügt, Gesprächen von jungen Highschool-boys- und girls in einem Straßenbahnwagen, bei öffentlichen Gelegenheiten oder auch während den Schulpausen zuzuhören, um sich zu überzeugen, daß es sich dabei um ganz andere Dinge als um Algebra, Cäsar und Livius handelt. Anzüglichkeiten unzweifelhafter Natur, um nicht zu sagen, Obszönitäten, werden laut hörbar ausgesprochen, und die Freiheit des Verkehrs der beiden Geschlechter kommt dabei mehr als nötig zu ihrem Recht. Daß dieses Anknüpfen und Unterhalten von Liebschaften, dem zu Studienzwecken die

*) „Erziehung und Selbsterziehung", S. 194.
**) Erziehung nnd Selbsterziehung, S. 166.

Highschool besuchenden jungen Mädchen oder Jüngling, nicht förderlich sein kann, liegt auf der Hand. Wie kann ein Junge, der dieselbe Klasse mit seiner Angebeteten teilt, Interesse am Unterricht haben, wenn seine Gedanken sich mit seinem wenige Schritte entfernt sitzenden „girl" beschäftigen! Wie kann eine Schülerin dem Lehrgegenstand Interesse entgegenbringen, wenn sie beständig daran denkt, daß sie heute abend von ihrem, ihr nahe sitzenden „boy" ins Theater begleitet oder zur Tanzhalle geführt werden wird. Die „Moral" wird also in erster Linie durch die Koedukation nicht gefördert. Hierzu kommt auch noch folgendes:

Es ist eine in den Vereinigten Staaten weit bekannte Tatsache, die durch viele Beispiele belegt werden kann, daß auf Grund des überall herrschenden sehr freien Verkehrs der Geschlechter, sei es innerhalb oder außerhalb der Schulräume, sehr häufig „etwas vorkommt", d. h., daß junge, schulpflichtige Mädchen (auch schon in den Publicschools) sich in gesegneten Umständen befinden und dann einige Wochen irgendwo „der Ruhe pflegen". Hat mir doch vor nicht allzu langer Zeit ein Arzt in Denver offen erklärt, daß er ein Vermögen haben könnte, wenn er allen Frauen, jungen Mädchen und Schulmädchen, die ihn darum ersuchten, „zur Abortion verholfen hätte".

„Nach einem älteren Bericht über die Moralität der Jugend in Detroit (Mich.), sind dort die jungen Mädchen ebenso verkommen wie die Jungen. Die Knaben besuchen in großer Zahl sog. „poolrooms" (Poule-Spielräume), lesen ausgiebig schlüpfrige Literatur und setzen obszöne Bilder in Umlauf (besonders in den Highschools), besuchen verrufene Häuser oder sog. „beardinghouses" zu unsittlichen Zwecken. Der Bericht gibt als Alter der Besucher das 14. bis 17. Lebensjahr an und betont, daß 75 Prozent der Highschooljungen Gewohnheitsraucher- und trinker sind. Hierzu bemerkte der Jugendrichter Ben Lindsey in Denver, daß ähnliche, wenn nicht noch schlimmere Zustände in Denver bestehen, eine Wahrnehmung, die er auf Grund einer achtjährigen Erfahrung in dieser Stadt bestätigen könne. Und wie es in Detroit und Denver mit Jung-Amerika bestellt ist, so sei es von Küste zu Küste.

Bei solchen Resultaten ist nicht zu verwundern, wenn heute wohl fast alle ernst gesinnten pädagogischen Kreise gegenüber der Koedukation eine ablehnende Stellung einnehmen. Hingegen ist es auch sehr verständlich, daß sich gegen die Vernachlässigung des Gebietes der Jungmädchenerziehung wichtige Stimmen erheben. Die pädagogisch-psychologische Forschung hat sich viel intensiver an das Problem der Erziehung des jungen Mannes gemacht, als an die Backfischerziehung. Und doch glauben erfahrene Erzieherinnen behaupten zu dürfen, daß dieselbe um nichts leichter ist als die erstere, im Gegenteil komplizierter. „Denn der Charakter des Jünglings geht selbst in seiner schlechten Veranlagung mehr aufs Große, Einfache, Positive, wohingegen die junge Mädchenseele ein Konglomerat ist von kleinen Schwächen, kleineren, aber vielleicht viel gefährlicheren Fehlern, von Leichtsinn und Ernst, von kalter Grausamkeit und Weichherzigkeit, von Oberflächlichkeit und Gemütstiefe. Und das alles liegt so kunterbunt durcheinander, nebeneinander, gemischt und ungemischt, daß es den Erzieher zur Verzweiflung bringen kann." (Elisabetha Peters.)

Hilda Blaschitz führt eine leidenschaftliche Anklage gegen die Tatsache, daß man vor allem auch im Bildungswesen, im Unterrichte den anders gearteten Bedürfnissen des Mädchens bisher vielfach keine Rechnung getragen hat. „Man scheint in den Kreisen des männlichen hohen Rates im Unterrichtswesen diesen einschneidenden Unterschied zwischen Knabe und Mädchen nicht lebhaft genug zu empfinden. Sonst müßte man doch wohl endlich über die Backfischerziehung, die über Tüchtigkeit und Charakter der arbeitenden Mädchen und Frauen entscheidet, mehr Augenmerk zuwenden und sie den praktischen Forderungen des Lebens anpassen. Was man jetzt noch in dieser Beziehung verbricht — man verzeihe mir das starke, aber gerechtfertigte Wort — das ist gänzlich unbrauchbare Verlegenheitsmache. Was die Lehrpläne jetzt enthalten, ist irgendwelcher am grünen Tisch zusammengestellter Kram, um Jahre und Schulzeit auszufüllen." (Schluß folgt.)

5. Jahrgang. Nr. 16. 21. Aug. 1919.

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule"

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Iden (St. G.)

Inhalt: Zur Frage der Koedukation. — Geschichtliches zu den Nationalitäten der Schweiz. — Das Abbitten der Kinder.

Zur Frage der Koedukation.

Von X. Baumer, Lehrer, St. Gallen Ost.

(Schluß.)

„Ja freilich kommt bei diesem planlosen Drunter und Drüber dann etwas heraus, das dem Backfisch der „Meggendorfer" tatsächlich ähnelt. Freilich kann unser Backfisch da und dort wirklich den einen oder andern Kosenamen der Liste verdienen, die man ihm im täglichen Gebrauche an den Leib schreibt: dumm, oberflächlich, unwissend, kleinlich alle Interessen auf Putz und Koketterie konzentriert, wild und gassenbubeneckig — oder hysterisch und überspannt — auf jeden Fall aber ungenießbar, verrückt und möglichst rasch auf die Seite zu schieben. . . . Aber macht sie nicht selbst dafür verantwortlich, sondern den Unterricht, der für Puppen und Sprechmaschinen berechnet ist, aber nicht für lebhafte, junge Menschenkinder auf der Höhe ihrer geistigen Raschheit und Aufnahmsfähigkeit."

Ich möchte diese scharfe Kritik nicht ohne weiteres auf unsere Verhältnisse übertragen, aber es liegt darin eine wertvolle, ebenso energische als unzweideutige Absage an alle Koedukationsbestrebungen.

Von reicher Erfahrung und warmer Auffassung sind die „Beiträge zur Jungmädchenerziehung" von Elisabetha Peters getragen, es geht aber über die Aufgabe dieser Arbeit hinaus, näher auf dieses Problem einzugehen.

Die pädagogische Betrachtung der Frage über die gemeinschaftliche Erziehung der beiden Geschlechter hat folgendes Ergebnis:

1. Die Koedukation verhindert die Entwicklung der seelischen Eigenart der beiden Geschlechter.

2. Die durch die gemeinsame Erziehung erzeugte „Kameradschaftlichkeit" zerstört erfahrungsgemäß die feinste Weiblichkeit und trägt verhängnisvoll dazu bei, daß die sichersten Bürgschaften des spätern ehelichen Glückes vernichtet werden.

3. Wir betonen nachdrücklich die Selbständigkeit des Frauenideals in Erziehung und Leben und die eigene, bestimmte Kulturaufgabe der Frau.

4. Die Koedukation und die Koinstruktion haben sich in der Praxis nicht bewährt und vor allem auf die sittliche Entwicklung der Geschlechter geradezu verheerend eingewirkt.

Wir kommen somit auf das Schlußergebnis:

Die gemeinsame Erziehung der beiden Geschlechter während der Pubertätszeit ist aus moralpädagogischen, psychologischen und didaktischen Gründen abzulehnen.

III.

Nun aber einige Einschränkungen. Die bisherigen Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf die Zeit der Entwicklungsjahre. Auch möchte ich davor warnen, amerikanische Verhältnisse ohne weiteres auf unsere zu übertragen oder mit unsern zu vergleichen. Wie verhält es sich nun aber mit der Geschlechtertrennung auf der Primarschulstufe? Ich kann mich hier, allmählich auf die praktische Seite des Problems übergehend, kurz fassen. Negativ ist darauf zu antworten, daß gegen die Trennung keine stichhaltigen pädag. oder psychologische Bedenken ins Feld geführt werden können; anderseits liegen auch nicht ohne weiteres zwingende Gründe vor, eine solche durchzuführen.

Die Unterstufe, also die Zeit, wo die seelische Eigenart der Geschlechter nicht

wesentlich zu Tage tritt, wo zudem die Unterrichtsaufgabe in der Aneignung der elementaren Fertigkeiten und in der Schaffung der ersten Grundlagen besteht, wo also das didaktische Ziel im wesentlichen für Knaben und Mädchen das gleiche ist, liegt kein Grund zu Geschlechtertrennung vor. Mancher Lehrer dürfte viel eher geneigt sein, hier für gemeinsamen Unterricht einzustehen, weil damit ein gewisser Ausgleich der geistigen Kräfte und Fähigkeiten in der Klasse geschaffen wird, der für die Aneignung der elementaren Kenntnisse von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist. — In der 5. Klasse treten bereits einzelne, in der 6. schon mehrere Mädchen, aber immer noch der kleinere Teil in die Zeit der Entwicklungsjahre. Der Lehrer kann und wird vernünftigerweise den gegebenen Verhältnissen auch in gemischten Klassen entgegenkommen, aber nicht in dem Maße, wie es in getrennten der Fall ist. Es läßt sich auch schon auf dieser Stufe ganz deutlich die eigenartige Stellungsnahme der Mädchen innerhalb der einzelnen Fächer feststellen, und es ist natürlich in einer reinen Klasse leichter, den eigenen geistigen Bedürfnissen entgegenzukommen.

Vielleicht ist hier auch die Unterscheidung zwischen städtischen und ländlichen Verhältnissen angebracht. In der Stadt tritt die sog. Frühreife bei Knaben und Mädchen viel öfters in Erscheinung als auf dem Lande. Wenn daher die Frage der Geschlechtertrennung für Landvolksschulen kaum aktuell werden wird, so hat man sich in der Stadt ernsthaft damit zu beschäftigen und wird zu dem Schlusse kommen, daß die Trennung keine Nachteile, sondern viele Vorteile in sich schließt.

Dann kommen in städtischen Verhältnissen aber noch äußere Faktoren in Betracht, welche die Trennung kategorisch fordern. Ich erinnere an den Stundenplan: 2. Std. Knabenturnen, 2 Std. Mädchenturnen, Baden für Knaben, Baden für Mädchen, ca. 5 Std. Handarbeit für die Mädchen, Religion, Handfertigkeit! Wie viele Stunden während der Woche wird die Klasse zerrissen und hat sich der Lehrer mit der Hälfte der Klasse zu beschäftigen, dessen Erträgnis zu keinem Verhältnis der Zeit besteht? Technische, organisatorische Gründe werden mit Notwendigkeit zur Trennung der Geschlechter führen. Damit wird für beide Abteilungen nur gewonnen: die Klasse bleibt in ihrer Einheit gewahrt, die Unterrichtsstunden können voll ausgenützt werden, den geistigen und körperlichen Eigenarten der Geschlechter kann man in reichstem Maße entgegenkommen.

Und nun noch ein letzter Hinweis auf eine dieses Problem berührende Frage: Sind in getrennten Klassen für die Knaben männliche und für die Mädchen weibliche Lehrkräfte vorzuziehen, oder wie hat diese Auswahl zu geschehen?

Ich habe es nicht gewagt und nicht unternommen, diese Frage zu lösen. Nur zum Nachdenken möchte ich Ihnen eine Aeußerung des leider viel zu wenig gekannten, so geistreichen und praktischen Schulmannes Dr. Laurenz Kellner beifügen: „Wir betrachten es nicht als eine Modesache, wenn sich jetzt viele junge Mädchen dem Lehr- und Erziehungsfache widmen und oft unter Entbehrungen und Opfern das vorgesteckte Ziel zu erreichen suchen.... Wohl mögen bei dieser Berufswahl manche nur äußern Antrieben und Rücksichten folgen, bei den meisten müssen wir die innere Ursache in der weiblichen Natur selbst suchen. — In der Erziehung und Unterweisung der Kleinen folgt das Mädchen den Bedingungen des eigensten Seelenlebens. — Das echte Weib bleibt ewig Kind. Daher das Verständnis des weiblichen Herzens für die Kindesnatur auch da, wo nicht Mutterliebe als beredter Dolmetscher zwischen beide tritt. Der Mann in der Spontaneität seines Wesens hat nicht immer diese sinnige Beobachtung für so manche, oft noch gänzlich unentwickelte Regungen zum Guten wie zum Bösen, welche in einer Kindesseele liegen. Dem Weibe ist sie eigen, oder genauer ausgedrückt, das weibliche Herz versteht das Kind im Augenblicke des Handelns ohne weitere Reflexion, weil es in sich selbst eben dieselben Stimmungen des Starrsinns, der Parteilichkeit, aber auch der Opferfreudigkeit und des rückhaltlosen Hingebens trägt. — Darum sollte auch in der Schule die erste Unterweisung der kleinen Mädchen überwiegend von Lehrerinnen besorgt werden. Während dieses Stadiums der Entwicklung ist alles noch weich und bildsam in des Kindes Seele; es denkt und erkennt nur durch anderer Denken. Hüten wir uns, den zarten, weichen Stoff mit ungeschickter oder rauher Hand in Formen zu drücken, die für ihn nicht passen und daher unschön sind. Den Schmelz, den das ungestüme,

laute Scheltwort des eifrigen jungen Lehrers von dem kindlichen Mädchenherzen wäscht, ersetzt nicht einmal die zarteste Mutterhand daheim. — Selbst dem Knaben, zu früh der mütterlichen Hand entzogen, geht ein schöner Ton in seinem innern Leben verloren. Etwa bis zum zehnten Lebensjahre, also auf der Unterstufe, ist die Unterweisung in der Mädchenschule Lehrerinnen anzuvertrauen. Von der Mittelstufe an kann die Lehrerin in die zweite Linie treten. Aber selbst in den obersten Klassen können wir die weibliche Mitarbeit nicht gut entbehren . . ."

Geschichtliches zu den Nationalitäten der Schweiz.

Von Johann Stadler, Goßau, St. G.

Große und kleine Geister verfechten heute die Meinung, die bei ihnen oft zur festen Ueberzeugung wird, die Grenzen der Staaten müßten mit jenen der einzelnen Sprachgebiete zusammenfallen. Wir wollen diese Auffassung nicht auf ihre Richtigkeit untersuchen. Ein sachlich unanfechtbares Urteil zu fällen wäre auch sehr schwer. Vom Standpunkt des Schweizers aus müssen wir ja unbedingt Gegner des Nationalitätenprinzips sein. Trotzdem wird keiner von uns leugnen wollen, daß der Staat, innert dessen Grenzen alle Zungen die gleiche Sprache reden, sicher im Vorteile jenem gegenüber sei, dessen Bevölkerung sprachlich gemischt ist. Die Einheit der Sprache ist wie jene der Religion ein Band, das einen Staat zusammenhalten hilft, auch wenn andere starke Kräfte an seiner Zerstörung arbeiten. Anderseits ist aber die sprachliche Verschiedenheit der Bevölkerung die Ursache vieler, oft gefährlicher Streitigkeiten — unsere Tage sagen es uns deutlich genug — und zwar hauptsächlich deshalb, weil mit ihr in der Regel auch eine Verschiedenheit der Kultur und Sitte verbunden ist. Wir Schweizer sind nicht so glücklich, daß uns alle das einigende Band der gleichen Sprache, Kultur und Sitte verbinden würde. Fragen wir uns, ob es seit den ersten geschichtlichen Zeiten auf dem Boden der jetzigen Schweiz immer so gewesen sei, und wenn nicht, wie sich der heutige Zustand herausgebildet habe und wie eine Grundlage geschaffen wurde, daß in späterer Zeit Teile von drei in Sprache, Kultur und Sitte verschiedenen Völkern in einem Staate sich zusammenfinden konnten.

Als erstmals von unserem Land und Volk schriftliche Aufzeichnungen gemacht wurden — es geschah von Seite römischer Schriftsteller etwa 100 Jahre vor Christus — lebten auf dem Gebiete der heutigen Schweiz verschiedene Volksstämme. Den Kanton Genf besiedelten die Allobrogen, im Neuenburger- und Bernerjura wohnten die Sequaner, um Basel herum die Rauraker. Das ganze schweizerische Hügelland hatten die Helvetier inne. Das Unterwallis war die Heimat der Nantuaten, Veragrer und Seduner. Im oberen Wallis und im Tessin hatten sich die Viberer und Lepontier angesiedelt. Im Kanton Graubünden, im Rheintal, im St. Galler-Oberland, im Kt. Glarus und vielleicht auch in den Urkantonen, also in der Südostschweiz, lebten die Rätier. Alle diese verschiedenen Volksstämme aber gehörten zu einem großen Volke, das damals ganz Mittel- und Westeuropa inne hatte, zu den Kelten. Ausnahmen machten nur die Viberer und Lepontier im Oberwallis und Tessin, die ligurischen Stammes waren, ferner die Rätier, die zu den Etruskern gezählt werden, aber stark mit keltischen Elementen durchsetzt waren. Wenn nun die Sprachen der einzelnen keltischen Volksstämme sich auch nicht ganz gleich waren, so waren sie sich doch alle nahe verwandt. Sie mochten etwa in dem, oder in noch innigerem Verhältnis zu einander stehen, wie heute die französische, italienische, spanische, portugiesische, rumänische und romanische Sprache. Diese sind einander sehr verwandt, weil sie alle von der lateinischen abstammen. Die lateinische wurde schon zur Zeit Christi in den verschiedenen Teilen des Römerreiches in vielen Mundarten geredet, aus denen sich dann im Laufe der Jahrhunderte die einzelnen oben genannten Sprachen entwickelten. — So sprachen ums Jahr 100 v. Chr. fast alle Bewohner unseres Landes keltisch, aber die einzelnen Volksstämme jedenfalls in verschiedenen Mundarten. Wir dürfen daher behaupten, daß das Gebiet der heutigen Schweiz 100 Jahre v. Chr. eine sprachliche Einheit darstellte.

Das dauerte bis zum Jahre 58 v. Chr.

Die Helvetier, der bedeutendste und volksreichste Stamm unseres Landes, die im Mittelland in 12 Städten und 400 Dörfern beisammen wohnten, sahen sich eingeengt und bedroht. Unüberwindlichen Festungen gleich erschwerten, ja verunmöglichten Jura und Alpen im Westen und Südosten jede weitere Machtentfaltung. An der Nordgrenze, am Rheine stiegen für sie bedrohliche Wetterwolken am Horizonte empor. Die Völkerwanderung, die erst 400 Jahre später einem Orkane gleich Europa heimsuchen sollte, hatte bereits ihre Vorboten dorthin entsandt. Germanische oder deutsche, also den Kelten ganz fremde Volksstämme erschienen an den Ufern des Rheines. Die Helvetier, deren Macht früher in Süddeutschland bis an den Main gereicht, hatten ihrem Drucke weichen müssen. Sie hatten alle Mühe, ihnen den Uebergang über den Rhein zu verwehren und waren nie sicher, wann sie ihre Städte und Dörfer überfallen würden. Und im Südwesten! Dort hatten die Römer, die unter ihrem größten Feldherrn Julius Cäsar im Begriffe standen, nord- und westwärts der Alpen ihre Macht zu erweitern, sich der Gegend der Stadt Genf bemächtigt, bereit, von dort aus ins Land der Helvetier einzudringen. Diese lagen wie das glühende Eisen zwischen Hammer und Amboß. Sollen wir uns daher wundern, wenn das dazu tatenlustige, kriegerische, ruhm- und neuerungssüchtige Volk auf den Gedanken kam, auszuwandern und im heutigen Frankreich, nördlich der Garonne, am atlantischen Ozean neue und freiere Wohnsitze zu suchen? Es ist bekannt, wie sie so im Jahre 58 v. Chr. ihre Heimat verließen, nachdem sie zuvor ihre 12 Städte und 400 Dörfer den Flammen übergeben hatten, damit keiner mehr an eine Rückkehr denke, wie sie aber bei Bibrakte, westlich von Autun in Burgund, von Cäsar, der ihnen gefolgt war, geschlagen und gezwungen wurden, in ihre Heimat zurückzukehren. Um ihre Unabhängigkeit war es geschehen. Sie waren fortan römische Untertanen. Auch die Freiheit der übrigen Keltenstämme auf heutigem Schweizerboden, von denen früher die Rede war, war bald dahin. Sie mußten sich dem römischen Schwerte beugen. Vom Jahre 15 v. Chr. an war die ganze heutige Schweiz römisches Untertanenland. Das hatte, wie wir nun sehen werden, die weittragendsten Folgen für Sitte, Kultur und Sprache der Bewohner unseres Landes.

Die Römer begannen bald mit der Anlage eines gewaltigen Straßenzuges. Er führte von Augusta Prætoria (Aosta) über den Großen St. Bernhard nach Octodurum (Martinach), dann an den Genfersee, weiter nach Aventicum (Avenches), Salodurum (Solothurn), Vindonissa (Windisch), Vitudurum (Winterthur), Adfines (Pfin), Arbor felix (Arbon), Briganzia (Bregenz), durch das Rheintal hinauf nach Curia (Chur), von dort durch das Vorder- und Hinterrheintal über den Splügen nach Clavenna (Chiavenna) zurück nach Italien. Wenn auch diese Straßen in erster Linie militärischen Zwecken dienstbar gemacht wurden, so konnte es doch nicht anders geschehen, als daß auf ihnen auch römische Kultur, Sitte und Sprache ihren Einzug in unser Land hielten. Es ist ja auch heute noch so.

(Fortsetzung folgt.)

Das Abbitten der Kinder.

Welch angenehmen Eindruck macht es, wenn ein Kind nach einem begangenen Fehler zum Vater oder zur Mutter sagt: „Sei wieder gut mit mir, ich will es nicht wieder machen.“ Das sagt aber ein Kind selten von selber, es muß ihm eben rechtzeitig beigebracht werden. Manche Kinder, die gescholten worden sind, stehen stumm und steif da wie ein Stock; sie werden oft für trotzig, oder gar bösartig gehalten, bloß weil sie das rechte Wort nicht finden können. Man muß das Kind frühe daran gewöhnen, abzubitten, und wird einen verträglichen, zur Versöhnung geneigten Menschen erziehen, dem es auch in seinem späteren Leben nicht allzu schwer fallen wird, einmal ein gutes Wort zu geben. Freilich liegt die Gefahr nahe, daß das Kind nicht nur versöhnlich, sondern auch oberflächlich und heuchlerisch wird. Wenn es sieht, wie leicht sich Vater und Mutter durch ein „Ich will's nicht wieder tun“ besänftigen lassen, so wird es damit bald jederzeit zur Hand sein und die Eltern darüber täuschen, daß es keineswegs besser erzogen ist als sein „trotziger“ Bruder. Worte ohne Taten sind leer; man muß also darauf sehen, daß die Abbitte nicht zur bloßen Formsache wird.

S.

5. Jahrgang. Nr. 17. 4. Sept. 1919.

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Fiden (St. G.)

Inhalt: Zum sprachlich grammatikalischen Teil des neuen V. Lesebuches. — Geschichtliches zu den Nationalitäten der Schweiz. — Magdalena.

Zum sprachl. grammatikalischen Teil des neuen V. Lesebuches.*)

Von E. Urscheler, Züberwangen (St. G.).

Kritik ist Reklame, Reklame im besten Sinne des Wortes. Weil es in innerm Widerspruch mit dem Geiste des Schaffenden steht, für sich zu werben, weil das Werk lautlos hinausgeschickt wird, daß seine Ideen Anhänger und Freunde finde, nimmt sich die Kritik seiner an und wird zum Apostel oder Henker.

So schlimm wird es allerdings nicht werden, zumal die Zeit mir nicht Kleinkrämerei gestattet, sodaß ich nicht sondiere, was gut ist und nicht gut, oder Lobeshymnen anstimme, sondern nur dort einsetze mit der Kritik, wo ich im Stande bin, statt zu negieren, Positives zu setzen, soweit meine Erfahrungen mir Material liefern.

Als Lehrstoff zur Erteilung des grammatikalischen Unterrichtes entsprachen mir die bisherigen Schulbücher nie, sodaß ich in den folgenden Auseinandersetzungen keine Beziehungen des neuen V. zum alten erwähne, sondern die Auslassungen auf folgende 3 Punkte fuße:

1. Wie verhält sich der Sprachteil zum äußern System unserer Schule?
2. Was ist zu bemerken über die methodische Anlage?
3. Wie stelle ich mich zur Durchführung der einzelnen Kapitel?

I.

Der grammatikalische Unterricht verlangt die Behandlung eines abstrakten, toten Stoffes, dem das Kind kein oder nur wenig Interesse entgegenbringt, weil er, losgelöst vom Gefühlsleben, ihm als etwas Gemachtes erscheint. Es muß ihm darum eine Form gegeben werden, die das Kind reizt und auch da nicht abhält, mitzuarbeiten. Der grammatikalische Unterricht tritt in verschiedenen Stadien auf. Bald als Gelegenheitsunterricht am Anschlusse an Aufsatz und Korrekturen mit anschließenden schriftlichen Sprachübungen, bald als mündliche Uebungen aus zusammengetragenen Beispielen methodischer Handbücher und dann auch noch als eigentliches Fach, je nach der Zeit, die zur Verfügung steht. Am einen Ort dient ausschließlich er als Heilmittel gegen die Fehler, am andern um dem Stundenplan gerecht zu werden und am dritten dann noch dem eigentlichen Zweck, die Schüler zum bewußten Gebrauch der grammatikalischen Formen zu bringen und damit eine systematische Schulung des Geistes, des Denkens anzustreben. Diese Art des Unterrichtes sichert wirklichen Erfolg, verlangt aber sehr viel Zeit und ernstes Mitarbeiten der Schüler. Wenn man auch damit Zwang antut, schadet das nichts und beschneidet nur die Auswüchse im Fachsimpeln der sogen. Lieblingsfächer.

Daß dem Sprachunterricht und mit ihm dem grammatikalischen Unterricht der Ehrenplatz gehört im Stundenplan, braucht nicht besonders hervorgehoben zu werden. Und doch, wenn ich den Stundenplan meiner 7klassigen Schule durchsehe, muß ich sagen, daß es mir unmöglich ist, die Stoffülle so auszubeuten, wie es die Idee der Anlage

*) Den Lehrer einer 7klassigen Schule lassen wir hier unverkürzt zum Worte kommen, wir hoffen aber, es werden auch Lehrer an 1—2klassigen Schulen sich zu diesem Teil des neuen V. Lesebuches äußern.

dieſes Teiles erheiſcht. Es ſteht mir zu wenig Zeit zur Verfügung. Wollte ich dem Stundenplan gerecht werden, ſo müßte ich ſtücken und kürzen, bis der ganze Teil in einem ſolch erbärmlichen Gewändlein daſtünde, daß er eben nicht mehr ins neue V. Leſebuch paßte, ſo ohne alle Wärme und friſche Kindlichkeit und in direktem Widerſpruch ſtünde zu der dem Ganzen zugrunde liegenden Idee.

So ſehr man nach einer intenſiven Pflege des Sprachunterrichtes rief und damit eine konſequente Durchführung des grammatikaliſchen Unterrichtes verlangt, allerlei methodiſche Kniffe und Probleme auf den Tiſch brachte, iſt man uns Lehrern eines ſchuldig geblieben, die Wege zur Erreichung der geſteckten Ziele derart auszubauen, daß ſie insgeſamt parallel mit den Neuerungen und Ideen gehen, wie ſolche heute in methodiſchen Fragen bereits abgeklärt ſind und in verſchiedenen Lehrmitteln ſich als durchaus lebensfähig erwieſen. Das harmoniſche Gefüge der einzelnen Unterrichtsgebiete iſt mit der Zeit aufgelöſt worden und hat ſich zu einem Fächerſyſtem umgebildet. Darunter leiden wir Lehrer an 7klaſſigen Schulen gewaltig, weil die Zeit uns nicht das erlaubt, was 1 und 2klaſſigen Schulen. Ueberall müſſe wir kürzen, alſo auch hier, kürzen bis zu Verſtümmelung; das iſt gleichbedeutend, wi den Teil negieren. Ich bin aber weit ent fernt davon, dieſen Schluß zu ziehen, ſon dern betone, daß wir auch Anrecht haben ein ſolch vorzügliches obligatoriſches appro biertes Lehrmittel fruchtbringend zum Klaſ ſen-Unterricht heranzuziehen. Gibt man uns ein Buch in die Hände, warum ſtellt man nicht die Ziele auf dasſelbe ein? Da kehrt man den Stiel und fragt: Wie ver hält ſich das äußere Syſtem der Schul zu dieſem Teil? Und es ergibt ſich die Antwort: Es wird der methodiſchen Durch führung der einzelnen Fächer, alſo auch de ſprachlichen Unterrichtes, nicht gerecht un das Mißverhältnis würde ſich vergrößer mit der Umgeſtaltung aller Lehrmittel nac dem Prinzip des V. Leſebuches.

Ich finde nur drei Wege zur Hebun dieſes Mißverſtändniſſes:

1. Ausſchaltung von Fächern.
2. Aenderung in der Anordnung der ſelben und
3. Verlegung der entſprechenden Ziel

Damit komme ich auf die methodiſch Anlage des Sprachteils zu ſprechen.

(Fortſetzung folgt.)

Geſchichtliches zu den Nationalitäten der Schweiz.

Von Johann Stadler, Goßau, St. G.

(Fortſetzung.)

Wenn eine Straße oder Eiſenbahn ein von der übrigen Welt bisher abgeſchloſſenes Bergtal ihr öffnet, wie ſchnell dringt da nicht ein ganzer Strom von Fremden hinein, teils um die neuerſchloſſenen Schönheiten der Bergwelt zu genießen, teils um ſich dauernd niederzulaſſen und die ſich bietenden neuen Erwerbsmöglichkeiten ſich nutzbar zu machen. Wie bald müſſen dann alteingeſeſſene Sitten und Gebräuche neuen, auswärtigen Platz machen; wie ſchnell muß auch die Sprache, die Mundart darunter leiden, indem ſie alte Beſtandteile aufgibt und dafür neue, ſcheinbar etwas geſchliffenere aufnimmt! — Auch unſere Schweiz war bis anhin ſo ein abgeſchloſſenes, weltfremdes Tal. Die Römer des I. Jahrhunderts v. Chr. reden von ihr als von dem „allergeheimſten Winkel der Erde“, als von der „Wohnung ewiger Nacht“. Dahinein drangen nun auf breitgepflaſterten Straßen die Römer. Sie brachten mit ſich neue Sitten und Gebräuche, gute und ſchlechte, neu Anſichten von religiöſen Dingen, eine neue hochentwickelte Kultur und die dem keltiſche Ohr noch ganz fremde lateiniſche Sprach Das war für die Römer noch Neuland unbebauter Boden, gutes Erdreich für de Samen ihrer hohen Kultur und Sprach Land, wo noch neue Erwerbsmöglichkeite zu ſchaffen waren. Die Kelten nahme von ihrem Beſieger, der ſie ja geiſtig we überragte, bereitwillig alles an, was e ihnen brachte und gaben auf, was ihne durch lange Gewohnheit teuer geworde war, ſofern es ſich mit der neuen Kultu nicht mehr vertrug. Der Römer lehrte ſi Wein- und Obſtbau, führte ſie in Kun und Wiſſenſchaft ein und ſchenkte ihnen mi ſeiner Kultur vor allem auch ſeine Sprach Letzteres iſt auch verſtändlich. Die weni entwickelte, wortarme keltiſche Sprache ge nügte für die tiefſtehende, an Begriffe verhältnismäßig arme keltiſche Kultur, hatt

aber keine Worte für eine Unsumme neu-auftauchender Begriffe, die die römische Kultur mit sich brachte. Da trat eben überall die lateinische Sprache in die Lücke und verdrängte die keltische schließlich bis auf ganz geringe Reste.

Die römische Herrschaft über unser Land bedeutete also eine starke Mischung seiner keltischen Bevölkerung mit der römischen, so daß fortan von einer keltisch-romanischen Bevölkerung gesprochen werden muß. Was aber Sitten, Gebräuche und vor allem die Sprache anbetrifft, so vollzog sich hier ein vollständiger Wandel, indem auf diesen Gebieten das Römertum ganz Sieger blieb. Es vollzieht sich hier der natürliche Vorgang, daß der Sieger dem Besiegten Kultur und Sprache übermittelt, wenn seine Kultur der des Unterlegenen überlegen ist.

Wir finden aber trotzdem noch keine Spur von vielen Sprachen, unser Land stellt nach wie vor eine sprachliche und kulturelle Einheit dar, ja die sprachliche ist noch viel ausgeprägter als zur Keltenzeit, denn auch im Oberwallis und Tessin, wo die keltische Sprache nicht oder doch nur von einem Teil der Bevölkerung gesprochen worden war, wurde jetzt lateinisch geredet.

So blieben sich die Verhältnisse 4 Jahrhunderte hindurch, bis zu Anfang des 5. Einige Jahrzehnte zuvor, im Jahre 375 hatte jene gewaltige europäische Umwälzung ihren Anfang genommen, die wir unter dem Namen Völkerwanderung kennen. Wenn wir heutzutage dieses Wort im Munde führen, so sprechen wir in der Regel ein großes Wort gelassen aus, denn es fällt uns schwer, uns von jenen weitentfernten, weltgeschichtlichen Ereignissen eine richtige Vorstellung zu machen. Und doch legten sie ein Weltreich, nämlich Westrom, das die damals bekannten Teile von Europa mit Ausschluß der Balkanhalbinsel und den westlichen Teil von Nordafrika umfaßte, in Trümmer. Sie schufen auf ihnen eine ganze Reihe neuer Staaten, die schließlich wieder zu einem Weltreich, zum Frankenreich sich verschmolzen. Wir vergessen so gerne, daß das kulturell so hochsteheude, aber sittlich verdorbene Römervolk dem kulturell tiefstehenden, aber sittlich starken Germanenvolk sich unterwerfen mußte, und wie noch so manch andere tiefgreifende Aenderung sich vollzog. Es war eine Zeit, wo das Alte in Trümmer ging und das Neue mit Macht sich Durchbruch verschaffte. Auch unser Land konnte an ihr unmöglich unberührt vorübergehen.

Es war zu Anfang des 5. Jahrhunderts. Jenseits des Rheines wurde es wieder einmal lebendig. Die Alemannen, ein germanischer oder deutscher Volksstamm, schickten sich an, den Strom, koste es, was es wolle, zu überschreiten. Mit unwiderstehlicher, urwüchsiger Gewalt drangen sie in das schweizerische Mittelland ein. Das ging ihnen um so leichter, als die Römer ihre Truppen vom Rheine nach Italien zurückgezogen hatten, weil sie sie dort notwendig brauchten. Wohl setzte ihnen die einheimische keltisch-romanische Bevölkerung heftigen Widerstand entgegen. Umsonst. Die Kräfte waren zu ungleich. In hartnäckigen Kämpfen mußte sie verbluten, und was von ihr noch übrig blieb, waren nur geringe Reste, die nicht einmal mehr ihre persönliche Freiheit wahren konnten, sondern zu Knechten und Mägden, zu Sklaven erniedrigt wurden, so daß sie naturgemäß im politischen und und kulturellen Leben des Landes fortan keine nennenswerte Rolle mehr spielen konnten. (Fortsetzung folgt.)

Magdalena.

Eine Erinnerung von Anna Sartory.

Dieser Name ist nicht sinnbildlich zu nehmen. Diejenige, die ihn trug, stand in keiner Beziehung zu der Maria von Magdala im Evangelium. Fürs erste wohnte sie nicht in einem so schönen, traulichen Landhause, wie wir uns das in Bethanien denken, und fürs zweite war sie keine reiche Dame, sondern ein armes Arbeiterkind.

Irgendwo im Oesterreichischen draußen hatte Magdalena ihre Eltern und neun Geschwister. Sie als Zehntes und Ueberzähliges war zu den Großeltern in die Schweiz gegeben worden. So war sie daheim aus dem Weg und bei den beiden alten Leuten sogar ziemlich nützlich. Konnte sie doch, noch ehe sie in die Schule mußte, der Großmutter gar manchen zeitraubenden Gang in die paar Läden des Dorfes tun, zum Bäcker, zum Krämer, zum Metzger — es gab damals noch zwanzigräppige Batzen-

würfte, und solche gönnte der Großvater zuweilen, trotz all seiner sonstigen Bescheidenheit, sich selbst und den Seinen.

Mit sechs Jahren kam Magdalena in die Schule. Weit hatte sie nicht zu gehen dahin. Das alte, giebeldachige Haus der Fundamentalwissenschaften stand in engnachbarlichem Verhältnis zu Magdalenens Behausung.

Begierigen Geistes, mit offenen Augen und Oehrchen genoß die begabte Kleine inmitten der vielen übrigen Kinder die ersten Unterweisungen in i und n und u, in 1+1+1+1, im melodiösen A B C D E F und G . . . Herrlich war das, einfach fein! Magdalena konnte es nicht satt bekommen und stand meistens schon eine halbe Stunde vor Schulbeginn harrend im dunklen Gang vor der Tür. Und kamen dann nach und nach die andern Kinder auch, und tollten und lärmten sie herum auf dem Schulplatz, so blieb Magdalena beharrlich auf ihrem Posten vor der Tür, bis der Herr Lehrer endlich die Stiege von der Wohnung herunter kam und die Schulstube wieder öffnete. Dann hastete das schmale, kleine Ding an seinen Platz und war auch vor Schulbeginn nicht mehr davon wegzubringen. Als ob er ihr bester Besitz sei, so haftete sie auf demselben fest, das aufgeschlagene Lesebuch vor sich auf der heruntergelassenen Klappe, die Hände schirmend gegen allen Lärm und jedes störende Geräusch an die Ohren gepreßt.

Hatte aber erst die Schule begonnen, dann ließ Magdalena weder Aug noch Ohr vom Herrn Lehrer, und weh der Nachbarin, die es wagte, sie aus ihrer Versunkenheit in die Fragen der Stunde aufzustören! Eine unwillige Abschüttelung mit dem spitzigen Ellbogen oder mit nacktem Fuß war ihr sicher.

Wäre Magdalena angesehener Leute Kind gewesen, ihre Mitschüler hätten bewundernd zu ihr emporgesehen ob der Vorzüglichkeit ihrer Leistungen, ob ihrem vielen Wissen, ihren stets prompten und richtigen Antworten.

So aber schaute das eine und andere vereinzelte Kind zu ihr hin: Du kannst's aber gut! fast, ja manchmal ganz wie wir!

Es gab auch noch andere Kinderblicke. Solche, die sagten: Die ist frech! Wie die das herausjagt!

Und ganz kann man das den Kleinen nicht einmal übelnehmen, denn Magdalenens Sprechweise war immer sehr bestimmt, sehr grad heraus, ja zuweilen knotterig, so wie sich nicht leicht ein anderes zu antworten getraute, höchstens noch der Bub des Kastanienrösters, der im gleichen Haus wie Magdalena wohnte.

Einmal, als der Herr Lehrer der ganzen schwatzhaften Klasse eine Strafaufgabe gegeben hatte — es war im dritten Schuljahr — da kam Magdalena anderntags ohne dieselbe in die Schule, verhielt sich ganz still, bis auch sie darnach gefragt wurde und antwortete dann kurz und bündig:

„Ich hab' sie nicht."

„Warum nicht?" fragte der Herr Lehrer, und — ach, zu jener Zeit und an jenem Ort wußte man noch nichts von Sozi und Bolschewiki, aber Magdalenens Antwort kam doch ganz sozi- und bolschewikimäßig keck:

„Der Großvater hat gesagt, Ihr sollt diese Rechnungen selber machen, Ihr hättet besser Zeit als ich."

Da war er draußen aus dem kleinen, herben Mund, der rebellische Protest des Großvaters und der Enkelin.

Die Stille des Entsetzens über solche Kühnheit lag über allen. Dunkle Röte war im Angesicht des Lehrers. Schweigend tauchten die Blicke der Beiden — Magdalenens und des Pädagogen — ineinander, hafteten ineinander, als gelte es eine Probe der Macht und des Rechts auf Leben und Tod.

— — — bis die dunkle Röte auf des Lehrers Gesicht einer weißen Blässe wich, während das schmale, bleiche Kindergesicht sich rötete und die blauen Augen sich langsam senkten und mit Tränen füllten.

Macht und Recht hatten sich gemessen und eins das andere anerkannt, denn dieser Lehrer war ein Pädagoge — ein Erzieher seiner selbst und der Kinder.

(Schluß folgt.)

Man rettet Selbstachtung nicht, wenn man ein begangenes Unrecht verheimlicht. Wahre Selbstachtung wächst nur auf dem durchpflügten Grunde letzter, aufrichtigster Selbstverdemütigung.

5. Jahrgang. Nr. 18. 18. Sept. 1919.

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule"

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Fiden (St. G.)

Inhalt: Zum sprachlich grammatikalischen Teil des neuen V. Lesebuches. — Geschichtliches zu den Nationalitäten der Schweiz. — Magdalena.

Zum sprachl. grammatikalischen Teil des neuen V. Lesebuches.*)

Von E. Urscheler, Züberwangen (St. G.).

(Fortsetzung.)

II.

Die Idee, welche der ganzen Anordnung zugrunde liegt, trägt so viel Wert in sich und zeigt eine so geschlossene Durchführung, daß man die Erweiterung zu solcher Stoffülle wohl begreift. Man kann nun darin einen Lehrplan sehen oder nur Anregungen herausdeuten zu rein persönlicher Ausgestaltung des Unterrichtes, so kommt man um die Tatsache nicht herum, daß der Sprachteil für uns Lehrer an mehrklassigen Schulen zu viel Zeit fordert. Eine Zerstückelung aber schadet mehr, als der Rest, eine Art konzentrischer Begriffsmasse, zur Vervollkommnung der Fähigkeiten des Schülers beizutragen vermag. Hier gilt es nun, eine Umgestaltung vorzunehmen durch Verlegung der Ziele, etwa folgenderweise in Bezug auf die Wortart.

III. Klasse: Das Dingwort (Ein- und Mehrzahl, Trennung, beide Artikel).
IV. „ Das Dingwort (Dehnung und Schärfung). Das Eigenschaftswort.
V. „ Fürwort, Tatwort und die 4 Fälle.
VI. „ Hilfszeitwörter, Umstandswörter, die 6 Zeiten.

Dabei würde der Unterrichtsstoff derart um eine Wortart gruppiert, daß alle Beziehungen zu dieser Wortart erörtert wären, daß der Schüler nicht bloß zum bewußten Gebrauch der grammatikalischen Form kommt, sondern auch in seinem Sprachgefühl eine feste Unterlage findet.

Die Behandlung der 4 Fälle würde in einem für sich abgeschlossenen Kapitel in gleicher Weise durchgeführt.

Die Abschnitte, die ein für sich abgeschlossenes Ganzes bilden, haben einen großen praktischen Wert und dienen dem Schüler als eine Art Nachschlage-Tabelle, nur muß er sie in das zugehörende Gebiet zu ordnen wissen, weil sie räumlich und sachlich getrennt sind, und auf diese Weise auch Zeitverlust mit sich bringen.

Etwas vermisse ich noch recht: als Anhang ein kleines Wörterverzeichnis und eine kurze Zusammenstellung der hauptsächlichen Regeln.

Ich gehe über zu Punkt III.

Wie stelle ich mich zur Durchführung der einzelnen Kapitel.

Da hätte ich wieder Gelegenheit, die Schleusen zum wohlverdienten Lobe an die Verfasser zu öffnen, meine Art aber, nur positive Kritik zu üben, erschwert die Arbeit, denn was vermag ich gewiegten Methodikern abzugewinnen, die hier die Früchte jahrzehntelanger Erfahrungen zu einer erstklassigen Auswahl und Musterausstellung fixierten.

Und dennoch hab ich mir einige Pünktlein notiert.

1. Viele Mundarten, aber nur eine Schriftsprache.

Jede Talschaft im St. Gallerland hat ihre besondere Mundart (Sprachart) und neckt damit die Nachbarn.

a) Im Fürstenland. In Wil und Umgebung rufen sich die Kinder zu: Staa, Baa,

Laatera und taagi Bera! Stei, Bei, Leitere und teigi Bere! Stä, Bä, Lätere ond tägi Berä! — Welches iſt die Mundart der Wiler? der Toggenburger? der Thurgauer? Wer ſpottet über die aa? ei? ä?

In und um St. Gallen: De Schaatli i der Blaachi het gſaat, i ſöll dZaane voll Saapfe dLaatere uf ſchlaapfe.

Dr Scheitli i dr Bleichi het gſeit, i ſöll dZeine voll Seipfe dLeitere ufe ſchleipfe.

b) Im Rheintal. Um Altſtätten und Balgach herum: Buab, machs Fääſchtar zua, dr Näabil kunt in dRääba.

c) Im Werdenberg. Zwiſchen Buchs und Wartau: Es ſpringt a Muus dur dStuden us. Es ſpringt e Muis dur dStuden uis.

d) Im Oberland. Zwiſchen Ragaz, Vättis und Vilters: Zue grouſa Mona bruchts grouſi Houſa. An olta, grauſa Mo iſch emol mit era longa, longa Lotta dSour (Saar) ohi gwotta.

e) Im Linthgebiet. Zwiſchen Uznach und der March: Wie wit abe ſchneits? Nu bis i dMarch abe, det une ſchniits!

f) Im Toggenburg. Zwiſchen Ebnat, Neßlau und Wildhaus: Wäeſcht wie wit de Himel blou iſcht? Bis uf Neßläou, dei iſcht er blob! aber dStäei iſcht er bläou!

g) Zwiſchen Lütisburg und dem Hörnli: Wäſcht, wie wit de Nebl goht? Bis is Züribiet abe, dei hets Nääbl.

Wodurch die Mundarten ſich ſcheiden, worin ſich gleichen.

a) Um den Säntis herum ſchneit es ganz verſchieden: In Appenzell ſchniits, in Wildhaus ſchnaaets, in Peterzell ſchnäits.

b) Auch die Steine klingen rings im St. Galler Land ungleich: Stä, Ste, Stei, Staa, Stoa, Stae.

Die Mundart ſcheidet die Leute von Ort- und Talſchaften; aber die Schriftſprache vereint alle deutſchen Zungen.

a) Mundartwörter, welche nicht weit herum bekannt ſind, meidet die Schriftſprache. Was ſetzt ſie für: jucke, lupfe, gumpe, chreſle, ... ? e Schooß, e Guttere, e Blotere, e Trucke . . . ?

b) Manches Wort der Mundart braucht die Schriftſprache in anderm Sinn: de Hund hebe (den Hund halten), hei ſpringe (heimrennen), anſtatt gfahre ſimmer hei glaufe (ſtatt zu fahren ſind wir zu Fuß heimgegangen).

c) Seine Mundart kann jeder frei ſprechen, wie ers gewohnt iſt; die Schriftſprache aber iſt genau zu ſprechen und zu ſchreiben.

Dieſes erſte Kapitel möchte man ebenſo wohl dem geographiſchen Teil zugedacht wiſſen, wie gar nicht exiſtierend, dafür an deſſen Stelle etwas nutzbringenderes. Nicht daß ich ihm die Exiſtenzberechtigung direkt abſpreche, aber ich meine, der Lehrer hat anderweitig Gelegenheit, dieſe Art des Unterrichtes zu vermitteln. Auf den freigewordenen Platz ließe ſich ein gedrängtes Wörterverzeichnis anlegen. Der Rechtſchreibeonkel C. Führer hat den Nagel auf den Kopf getroffen, wenn er in ſeinem Wörterbüchlein ſchreibt: Obwohl Ihr Euch bemühet, gar keine Fehler mehr zu machen, wird es Euch ſelten gelingen. Wenn Ihr aber dieſes Büchlein zum Gehilfen nehmet, werdet Ihr bald helle Freude daran haben.

(Fortſetzung folgt.)

Geſchichtliches zu den Nationalitäten der Schweiz.

Von Johann Stadler, Goßau, St. G.

(Fortſetzung.)

Während dieſer heftigen Kämpfe, von denen die Beſitzergreifung des Landes begleitet war, fielen auch die vielen Städte und Dörfer in Schutt und Aſche. Die Alemannen bauten ſie nicht mehr auf oder doch nur in ganz ſeltenen Fällen. Sie haßten Dorf und Stadt, ſie zogen es vor, in Weilern und Einzelhöfen zu wohnen. Solche erhoben ſich zunächſt im Mittelland. Erſt als dieſes für die wachſende Bevölkerung nicht mehr genug Raum bot, drang der Alemanne auch in die Alpen vor und beſetzte allmählich jenen Teil der heutigen Schweiz, wo deutſch geſprochen wird. Die keltiſch-romaniſche Bevölkerung fiel alſo in dieſen Gebieten den deutſchen Alemannen zum Opfer, ihre Dörfer und Städte ſanken in Trümmer, und mit dem Volk und ſeinen Wohnſtätten verſchwanden die Träger römiſcher Kultur und Sprache und damit ſie ſelbſt. Das Deutſche, die Mutterſprache der Alemannen, wurde nun herrſchend.

Einige Zeit vor den Alemannen war auch von Südweſten her ein Volk in Gebiete der heutigen Schweiz vorgedrungen. Es waren die Burgunder, wie die Alemannen, ein germaniſcher Stamm. Sie hatten eine weite Wanderung hinter ſich. Einſt

hatten sie an der Oder gewohnt, dann waren sie an den Main und den Rhein, in die Gegend von Worms vorgedrungen, dort wurden sie wieder verdrängt und wandten sich nun ins Tal der unteren Rhone, wo sie sich endgültig niederließen und von wo aus sie dann allmählich auch in die Gegend der heutigen Westschweiz vordrangen. Aber die Art und Weise, wie sie das taten, war ganz verschieden von der, wie die Alemannen von der nördlichen und östlichen Schweiz Besitz ergriffen. Geschah es hier unter heftigen Kämpfen, bei denen die einheimische Bevölkerung fast restlos aufgerieben, ihre Dörfer und Städte vernichtet wurden, so daß auch römische Kultur und Sprache verschwanden, so vollzog es sich dort mit friedlichen Mitteln, unter Schonung der einheimischen keltisch-romanischen Bevölkerung und ihrer Heimstätten. Infolgedessen erhielten sich auch römische Kultur und Sprache. Die Burgunder ließen sich nämlich in der Westschweiz, wie im Rhonetal, mit Einwilligung Roms nieder. Wir erleben das seltsame Schauspiel, daß jeder ansässige Kelto-Romane sein Gut mit einem Burgunder teilt, so daß er 1/3 von Haus und Hof behält, 2/3 aber an den Burgunder abtritt. Wie die Figuren eines Schachbrettes waren nun deutsch sprechende Burgunder und lateinisch redende Kelto-Romanen unter einander gemischt. Dieser Vorgang mochte für letztere schmerzlich sein, aber sie konnten sich mit dem Gedanken trösten, es sei besser, etwas zu behalten, als alles zu verlieren. Für die kulturelle und sprachliche Entwicklung aber hatte es zur Folge, daß sich römische Kultur und Sprache in diesen Gebieten erhielten. Wir könnten zwar glauben, daß die Burgunder, die immerhin als Sieger ins Land gezogen waren und es politisch auch beherrschten, ihre deutsche Kultur und Sprache behalten, ja daß sie sie der einheimischen Bevölkerung aufgezwungen hätten. Allein das Umgekehrte war der Fall. Die Burgunder gaben ihre Sprache auf und nahmen die lateinische an. Es ist auch verständlich. Die germanische Kultur war der römischen unterlegen. Es kann aber nicht der Ungebildete dem geistig hoch stehenden gegenüber als Lehrer auftreten.

Während somit die heutige Schweiz seit den ersten geschichtlichen Zeiten bis ins 5. Jahrhundert hinein eine sprachliche Einheit bildete, indem die Bevölkerung zuerst keltisch, dann lateinisch sprach, schuf die Völkerwanderung eine sprachliche und kulturelle Trennung der Schweiz, indem im Osten und Norden nun deutsch, im Westen lateinisch gesprochen wurde.

Die Frage, ob es in der Schweiz immer eine Mehrheit von Nationalitäten gab, ist somit gelöst und zwar im verneinenden Sinne. Ebenso ist jene andere Frage beantwortet, wie diese Mehrheit von Sprachgebieten sich bildete. Es bleibt noch übrig, darüber Aufschluß zu geben, wie eine Grundlage dafür geschaffen wurde, daß später Teile von durch Kultur und Sprache getrennten Völkern zu einem Staate sich zusammenschlossen.

Das Verhältnis der germanisch sprechenden Bevölkerung zur lateinisch redenden war nämlich kein freundschaftliches, sondern von Anbeginn an ein ausgesprochen feindseliges. Die Ursache ist in der Verschiedenheit von Kultur und Sprache zu suchen. Die Völker, die die hochentwickelte römische Kultur in sich aufgenommen hatten, sahen mit Verachtung auf die ungebildeten Germanen oder Deutschen herab, und was heute nur mehr als Schlagwort gebraucht wird, nämlich Franzosen, Italiener usw. seien die Träger der Kultur und die Deutschen seien noch rohe Barbaren, das mochte in jenen Zeiten der Tatsache entsprechen. — In hartnäckigen Kämpfen suchte jeder Sprachstamm sein Gebiet auf Kosten des andern zu erweitern. Die Alemannen vermochten z. B. zunächst in die Juragegenden vorzudringen und der dortigen Bevölkerung ihre Sprache aufzudrängen. Aber sie konnten sich auf die Dauer nicht halten. Die Burgunder verdrängten sie wieder. So erklärt es sich, daß manche Ortschaften in der Westschweiz früher einen deutschen Namen hatten, jetzt einen französischen; Estavayer hieß einst Stäffis, Avenches Wifflisburg. Bei diesen schroffen Gegensätzen konnte nicht davon die Rede sein, zwischen Alemannien und Burgund eine politische Einigung zu schaffen.

(Fortsetzung folgt.)

Harte Worte ungekränkt verschmerzen,
Trost und Dank für sorgenschwere Herzen.
Ach, wie wenig brauchts, um gut zu sein!
Eines Lächelns warmen Sonnenschein.

Magdalena.

Eine Erinnerung von Anna Sartory.

(Schluß.)

Als wäre nichts vorgefallen, ſo ruhig führte er den Unterricht nun weiter.

O, er wußte ja, wie tief die Mühſal dieſes Kindes ſaß. Er wußte, wie es täglich in früher Morgenſtunde, wenn die andern Schüler ſich kaum erſt erhoben, mit dem ſchweren Bündel Heimarbeit barfuß und nüchtern eine halbe Stunde weit in die Stadt ins Geſchäft gehen, dort in einem Knäuel eiliger Frauen, halbwüchſiger, dreiſter Buben, drängender, ſtoßender Mädchen ſtehen und ſich ſelbſt durchſtoßen und durchdrängen mußte, um die gefertigte Ware los- und neue mit heimzubekommen. Und es mußte auf jeden Fehler aufpaſſen, den das prüfende Fräulein rügte, mußte mit all den Rügen bepackt die neue Bürde mit nach Hauſe tragen — eilig, eilig trippelnd, und daheim im voraus verkünden, wie viele Rappen von den ſauer verdienten der vielen Fehler wegen (ach, das Fräulein im Geſchäft fand deren ſtets eine Menge, wo Großmutters ſtrenge und Magdalenens ſcharfe Augen kaum einen entdeckten!) vom nächſten Zahltag abgezogen würden.

Oft, recht oft, reichte dann die Zeit nicht mehr zu ordentlichem Frühſtück. Magdalena bekam ein Stück Brot in die Hand, hie und da als Leckerbiſſen ein paar getrocknete Kaſtanien, und mußte dann zur Schule, für die ſie nichts hatte lernen, nichts repetieren können. Da hatte ſie dann — trotzdem — ihrer Tage ſchönſten Stunden, prägte in ſtählerner Aufmerkſamkeit ihrem Gedächtnis alles ein, was vom Lehrer geſprochen und von den Kindern geleſen und aufgeſagt wurde. So lernte ſie die Aufgabe für den folgenden Tag ſtets in der Schule ſchon.

Und das war wohl nötig, denn nach dem Nachmittagsunterricht fing ja die Heimarbeit an, Stunde um Stunde, bis Sonnenuntergang, Mondaufgang und lang hinein in die Zeit des ruhigen Kreiſens der Sterne.

Draußen auf dem Spielplatz lärmten die andern Kinder — Magdalena, ſchaff!

Draußen war froher Lärm und Taumel — Magdalena, ſchaff!

Draußen ſangen ſie in ſeliger Sorgloſigkeit: „Wir wollen eine goldene Brücke bauen . . .“ — Magdalena, ſchaff!

Von draußen hörte man Mütter ihre Kinder zum Nachteſſen rufen — Magdalena trink dein Schüſſelchen Kaffee nicht ſo langſam und ſchaff!

Draußen klappten Läden und rollten Jalouſien zu — vom Spielen müde Kinder gingen zu Bett und Mütterlein plauderten und beteten mit ihnen — Magdalena, zähl' die fertigen Warenſtreifen und ſchaff!

Draußen war's ſtille Nacht und Ruhe ringsum — Magdalenchens Scherchen glitt, von den heißen Kinderfingern geſtoßen, ſurrend um die Zacken der meter- und meterlangen Stickereiſtreifen: ßßßßr ßßßßr ßßßßr!

Und ſpät, ſpät erſt kam die kurze Schlafenszeit für das abgehetzte Kind, und anderntags ging früh das Leben wieder an.

Das wußte der Lehrer und darum hatte er geſchwiegen, war er ſcheinbar vor den Kindern Magdalenen gegenüber unterlegen.

Und nun war des armen Mädchens beſte Innenſeite berührt. Sein Dank für die ruhige Güte des Lehrers, für ſeine Nachſicht, ſein Verſtehen — o ſein Verſtehen! überſtrömte aus dem bedrückten Kindesherzen in die ſo ſeltſam ſcharf blickenden Kindesaugen, in den Ton der Stimme, in die arbeitsgewandten Händchen, die nun jede Ordnungsarbeit im Schulzimmer wie ein ſtillſchweigend übernommenes Ehrenamt flink und gründlich taten.

Wenn die Rute für ungezogene Antwort auf dieſe Händchen niedergeſauſt wäre?

Wenn im aufwallenden Zorn der Lehrer ein entrüſtetes Wort über Großvater und Kind geſprochen hätte?

Wenn Magdalena dem Urteil der nichtwiſſenden „braven“ Kinder anheimgegeben worden wäre?

Dann würde die Lohe des Haſſes, der Bitterkeit, der gebundenen Rebellion in ihr aufgezüngelt und aufgeſchlagen haben.

Dann hätte eine Jugend mehr ſich verzehrt in Grimm und heimlichem Racheſehnen.

Dann hätte ein Engel mehr weinen müſſen um eine in Härte und Nichtverſtehen erwürgte Seele.

So aber war ſie emporgerichtet ins Sonnenlicht ſchonender Liebe.

„Selig ſind die Barmherzigen . . .“

5. Jahrgang. Nr. 19. 2. Okt. 1919.

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule"

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Fiden (St. G.)

Inhalt: Ein Plätzchen möcht ich mir erwerben. — Zum sprachlich grammatikalischen Teil des neuen V. Lesebuches. — Geschichtliches zu den Nationalitäten der Schweiz.

Ein Plätzchen möcht ich mir erwerben.*)

Ein Plätzchen möcht ich mir erwerben,
In edlen Herzen, die mir schenken
Ein liebes, treues Angedenken.
Und kann dies Plätzchen ich erwerben,
So will ich sterben, gerne sterben.

Ein Plätzchen möcht' ich mir erwerben,
Ein Stücklein friedlich stiller Erde,
Wohin ich's Haupt hinlegen werde.
Und kann dies Plätzchen ich erwerben,
So will ich sterben, gerne sterben.

Ein Plätzchen möcht' ich mir erwerben
Dort oben in den lichten Auen,
Wo mir beschieden, Gott zu schauen.
Und kann ich gar den Himmel erben,
So will ich sterben, gerne sterben.

Aus: „Gott in der Höhe sei Ehre", von W. Edelmann †, Verlag von R. Oberholzer, Uznach.

Zum sprachl. grammatikalischen Teil des neuen V. Lesebuches.

Von E. Urscheler, Züberwangen (St. G.).

(Fortsetzung.)

Die Phonetik, wie sie das II. Kapitel: Vom reinen Sprechen, bringt, verlangt vom Schüler zu viel und wird den verschriftsprachlichen Dialekt nie ganz verdrängen können. Erinnere ich mich doch aus der Seminarzeit, daß Seminaristen aus dem Oberland und Linthgebiet trotz des Gespöttes der Fürstenländer und trotz intensiver Uebung ihre Heimat nicht verleugnen konnten. Für uns Landlehrer reicht die Zeit niemals aus, uns an den Unterricht heranzumachen, obschon gerade die Aussprache bei uns am schlechtesten ist und damit Teilursache zu den vielen Fehlern bildet. Ich habe es letztes Jahr probiert und gesehen, daß ich bei konsequenter Durchführung dieses reinen, schönen Lesens von einer Vertiefung des Inhaltes bei Lesestücken absehen mußte, weil die Sorgfalt auf die Gestaltung der äußeren Form alle zu Verfügung stehende Zeit in Anspruch nahm. Die Weichheit und Kraft der Mitlaute und Selbstlaute müssen wir bei der Einübung des Druckelesens schon vermitteln. Die Abschnitte 1 bis und mit 3, die Lehrer und Schüler so viele Anregungen geben, müssen selbstredend noch weiter ausgebaut werden durch zahlreiche Sprechübungen und verlangen noch mehr Zeit. Nur dünkt es mich, es ist zu spät, auf dieser Stufe erst korrekte Aussprache zu verlangen und umgekehrt verfrüht, in dieser systematischen Weise, wie die Abschnitte 1, 2, 3, 5 und 10 es tun, Sprachfeinheit, ja sogar Sprachfinessen zu verlangen. Die aufgezählten Nummern dürften also in dieser oder anderer Form im VI. Lesebuch wieder auf-

*) Gebe Gott dem letzthin verstorbenen, edlen Priester und Dichter „Dort oben in den lichten Auen" das gewünschte Plätzchen; wir aber, die wir so manche Perle seiner sinnigen Lieder für die „Volksschule" erhielten, gedenken seiner im Gebete. D. Schr.

tauchen, sie verlieren weder an Zugkraft noch an Brauchbarkeit.

Mundfaulheit und Sprechfeinheit.

8. Abgeschliffene Wörter sind (wie alte Münzen) kaum mehr zu erkennen:

en Arvel Heu	en Ärveli Holz	ein Arm voll
e Hampfle	e Hämpfeli	eine Hand voll
e Mumpfle	e Mümpfeli	ein Mund voll
en Brosme	e Brösmeli	ein Brosamen
alpache	guepaches Brot	altgebacken, gut
Teiggenosse	Teiggenossenschaft	die Eidgenossen
e Hemp	e Hempli	ein Hemd

Welche Laute gingen verloren oder änderten sich?

9. Bei trägen Sprechern will oft n zu m werden: fünf (fümf), fünfzig, Senf, Zukunft, Turnplatz (Turmplatz?), Unfall, Beinbruch, einmal, Anfang, sanft, unverschämt.

d und t wollen sich oft dem b und p oder f angleichen: Geldbeutel (Gelbbeutel!), Erdbeere, Erdbeben, Brautfuder, Gottfried, Nachtfalter, Reitpferd, Goldpapier, Landvogt, Schlachtfeld, spottbillig, Rindvieh, Handball, entfernt.

d und t dürfen sich nicht dem g oder k angleichen: Handkorb (Hangkorb?), Landkarte, Handkoffer, Brotkruste, Geldgeschenk, Feldgerät, Erdgeruch, Eidgenossen, Brautkleid, Marktgeld, saftgrün, entgleisen, entgegen, selbstgefällig.

10. s und z dürfen nicht mit sch und s verschmelzen: Maßstab, Meßschnur, Holzschuhe, Blitzstrahl, blitzschnell, Pulsschlag, Münzsorte, Münzstätte, Poststempel, Nußschale, Glanzseide, Eisscholle, Felssturz, Aussteuer, aussprechen, Hausschlüssel, Großstadt, es schneit sehr, es steht gut, wie es scheint!

11, Ein d will einschleichen oder verloren gehen: Männlein (nicht: Männdlein!), Söhnlein, Spinnlein, Fähnlein, Pfännlein, Brünnlein . . . Tanne, Kanne . . .

und, sind, Land, Hund, Hand, da sind wir, zweiundzwanzig, fünfundzwanzig, Landstraße, Handmaschine.

Klein ist oft der Unterschied im Klang, groß aber im Sinn.

12. Sprich genau nach, ob ein Laut mehr oder weniger sei:

Kinn, Kind	Wald, Wall	ach, acht	packt, Pack
Bann, Band	Feld, Fell	wach, wacht	Laub, lau
Rinne, Rinde	Markt, Mark	all, alt	ballt, Ball
Brann, Brand	Kampf, Kamm,		bleib, bleibt

Auch bei gleich vielen Lauten ist oft noch ein Unterschied in Klang und Sinn: Welcher Laut macht den Unterschied?

Stahl, Stall	Schatten, Schaden	schief, Schiff
Kehle, Kelle	Herr, Heer	Speer, sperr
Gram, Gramm	Futter, Fuder	Haken, hacken
betten, beten	zehren, zerren.	

13. Der Selbstlaut am Wortanfang: Setze den Anlaut frisch und kräftig an, ohne weich zu binden: im | Ohr (nicht: im Moor), das | Ei (nicht: da sei), das | Auge (nicht: da sauge), der Igel (nicht: de Rigel), sein Ührlein, im Aermel, aus Armut, ins Elend, ohne Achtung, Un|ordnung, er|innern, auf Himmels|auen; Nun | ist der Mai | erschienen; Nie kann | ohne Wonne deinen Glanz ich sehn.

(Hab acht, wie der Sinn leicht zum Unsinn werden kann!)

Wo Endlaut und Anfangslaut verschmelzen dürfen: am Morgen, der Regen, es saust, ist tüchtig, Handtuch, Regennacht, Baummoos, feuerrot, abbrechen, verreisen, zerreißen.

Geläufige Redensarten aus unserem Sprachschatz:

14. Sprich scharf getrennt und verstümmle keinen Laut:

auf	und	ab	wenn	und	aber	weit	und	breit
oben	und	unten	reich	und	arm	fort	und	fort
über	und	über	jung	und	alt	kurz	und	gut
immer	u.	ewig	entweder,		oder	rein	und	ganz

15. Sprich frisch und behende den Spruch zu Ende!

mit Ach und Krach?	bei Nacht und Nebel . . .?
ohne Saft und Kraft	an allen Ecken und Enden
Knall und Fall	ohne Zaum und ohne Zügel
aus Rand und Band	mit Mann und Maus . . .
mit Sang und Klang	mit Haut und Haar . . . .
mit Sack und Pack	mit Leib und Leben . . . .
mit Saus und Braus	in Kisten und Kasten . . .
in Hülle und Fülle	mit Stumpf und Stiel . . .

Allerhand Kunststücklein für Ohr, Zunge und Lippen.

16. Es saßen zwei zischende Schlangen zwischen zwei spitzigen Steinen. — Wenn mancher Mann wüßte, wer mancher Mann wär, tät mancher Mann manchem Mann manchmal mehr Ehr. Wer ists? Es knuspert und knuspert und zwickt und zwackt, bis es die Schale hat aufgeknackt. — Was sind das für kleine Wichte?

Da kamen bei Nacht, eh mans gedacht,
die Männlein und schwärmten
und klappten und lärmten . . .

Daß man Mundfaulheit mit einem hingehaltenen Butterbrötchen immer heilt, glaub ich nicht. Die Abschnitte 9 und 11 lassen keinen Deut erkennen, daß man gelegentlich auch den Imperativ zu Nutzen ziehen kann. Umgekehrt finde ich das Verlangen von Abschnitt 10 unnatürlich durch das Hervorheben der Mitlaute den Wohlklang der Vokale zu übertönen und durch eine solch sprachtechnische Beherrschung der Wörter ein Gedicht zu entseelen. (Forts. folgt.)

Geschichtliches zu den Nationalitäten der Schweiz.

Von Johann Stadler, Goßau, St. G.

(Schluß.)

Da trat ein weltgeschichtliches Ereignis ein, das auch für unser Land zu größter Bedeutung sich auswuchs. Kaum waren 50 Jahre verstrichen, daß die Burgunder in Südostfrankreich und in der Westschweiz, die Alemannen in Süddeutschland und der Nordostschweiz sich niedergelassen und dort zwei politisch unabhängige Staaten gegründet hatten, als ein ehrgeiziger und ruhmsüchtiger König im Nordosten Frankreichs es sich zum Ziele setzte, die germanischen und germanisch-romanischen Staaten der Völkerwanderung, d. h. Mittel- und Westeuropa, zu einem neuen Weltreich zu vereinigen, zum Frankenreiche. Der König hieß Chlodwig. Er regierte um das Jahr 500 herum. Er hatte Glück. Wenn er auch sein Ziel nicht ganz erreichte, so legte er doch das Fundament zu einem Weltreiche, dessen Bau Karl der Große ums Jahr 800 vollendete. Dem Schwerte Chlodwigs und seiner Söhne mußten sich, trotz heftiger Gegenwehr, auch Alemannen und Burgunder beugen. Sie verloren ihre politische Selbständigkeit. Als Glieder eines Reiches mit starker zentraler Regierungsgewalt, die sich unter Karl dem Großen am stärksten fühlbar machte, mußten sie nun wohl oder übel auf ihre Zänkereien und Streitigkeiten verzichten. Wie sie aber nur ungern und erst nach heftiger Gegenwehr ihre politische Selbständigkeit geopfert hatten, so geboten sie auch den nationalen Leidenschaften nur notgedrungen Halt, eine stärkere Hand zwang sie dazu. Die Leidenschaften erloschen nicht, noch das Verlangen nach politischer Selbständigkeit. Das zeigte sich dann, wenn schwache Könige die Zügel der Regierung etwas schlaffer hielten. Dann machten sich sofort die kulturellen und sprachlichen Gegensätze wieder geltend, wie auch die nationalen Unabhängigkeitsbestrebungen. — Wenn jedoch die beiden Völker lange Zeit zu einem Staate mit starker zentraler Regierungsgewalt gehört hätten, würden sie sich ohne Zweifel nach und nach vertragen gelernt haben. Die bestehenden Gegensätze hätten sich dann gemildert, und so wäre eine Grundlage für eine spätere freiwillige politische Einigung geschaffen worden. Allein kaum hatte Karl der Große ums Jahr 800 den Bau, den Chlodwig um 500 herum begonnen, vollendet, so brach er unter seinen Enkelsöhnen im Jahre 843 wieder zusammen. Sie teilten im Vertrage von Verdun das Reich in drei Teile: in Ostfranken, das die Völker deutscher Zunge, also jene östlich des Rheines, sowie die deutsche Schweiz umfaßte, in Mittelfranken, einen schmalen Landstreifen von der Nordsee zum Mittelmeer mit Oberitalien, dessen Bevölkerung sprachlich gemischt war und in Westfranken mit romanischer Bevölkerung. Mittelfranken zerfiel aber, kaum gegründet, wieder. Die Westschweiz bildete nun mit den Ländern an der untern Rhone das selbständige Königreich Burgund. Wir können somit sagen, daß nach dem Vertrage von Verdun Alemannien zu Deutschland kam, Burgund aber ein selbständiges Königreich wurde. Von diesem Augenblicke an traten die, in das Wesen der beiden Völker übergegangenen, nationalen Gegensätze wieder schärfer zu Tage. Streitigkeiten und Kämpfe waren wieder an der Tagesordnung. Im Jahre 919 lieferten sich die Alemannen und Burgunder bei Winterthur eine Schlacht, die mit dem Siege der ersteren endete. Wenn auch die die Völker regierenden Herrscher sich wieder versöhnten, so doch nicht die Völker selbst.

Da trat um das Jahr 1000 das für die ganze Zukunft der Schweiz entscheidende Ereignis ein. Während die Könige von Burgund im allgemeinen tüchtige Herrscher waren, fehlte es dem damals regierenden Rudolf III. an nötiger Macht und Energie, den übermütigen Adel seines Landes im Zaume zu halten. Um gegen ihn eine Stütze zu haben, verband sich Rudolf, der König eines Landes mit französischer Bevölkerung, mit dem deutschen König Heinrich II., dem Sohne seiner älteren Schwester. Da er zudem kinderlos war, versprach er ihm für den Fall seines Ablebens sein ganzes Reich Burgund. König Heinrich starb zwar vor Rudolf. Aber sein Nachfolger Konrad II. machte nun beim Tode des letzteren die Rechte seines Vorgängers geltend. Er beanspruchte das französisch sprechende Burgund für Deutschland. Der burgundische Adel und das ganze Volk aber sträubten sich dagegen. Die Abneigung gegen Deutschland lag ihnen ja im Blute. Ihre Augen waren nach Westen gerichtet. Dort war Graf Udo von der Champagne, auch ein

Neffe des letzten Burgunderkönigs, bereit, vom Lande Besitz zu nehmen. Volk und Adel von Burgund hätten ihn gerne als ihren Herrscher anerkannt, war er doch ihres Stammes und Blutes. Aber der deutsche König machte seine Ansprüche mit der Gewalt der Waffen geltend und diese waren siegreich. Burgund mußte sich notgedrungen unterwerfen, und vom Jahre 1033 an bildete es auf Jahrhunderte hinaus gleich der deutschen Schweiz einen Bestandteil des deutschen Reiches. Das war gewiß eine unnatürliche Verbindung. Die ganze Geschichte des burgundischen Volkes, seine Kultur, seine Sitten, seine Sprache wiesen ganz deutlich nach Westen hin, dort wohnten seine Stammesbrüder. Wenn Burgund nicht mehr die Kraft in sich fühlte, einen selbständigen Staat zu bilden, so wäre sein Anschluß an Frankreich natürlich, vernünftig und dem Willen des Volkes entsprechend gewesen. Der Anschluß an Deutschland aber widerstrebte ihm in innerster Seele.

So unnatürlich die Vereinigung des französisch sprechenden Burgund mit Deutschland auch war, so wichtig war sie für die Entwicklung der staatlichen Verhältnisse der Schweiz. Denn, da nun Ost- und Westschweiz zu demselben Gesamtreiche, dem deutschen gehörten und zwar auf Jahrhunderte hinaus, so hatten beide Volksstämme Zeit und Gelegenheit, einander kennen zu lernen. Die Gegensätze milderten sich langsam, und das Ertragen vielfach gleicher Schicksale im Kampfe gegen Reichs- und Fürstengewalt schuf nach und nach doch ein Zusammengehörigkeitsgefühl. Das eine wenigstens ist gewiß: wäre es ums Jahr 1000 Burgund gelungen, statt ans deutsche Reich sich an Frankreich anzuschließen, und hätte es diese Verbindung auf Jahrhunderte hinaus aufrecht erhalten können, dann wäre es ausgeschlossen, daß die nationalen Leidenschaften sich je hätten beheben lassen. Dann wäre Burgund auf immer mit Frankreich verbunden geblieben und unsere Westschweiz wäre wohl noch heute ein Bestandteil davon.

Die ums Jahr 1000 herum erfolgte Verbindung Burgunds mit Deutschland konnte also allein eine Grundlage schaffen für die spätere politische Vereinigung von Teilen in Kultur, Sitte und Sprache auseinanderstrebenden Völkern.

Wenn wir aber hören, daß das Verhältnis zwischen Ost- und Westschweiz seit dem Bestande des deutschen und französischen Sprachgebietes, also etwa seit dem Jahre 450, ein feindseliges war und daß nur besondere Umstände die nationalen Gegensätze etwas ausglichen, sollen wir uns dann wundern, wenn in Zeiten, wo allerorts die nationalen Leidenschaften aufs neue und aufs heftigste entbrennen, dasselbe teilweise auch innert den Marken unseres Schweizerlandes der Fall ist? Die geschichtliche Entwicklung macht es uns verständlich.

Seit von der Völkerwanderung die Rede war und damit von der Bildung der Sprachgebiete in der Schweiz, ist der Kanton Tessin nicht mehr genannt worden. Der Vollständigkeit halber ist beizufügen, daß er ähnliche Schicksale durchmachte wie die Westschweiz. Während der Völkerwanderung drangen dort wie in ganz Oberitalien auch germanische Völker ein, sie nahmen aber, da die einheimische Bevölkerung nicht ausgerottet wurde, auch deren Kultur und Sprache an, d. h. sie sprachen eine lateinische Mundart, aus der sich die italienische Sprache entwickelte. Ebenso bildete der Tessin mit Oberitalien vom 10. Jahrhundert an das ganze Mittelalter hindurch einen Bestandteil des deutschen Reiches wie die deutsche und französische Schweiz.

Humor in der Schule.

Irgendwo im Schweizerlande hatte ein Lehrer alle Tage mit einem seiner „Musterschüler" großen Aerger. So auch heute. Doch während er dem Patient die Hosen klopfte, schrie dieser aus Leibeskräften: „D-d-d-der Gr-großvater hät gs-gseit, ö-ö-ö-ö-ber h-ür au au m-müeß M-m-mist bringä." Der Herr Kollega konnte vor Lachen den Stock nicht mehr schwingen und ließ den Schüler wieder seinen Platz einnehmen.

Ein Pfarrer in der Innerschweiz kam jüngst zur Behandlung des achten Gebotes Gottes. Er fragte, wer schon wisse, wie es laute. Da meldete sich ein kleiner Knirps und rief mit lauter Stimme: „Du sollst kein falsches Zeugnis heimbringen."

5. Jahrgang. Nr. 20. 23. Okt. 1919.

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule"

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Fiden (St. G.)

Inhalt: Zum sprachl. grammatikalischen Teil des neuen 5. Lesebuches. — Vom Sparen der Schüler.

Zum sprachl. grammatikalischen Teil des neuen V. Lesebuches.

Von E. Urscheler, Züberwangen (St. G.).

(Fortsetzung.)

III. Kapitel. Vom Rechtschreiben.

Setzen wir einige Beispiele voraus:

19. Kennst du den Unterschied von mahlen und malen? Beides hast du schon getan, gemahlen und gemalt, schreib einmal! Oft wird hohl und holen verwechselt; schreib auf, was hohl ist, und was du den Eltern schon geholt hast.

Ist es wahr, daß der Götti auf Besuch da war? Nein, es ist nicht wahr; er war nicht da. Es war jemand anders. Aber er hat berichtet, er komme wahrscheinlich auf die Festtage. Wir wollen gerne sehen, ob es wahr wird.

ts statt z:

24. Eine Wortfamilie mit wärts:

vorwärts	aufwärts	bergwärts
rückwärts	abwärts	talwärts
seitwärts	heimwärts	seewärts

Wo t und s zufällig zusammenkommen:

Wer ists? Du bists! Was hats gegeben? Was gibts denn? Wirds bald Tag? des Nachts, im Wirtshaus.

c. Böse Knacknüsse für die Rechtschreibung:

28. f und v, zwei ungleiche Buchstaben für den gleichen Laut:

von	für	vor
davon	dafür	voraus
wovon	wofür	hervor
hievon	hiefür	vorüber
fort	vier	fünf
sofort	vierzehn	fünfzig
fortan	vierfach	fünffach
hinfort	ein Viertel	ein Fünftel

voll, füllen, ein sonderbares Wortpaar:

halbvoll	halbgefüllt	der Vollmond	in Fülle
übervoll	überfüllt	mit Volldampf	die Füllung
völlig	erfüllt	ein Vollblutroß	ein Füllen
vollständig	ausgefüllt	die Völle	in Ueberfülle

viel, fiel, zwei ähnliche Wörter von ungleicher Abstammung:

viel, wieviel, so viele, zu viel, vielfach, vielfältig, vielleicht.

fiel, Wer fiel da? Ich fiel fast um. So viel Obst fiel. Auch viele Blätter fielen herab.

ver-, fertig. Vorsilbe und Stammsilbe nicht verwechseln!

vergißt, vertilgt, verfolgt, verführt, verflossen, vervielfacht, vervollständigt, verfertigt, kurz abgefertigt, fix und fertig . . . .

d) Allerlei Fremdlinge in unserer Muttersprache.

33. Fremde Namen mit fremden Buchstaben: x, y, ph:

Max	Fanny	Sophie	Photograph
Xaver	Aegypten	Stephan	Photographie
Alexander	Zylinder	Philipp	Telephon
Extrakt	Asyl	Pharao	Telegraph

34. Gut bekannte und doch fremde Wörter, auf gut deutsch?

Station	retour	Hotel	Coiffeur	Aeroplan
Billet	direkt	Restaurant	Rouleau	Automobil
Kondukteur	vis-à-vis	Portier	Bureau	Veloziped
Passerelle	per Kilo	Polizei	Reservoir	Lokomotive

35. Für diese Fremdwörter ist nicht leicht ein deutsches zu finden:

Musik	Doktor	Medizin	Notizen
Fabrik	Direktor	Rezept	Kapuze
Paket	Inspektor	Desinfektion	Offizier
Respekt	Elektrizität	Apotheke	Strapazen

Sammle Fremdwörter von Schildern und Inschriften von Kaufläden, Amtshaus, Bahnhof, von Anschlag und Inserat.

Das III. Kapitel ist in seiner Gesamtheit unentbehrlich, so vielgestaltig und lehrreich, daß es eine wahre Fundgrube und Schatzkammer zu nennen ist. Hier feiert

der mündliche Grammatik-Unterricht seine Auferstehung, und das ewige Niederschreiben von Sprachübungen, in denen die Wörter mit und ohne ie, h, aa, usw. regelmäßig abwechseln, hört einmal auf. Meine Schüler bedienen sich dieses Kapitels als eines Nachschlagebuches bei Aufsatzkorrekturen oder Niederschreiben von Entwürfen. Bei den schriftlichen Uebungen steht dem Schüler ein großer Spielraum offen, oft zum Nachteil solcher mit schwacher Begabung und verkümmerter Phantasie. Abschnitt 28 wird dem Wörteranhang einverleibt. Die Aussprache fast ausschließlich auf das Sprachgefühl aufzubauen, wie es Nr. 29 tut, ist etwas scharfer Tabak und rückt uns das Problem: Antiqua-Schreibschrift und Cursiv-Leseschrift leider noch keinen Schritt näher und doch soll man auch mit Herdenschulen um diese ſ: s ſ ß ſſ herumkommen. Wer sich mit dem Schüler recht einfühlt, sieht nichts als einen ewigen Wechsel vom s—ſ, ſ—s, ß—ſſ und dabei heißt es doch immer nur ſ.

IV. Kapitel. Von den Wortarten und ihrem Wandel.

a) Einige Auszüge:

36. Das Hauptwort ist zu finden mit der Frage: Was? (oder Wer?)

a) Was siehst du? (nah oder fern)	b) Was hörst du? (um dich)
die Feder	eine Stimme
das Blatt	Schritte
die Aufgabe	Gespräch
die Schrift	Gepolter

a) Was siehst du?	b) Was hörst du?
die Helle	Gelächter
die Dächer	Lärm
den Turm	Geräusch
die Berge	Geflüster
die Wolken	den Atem
die Ferne	den Puls
die Nähe	die Stille

c) Was spürst du? (an dir)	d) Was fühlst, denkst du? (in dir)
den Stift	Schmerzen
die Lehne	Hunger
den Boden	Zorn
die Kante	Mitleid
die Fläche	Furcht
das Kleid	Mut
den Kragen	Angst
die Schuhe	Freude
die Wärme	Glück
die Luft	die Erinnerung
das Wetter	Gedanken

37. Das Eigenschaftswort findet man mit der Frage: Wie?

a) Wie eigen doch jedes Ding sein kann: eine Feder? spitz, stumpf, rostig, blank, hart, weich. eine Schrift? grob, fein, gleichmäßig, ungenau, zierlich, plump. ein Schüler? geschickt, unbeholfen, eifrig, emsig, flüchtig. eine Wolke? .. der Himmel? .. das Wetter? ..

b) Was für Dinge und Eigenschaften nicht angenehm sind:

eine rostige Feder eine scharfe Stimme schwüle Luft
trübe Tinte ein grobes Wort rauhe Winde
schlechte Schrift roher Lärm dichter Nebel

Was für Dinge und Eigenschaften liebst du?

Was für Stoff, Spielzeug, Geräte und Orte im Haus? (Fortsetzung folgt.)

Vom Sparen der Schüler.

Eben letzthin erschienen die Statuten der Schulsparkasse der Stadt St. Gallen (vom 30. Dez. 1918) im Drucke. Diese mögen vielleicht auch manche unserer „Schweizer-Schule"-Leser interessieren. Dies um so mehr, da die einzelnen Artikel unseres Erachtens glücklich gefaßt sind und daher dort, wo man im Begriffe steht, eine ähnliche Institution zu schaffen, als Vorbild und Grundlage gute Dienste leisten können.

Sie lauten:

Art. 1. Die Schulsparkasse ist ein Unternehmen der politischen Gemeinde St. Gallen. Sie hat den Zweck, die Jugend zur Sparsamkeit anzuhalten und ihr Gelegenheit zu geben, verdientes oder geschenktes Geld sicher und zinstragend anzulegen. Der Beitritt zur Schulsparkasse ist ein freiwilliger.

Art. 2. Die politische Gemeinde St. Gallen haftet für die bei der Schulsparkasse eingelegten Gelder.

Die mit der Verwaltung und Kontrolle betrauten Organe sind nach Maßgabe der einschlägigen Gesetzgebung (Art. 108 der Kantonsverfassung vom 16. November 1890 und des Gesetzes betr. die Verantwortlichkeit der Behörden, Beamten und öffentlichen Angestellten vom 4. Januar 1886) der Gemeinde für denjenigen Schaden verantwortlich, der ihr infolge Verletzung oder Vernachlässigung der ihnen obliegenden Pflichten entsteht.

Art. 3. Die Schulsparkasse steht unter Aufsicht der Kreisschulräte. Diese bestellen

für die Leitung eine Kommission, Schulsparkassekommission, in die jeder Kreisschulrat ein Mitglied abordnet. Die Kommission konstituiert sich selbst.

Art. 4. Die Verwaltung der Schulsparkasse wird unabhängig vom allgemeinen Rechnungswesen der St. Gallen geführt.

Das Rechnungsjahr der Schulsparkasse beginnt mit 1. Mai und endigt mit 30. April.

Die Schulverwaltung stellt das zur Rechnungsführung nötige Personal (Art. 23 des Geschäfts-Reglementes des Zentralschulrates St. Gallen vom 5. April 1918) und bestreitet alle Verwaltungskosten.

Die Schulsparkasse liefert dagegen 50 % des jährlichen Betriebsüberschusses als Rückvergütung an die Verwaltungskosten ab, während der verbleibende Betrag zur Aeufnung eines Reservefondes dient.

Art. 5. Jeder Einleger erhält ein auf seinen Namen lautendes Sparheft, in welches sofort alle Einlagen, Rückbezüge und alljährlich auch die Zinsen eingetragen werden. Jedes Sparheft ist mit der Unterschrift der Eltern resp. des Vormundes zu versehen.

Auf einen Schüler darf nur ein Sparheft errichtet werden. Drittpersonen ist gestattet, Einlagen auf den Namen eines Schülers vorzunehmen. Der Vorweiser eines Sparheftes kann als rechtmäßiger Eigentümer und als bezugsberechtigt angesehen werden. Die Schulsparkasse entschlägt sich bei Mißbrauch oder Verlust aller Verantwortlichkeit.

Das Sparheft darf weder an eine andere Person veräußert oder sonst übertragen noch verpfändet werden ohne die Zustimmung der Schulsparkassekommission, die nur in besonderen Fällen erteilt werden kann. Eine derartige Uebertragung oder Verpfändung ist vom Rechnungsführer auf dem Sparheft vorzumerken.

Wird ein Sparheft vermißt, so hat der Eigentümer sofort dem Lehrer zuhanden des Rechnungsführers Anzeige zu machen. Ueber vermißte Sparhefte führt der Rechnungsführer ein Verzeichnis. Die Folgen verspäteter oder unterlassener Anzeige hat der Eigentümer des betreffenden Sparheftes selbst zu tragen.

Die Ausgabe eines neuen Sparheftes erfolgt erst nach Erfüllung der von der Schulsparkassekommission aufgestellten Weisungen.

Schüler, die nachgewiesenermaßen unredlich erworbenes Geld einlegen, oder sich eines Mißbrauches des Sparheftes schuldig machen, können von der Schulsparkasse ausgeschlossen werden.

Art. 6. Der Einzug der Spargelder ist den Lehrern übertragen in der Weise, daß jeder Lehrer in seiner Schulabteilung die Beiträge wöchentlich an einem bestimmten Tage von den Schülern entgegennimmt und dieselben in die Sammelliste und in die Sparhefte einträgt. Am gleichen Tage sind die erhaltenen Gelder mit einem Belege dem Schulvorsteher oder dessen Stellvertreter abzuliefern, welcher dafür quittiert. Die an die Schulvorsteher abgegebenen Beträge werden folgendentags von der Stadtkasse oder einer Kreiskasse bei denselben abgeholt und der Schulsparkasse in Konto-Korrent unter Anzeige an den Rechnungsführer gutgeschrieben.

Während den Schulferien werden keine Einzahlungen entgegengenommen.

Von den Schülern der 1. Klasse sollen Beiträge erst nach den Sommerferien entgegengenommen werden.

Von Realschülern und Schulentlassenen können bis zum Zeitpunkte des Rückbezuges (siehe Art. 8 der Statuten) Einlagen bei einem bestimmten Lehrer gemacht werden.

Der Einzug der Beiträge durch die Lehrer geschieht unentgeltlich.

Art. 7. Einlagen können in beliebigen durch 5 teilbaren Beträgen gemacht werden. Die Verzinsung tritt ein, wenn die Einlagen den Betrag von einem Franken erreicht haben, und zwar vom 1. Mai, 1. August, 1. November und 1. Februar an für das Total der Einlagen, welche im vorhergehenden Vierteljahr vorhanden waren. Der Zinsfuß für die Einlagen wird alljährlich durch die Schulsparkassekommission, je nach den allgemeinen Geld- und Zinsverhältnissen bestimmt; er soll demjenigen der Sparkasse der Kantonalbank entsprechen. Die Zinse werden am Ende des Rechnungsjahres jedem Einleger gutgeschrieben und zum Kapital geschlagen.

Art. 8. Die eingelegten Gelder haben bis zum Wegzuge des Einlegers aus der Gemeinde, in der Regel aber bis zum vollendeten 15. Altersjahre desselben stehen zu bleiben. Spätestens 2 Jahre nach Schulaustritt sollen sie abgehoben sein.

In dringenden und durch besondere Verhältnisse ausgewiesenen Fällen können auch vor dem statutarischen Zeitpunkte ganze oder teilweise Rückzahlungen gemacht werden. Bezügliche Gesuche sind von den

Eltern oder Vormündern schriftlich unter Beilage des Sparheftes an den betreffenden Lehrer zu richten und zu begründen. Letzterer leitet das Gesuch an die Schulsparkasse-Kommission zur Prüfung und Erledigung weiter.

Sparguthaben werden bis zum Betrage von Fr. 100.— sofort ausbezahlt. Für Bezüge von Fr. 100.— bis Fr. 1000.— ist eine Kündigung von einem Monat erforderlich, von über Fr. 1000.— von zwei Monaten.

Mehr als Fr. 2000.— werden auf ein Sparheft nicht angenommen.

Art. 9. Der von der Schulverwaltung bestimmte Rechnungsführer besorgt die Kontrolle der Sammellisten und die gesamte Rechnungsführung. Die Sammellisten sind vierteljährlich seitens der Lehrerschaft an den Rechnungsführer zur Verbuchung weiterzuleiten.

Behufs Kontrolle und zur Zinseintragung sind die Sparhefte vor Jahresschulschluß einzusammeln und gegen Interimsquittung dem Rechnungsführer abzuliefern.

Auf Schluß des Rechnungsjahres (30. April) sind die von diesem geführten Konti und Bücher abzuschließen und ist in gleicher Weise wie für die übrigen städtischen Institutionen Bericht und Rechnung abzulegen. Die abgeschlossene Rechnung wird von der Schulsparkassekommission geprüft und mit ihren Anträgen an die Schulverwaltung zu Handen der zuständigen Behörden weitergeleitet.

Die städtische Finanzkontrolle nimmt periodisch Revisionen der Schulsparkasse vor und erstattet hierüber Bericht zu Handen der Schulsparkassekommission.

Art. 10. Die eingelegten Gelder dürfen von der Schulsparkassekommission nur für ganz sichere Anlagen verwendet werden, wobei sich die Kommission mit der Finanzverwaltung ins Einvernehmen zu setzen hat. Geldabhebungen aus dem Konto-Korrent mit der Stadtkasse bedürfen des Visums des Präsidenten der Schulsparkassekommission.

Aus der Differenz des Zinsertrages für die angelegten Gelder und der Zinsvergütung an die Spareinlagen soll die sukzessive Aeufnung eines Reservefondes bis zu 10 % des Einlagekapitales und ein Beitrag an die Verwaltungskosten ermöglicht werden.

Art. 11. Die Schulsparkasse der Stadt St. Gallen übernimmt die Aktiven und Passiven der von den bisherigen Schulgemeinden Straubenzell und evang. Tablat geführten Schulsparkassen.

Die noch laufenden Sparbüchlein bleiben bestehen und werden in bisheriger Weise weitergeführt.

Art. 12. Aenderungen in diesen Statuten bleiben jederzeit vorbehalten, ebenso bei eintretenden Verhältnissen die Aufhebung der Schulsparkasse unter Rückzahlung der Einlagen und Zinsen, wobei ein allfälliger Ueberschuß der Schulverwaltung für das Schularmenwesen zuzuweisen ist.

Art. 13. Diese Statuten treten sofort in Kraft und ersetzen diejenigen vom 5. Oktober 1913 der Schulsparkasse Straubenzell und vom 3. Juli 1910 der Schulsparkasse von evang. Tablat.

Anschließend sei noch bemerkt, daß den kathol. Kindern ebenfalls seit Jahren schon Gelegenheit geboten war, ihr Spargeld in der Jugendbundkasse oder bei derjenigen der kathol. Administration in ähnlicher Weise zinstragend anzulegen. Mehrere kathol. Kollegen stellten sich diesbezüglich in anerkennenswerter Weise zur Verfügung und dies meines Wissens auch heute noch. Kaum eine Zeit dürfte so gegeben sein wie die gegenwärtige, unsere Schüler systematisch zur Sparsamkeit anzuhalten. Möchten in jedem Klassen-Lesebüchlein anknüpfende und anregende Stoffe hiezu vorhanden sein! Und wo dies nicht der Fall ist, ermangelt es an Gelegenheit ja keineswegs, solche Binde-Fäden selbst zu konstruieren.

Ehre und Achtung dem vernünftigen Sparen!

Spare in der Zeit, so hast du in der Not!

Dieses Mahnwort muß auch dem Kinde früh genug zum Bewußtsein gebracht werden. Wenn wir das erreichen, werden wir manchen Fehltritt gegen das 7. und 8. Gebot bei den jugendlichen Schleckmäulern und anderes Ungehöriges mehr verhüten. Und noch im reifen und hohen Alter vermag unser Spar-Senfkorn Früchte zu reifen, indem unsere finanziell kleinen Leute weniger „auf den Hund kommen" und dann nicht die Schuld hiefür immer und überall nur bei andern wähnen, nur nie bei sich selbst, in den Sünden ihrer Jugend. Drum nochmals: Schenken wir Lehrende dem Problem des Sparens aus diesen und andern Gründen unsere Aufmerksamkeit.

— e —

5. Jahrgang. Nr. 21. 6. Nov. 1919.

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule"

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Iden (St. G.)

Inhalt: Bedeutung und hohe Aufgabe des Lehrers in der gegenwärtigen Zeit. — Zum sprachl. grammatikalischen Teil des neuen 5. Lesebuches. — Sprach- und Hörgebrechler.

Bedeutung und hohe Aufgabe des Lehrers in der gegenwärtigen Zeit.

Referat, gehalten am 27. Februar 1919 von Dr. P. Hutter im Verein kath. Lehrer und Schulmänner in Schwyz.

Es war im Jahre 299 nach Erbauung Roms; da erging von dem persischen König Artaxerxes Longimanus der Befehl, Stadt und Tempel in Jerusalem wieder aufzubauen. Mit Freuden machten sich die Juden an die Arbeit. Holz und Steine trugen sie herbei, und die stolzen Mauern wuchsen von Tag zu Tag. Als aber die Feinde der Juden das sahen, machten sie sich auf, fielen über die Bauleute her und suchten das Werk zu verhindern. Die Juden jedoch wehrten sich tapfer. Und mit der einen Hand taten sie die Arbeit, mit der andern aber hielten sie das Schwert. Und so wurde der herrliche Gottesbau vollendet.

Wir leben in einer Zeit, wo Stadt und Tempel, fast möchte ich sagen, zerstört darniederliegen und das Volk in Gefangenschaft schmachtet. Ja, Staat und Kirche leiden schwer unter dem Drucke der traurigen sozialen Verhältnisse der Gegenwart.

Die schönsten Bauten des christlichen Mittelalters auf sozialem Gebiete sind in Trümmer gesunken. Nur wenige, traurige Ueberreste vergangener, besserer Zeiten sind noch übrig geblieben. Das Volk aber, das gute christliche Volk, ist hinweggeführt worden aus dem Lande seiner Väter in die babylonische Gefangenschaft des Liberalismus, Kapitalismus und Sozialismus. Da sitzt es nun heute an den Flüssen Babylons und weint und will nicht froh werden, wenn es der schönen Tage gedenkt, die einst waren. —

Da wars nun vor einigen Jahren, daß auch ein Befehl erging, Stadt und Tempel wieder aufzubauen, die Ruinen zu entfernen und den neuen Gottesbau der christlichen Gesellschaftsordnung aufzuführen.

„Zurück zum Christentum auf allen Gebieten", so hat der Befehl gelautet. Und dieser Befehl kam vom Könige der Geister, vom Stuhl Petri mit der Devise: „Alles in Christo erneuern." Dieser Befehl ist ergangen an alle Völker, alle Stände, alle Alter und Geschlechter. Dieser Befehl ist auch ergangen an die Lehrerschaft. Auch sie soll Hand anlegen und bauen am Welttempel sozialer Ordnung im christlichen Sinne.

Ich weiß, Sie alle sind mit Freuden bereit, diesem Rufe von Petri Throne Folge zu leisten. Allein sieh da, während wir Hand anlegen und den Bau beginnen, treten uns Feinde hindernd in den Weg. Es sind das Judentum, das Freimaurertum, der Liberalismus, die Sozialdemokratie. Sie alle haben sich zusammengetan, den christlichen Gesellschaftsbau zu verhindern. Sie alle stehen geeint in großen Scharen, wohl organisiert, und kommen rufend: Ihr Kinder müßt uns gehorchen und nicht den Eltern, müßt lernen, was wir wollen, so lang wir wollen und wo wir wollen und unter wem wir wollen. Die Eltern können euch nähren, aber über eure Erziehung befehlen wir. Sie kämpfen gegen uns auf Leben und Tod und erklären das Kind als Staatseigentum. Und nun, was sollen wir tun? Die Hand in den Schoß legen und jammern und zusehen, wie der Feind das kaum begonnene

Werk wieder zerstört? Uns trösten bei den drohenden Gefahren mit den Worten: Unser Herrgott wird schon sorgen, daß die Bäume nicht bis zum Himmel wachsen? Niemals, das wäre Feigheit. Wir müssen es machen wie einst die Juden. Wir müssen mit der einen Hand nach dem Schwerte greifen, mit der andern Hand aber bei der Arbeit sein. Kämpfen müssen wir mit dem Worte, mit der Tat in der Oeffentlichkeit; die christliche Schule bildete einst die besten Bürger; sie bildete den soliden Bürger- und Handwerkerstand; sie sicherte die Autorität in Kirche und Staat. Und nachdem der Staat das Schulregiment angetreten, wie ist alles anders gekommen! Charakterbildung, Religion, Pflichtgefühl, solides Leben hat er ganz vernachlässigt! Seht nur heute, wohin die Staatsschule geführt. Es wimmelt ja von Sozi und Anarchisten. Die Staatsschule hat versagt, hat überall Unordnung hervorgebracht und führt schließlich zum allgemeinen Zusammenbruch und Bolschewismus. Ohne Boden kann man nicht stehen und ohne feste Religion nichts Bodenhaftes und Festes leisten; Beweis dafür ist uns der Ruf der bayerisch katholischen Lehrerschaft: Wir Lehrer brauchen die Religion in der Schule, sie ist das erste und zugleich das beste Erziehungsmittel; darum lasset den zarten Kinderseelen die Religion im Interesse der Erziehung.

Darum müssen wir den Feind aus seinen Positionen hinauswerfen und dabei zugleich ein zweites nicht vergessen, nämlich: Die Hand bei der Arbeit haben. Denn nicht bloß niederwerfen müssen wir, wir müssen auch aufbauen, jeder an seinem Platze, jeder in seinem Kreise.

Sie sind katholische Lehrer. Man hört mitunter sagen, für einen Lehrer gezieme es sich nicht, daß er zum Schwerte greife, daß er laute Politik treibe, daß er hinabsteige in die Arena des Kampfes der Weltanschauungen in der Gegenwart. Ich will die Richtigkeit dieses Grundsatzes nicht untersuchen und sage deshalb: Es brauchts auch gar nicht, daß Lehrer mit dem Schwerte kämpfen für die bessere christliche Gesellschaftsordnung. Sie können ihre Hand an die Arbeit legen. Sie können im Stillen arbeiten am Aufbau von Stadt und Tempel. Diese Arbeit ist ebenso mühsam als notwendig und segensreich. Es ist dieses die Sorge um die Volksschule, diesem herrlichen Gottesbaue. Da zeigt sich so recht der Lehrerberuf in seiner Bedeutung und Erhabenheit, und ich möchte ihn gemäß dem Evangelium mit der Tätigkeit eines Sämanns vergleichen.

Die Arbeit eines Sämanns ist eine schöne Arbeit. Gewiß, die Arbeit des Sämanns ist beschwerlich, aber wie frei und hochgemut kann er über den Acker schreiten! Das Ackerfeld ist sein. Da sind schon seine Urgroßväter darüber hingeschritten. Sie haben dieses Ackerfeld erworben; er hält deswegen den Acker in Ehren, es ist ein Stück Familienleben damit verbunden. Und seine Arbeit, ist sie nicht schön?! Es ist eine Arbeit, die ihm unser Herrgott gegeben. Da draußen auf dem Acker sieht er, wie er abhängt von Herrgotts Gnaden, der seinen Tau und Regen und Sonnenschein und auch Wind und Wetter senden muß, ansonst all seine Arbeit keinen Erfolg verspricht. Ist es nicht ähnlich mit der Arbeit des Lehrers. Was ist sein Saatfeld? Unsterbliche Kinderseelen, für die der Heiland am Kreuze geblutet und auf welchen die Hoffnung der Kirche und des Staates ruht. Ja, in diesen Kindern liegen die Keime der Zukunft für Gemeinde, Land und Gesellschaft; wo ist ein Bauersmann, der über ein solch schönes, kostbares Ackerland verfügt? Und war es nicht gerade Christus, der dem Kinde jene Stellung in der Welt verschaffte, die es heute einnimmt? War es nicht die Kirche Christi, welche jahrhundertelang auf diesem Ackerboden gearbeitet und über welchen Christus König sein und herrschen will. Ja, da sehe ich den göttlichen Heiland vor mir, wie er schützend die Kleinen in seine Arme schließt, seine Hände um den Hals der Kinder legt um sie an sein liebendes Herz zu ziehen.

„Lasset die Kleinen zu mir kommen", so höre ich ihn sprechen. Dort ruft er ein Kind von der Straße herbei, stellt es in die Mitte seiner Apostel und Jünger, die eben noch mit einander gestritten, wer von ihnen der größte sei und spricht: „Wahrlich sage ich euch, wenn ihr nicht werdet wie die Kinder, so werdet ihr nicht in das Himmelreich eingehen. Wer sich demütiget, wie dieses Kind, der ist der größte im Himmelreich."

Wer ist der Lobredner dieses Kindes? Nicht ein Weiser dieser Welt, sondern der allwissende Gott selbst.

Es ist der Heiland, aus dessen Mund sonst so selten Menschenlob ertönt, der Heiland, der kaum je Anwesende belobt

Hier, beim Kind, macht er eine Ausnahme. Mitten im Kreise seiner Jünger verkündet er öffentlich und feierlich das Lob des Kindes.

Wie lautet dieses Lob? Kurz ist es, aber großartig. Die Worte bezeichnen das Kind als Muster und Vorbild eines jeden wahren Christen; noch mehr, als das Ideal für seine Apostel und Jünger. Petrus, der erste Papst, die Apostel, die ersten Bischöfe, und mit ihnen alle Päpste und Bischöfe aller Jahrhunderte bis zum Ende der Welt, ja die ganze Hierarchie der kathol. Kirche, sie sollen ein Ideal vor Augen haben. Und dieses Ideal ist das Kind. Ja die Päpste, wie Gregor der Große, Leo I., Innozenz III., Pius V., Benedikt XIV., Pius IX., Leo XIII., Bischöfe, wie ein hl. Joh. Chrysostomus, ein hl. Augustinus, ein hl. Ambrosius, ein hl. Karl Borromäus, ein hl. Franz von Sales, ein Philipp Neri, ein Vinzenz von Paul, ein Don Bosco, diese Sterne erster Größe am Himmel der Kirche, warum sind sie so groß? Weil sie dem Ideal so ähnlich geworden, das Christus ihnen vor Augen gestellt, dem Kinde. Welch eine Ehre für das Kind, Modell sein zu können für alle Päpste, Bischöfe, Priester, für die ganze Hierarchie aller Zeiten! (Fortsetzung folgt.)

Zum sprachl. grammatikalischen Teil des neuen V. Lesebuches.

Von E. Urscheler, Züberwangen (St. G.).

(Fortsetzung.)

38. Das Tatwort findet man mit der Frage: Was tut . . . ?

a) das Auge: sieht, blickt, schaut, guckt, blinzelt, zwinkert, glänzt, dreht sich, öffnet und schließt sich . . .

die Hand: greift, faßt, hält, führt, stößt, schlägt, zieht, zerrt, ballt sich, streckt sich, hebt hoch, tastet umher . . .

die Stimme: tönt, klingt, singt, spricht, jubelt, flüstert, schreit, klagt, seufzt, jammert, stöhnt, tröstet . . .

b) am Wasser: schwimmt, taucht, rudert, plätschert, schaukelt, spritzt, fährt, segelt, gleitet was?

in der Luft: fliegt, flattert, steigt, fällt, schwebt, kreist, surrt, schwirrt, saust, pfeift, summt was?

auf dem Boden: geht, schreitet, trippelt, eilt, läuft, rennt, trabt, springt, galoppiert, schlendert, kriecht, schleicht, schlängelt, raschelt, huscht was?

Das Tatwort ist auch Zeitwort (Gegenwart, Vergangenheit):

49. Ein Augenblick im Zimmer.

Wir Schüler schreiben. Der Lehrer sieht nach. Die Federn kritzeln. Die Lippen bewegen sich. Unsere Körper neigen sich vor. Einige Füße scharren. Tritte gehen. Stimmen flüstern. Die Uhr tickt nicht mehr. Sie bleibt stehen.

50. Ein Blick durchs Fenster:

Wir gucken durch die Scheiben. Ein Herr schreitet die Straße entlang. Ein Hund rennt um die Hausecke. Einige Tauben flattern auf. Andere trippeln auf dem Platz herum. Spatzen baden im Straßenstaub. Zwei Hunde balgen sich. Ein Schlosser hantiert am Gartenzaun. Aus einem Kamin steigt eine Rauchsäule auf . . .

54. In Vorvergangenheit ist zu setzen, was der Mitvergangenheit schon vorausging (in umgekehrter Reihenfolge erzählt).

Gestern fand ich eine zerquetschte Schnecke im Weg. Ein Schuh hatte sie zertreten (nicht: Ein Schuh zertrat sie!).

Beim Essen saß ich am gleichen Platz, wo mein verstorbener Großvater gesessen war (nicht: wo mein Großvater saß).

Hedwig hinkte; denn sie . . . (trat?) auf einen Glassplitter.

Ich mußte mein Schwesterlein stricken lehren, weil ichs ihm schon längst . . . . (versprach?)

Man erzählte mir von einem elenden Franzosen, der einen Rückenschuß . . . . (bekam?)

Am Freitag mittag erscholl Sturmgeläute; eine Scheune . . . . (geriet?) in Brand . . .

b) Wie früher schon betont, sind die Wortarten nicht als abgeschlossene Ganze behandelt. Wir finden das Wesen jeder Wortart kurz skizziert, und dann werden sie bruchstückweise an Sachgebiete gegliedert, die formell in keiner Beziehung zu einander stehen. So ist die Behandlung der 4 Fälle beifällig eingestreut, könnte aber ebensogut ein Kapitel für sich bilden. Sie

beziehen sich mit wenig Ausnahmen nur auf das Dingwort, während Fürwort und Eigenschaftswort in Uebungen beiläufig angetönt sind. Die Gliederung in folgender Weise ist zu wenig ersichtlich abgestuft. a) Beugung des Dingwortes mit beiden Arten. b) Beugung des Dingwortes mit vorgestelltem Fürwort. c) Beugung des Dingwortes mit vorgestelltem Eigenschaftswort. d) Beugung des Dingwortes mit vorgestelltem Eigenschafts- und Fürwort. Wir dienen so nicht nur der Förderung des Sprachprozesses, sondern tragen auch zur Verbesserung der Form bei. Das Tatwort auch als Zeitwort auftreten zu lassen, erscheint mir für diese Stufe zu schwer. Nicht, daß damit die Kenntnis der Zeiten, Gegenwart und Vergangenheit fallen gelassen werden muß. Die einfache Vergangenheit zu erwähnen ist überflüssig, die: sein, gehabt und gewesen, diese Verdränger der Tatwörter, erscheinen auch dann noch oft genug auf der Bildfläche. Dafür dürfte die Aufnahme unregelmäßiger Verben in der Mitvergangenheit, deren Bezeichnung als direkte Vergangenheit ich immer vorziehe, mehr Berücksichtigung finden. Abschnitt 54 stellt ein methodisches Musterstücklein dar und schwimmt wie ein Rettungsanker durchs wogende Fehlermeer.

(Schluß folgt.)

Sprach- und Hörgebrechler.

Am 12. Oktober tagte in Zürich die erste Versammlung der Lehrer für Absehund Sprachheilunterricht. Daran schloß sich ein viertägiger Kurs über Wesen und Behandlung von Sprachgebrechen an.

Der Sonntag war der Abwicklung der geschäftlichen Traktanden gewidmet. Ferner sprach Herr Dr. Kraft, Schularzt in Zürich, über: Feststellung und Berücksichtigung der Gehör- und Sprachorgane unter der Schuljugend und eine Reihe Lehrer an den Spezialklassen der Stadt Zürich über: Erfahrungen über den Absehunterricht bei jugendlichen und erwachsenen Schwerhörigen. Die Kursteilnehmer gewannen den Eindruck, daß in der Limmatstadt auch dieses Spezialgebiet eifrige und erfolgreiche Pflege findet.

An den vier folgenden Kurstagen wechselten je von 8—12 Uhr und von 2—5 Uhr wissenschaftliche Darbietungen mit praktischem Unterricht. Der bekannte Psychologe Dr. Wreschner sprach in hochinteressanten Ausführungen über: Mechanismus und Entwicklung der Sprache beim Kinde. Sehr fesselnd waren die Vorträge von Herrn Dr. Veraguth über: Die hirnanatomischen Grundlagen der Sprache und ihre organischen Störungen. Verbunden mit Lichtbilderdarbietungen behandelte er speziell das Gebiet der sogen. Aphasien. Wir gewannen einen Einblick in die modernen wissenschaftlichen Forschungsmethoden, vor allem aber in den wunderbaren Bau des menschlichen Gehirns. Herr Dr. med. Laubi sprach über: Untersuchungsmethoden und Diagnose der Sprachkrankheiten. Herr Dr. med. Ulrich über: Anatomie und Physiologie der Sprachorgane und des Ohres. Aus allen den Vorträgen gewann Schreiber den Eindruck, daß gottlob auch auf diesem Gebiete der krasse Materialismus der letzten Jahre überwunden ist. Die Redner bezeugten offen den Wunderbau der menschlichen Zentralorgane und die vielen Rätsel, die die menschliche Wissenschaft Bescheidenheit lehren. Wer der katholischen Weltanschauung huldigt, gewann neuerdings eine herrliche Apologie unserer Weltauffassung. Ferner wurde von allen Rednern betont, daß heute in pädagogischen Kreisen die psychotherapeutischen Methoden wieder mehr zum Rechte kommen.

Wertvolle praktische Winke boten der Vortrag von Schularzt Dr. Kraft über: Kinderkrankheiten und ihre Folgen für Sprache und Gehör, sowie die Ausführungen von Dr. Laubi über: Hygiene der Sprech- und Singstimme bei Schülern und Lehrern.

Herr Eisenwein von der Taubstummenanstalt in Zürich und Herr Stärkli, Vorsteher der Anstalt für Schwachbegabte Taubstumme in Turbental führten uns ihr Schülermaterial vor. Verschiedene Speziallehrer der Stadt Zürich boten Lektionen im Unterricht mit Stammlern, Stottern und Ablesen vom Munde mit Schwerhörigen.

Der Kurs war von zirka 105 Lehrern und Lehrerinnen aus der ganzen Schweiz besucht und bot den Teilnehmern viel Anregung für die schwere Arbeit bei den abnormalen Kindern.

J. Seitz, Spezialleherer, St. Gallen O.

5. Jahrgang. Nr. 22. 20. Nov. 1919.

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Fiden (St. G.)

Inhalt: Bedeutung und hohe Aufgabe des Lehrers in der gegenwärtigen Zeit. — Zum sprachl. grammatik. Teil des neuen 5. Lesebuches. — Schweiz. Jugendfreundkalender.

Bedeutung und hohe Aufgabe des Lehrers in der gegenwärtigen Zeit.

Referat, gehalten am 27. Februar 1919 von Dr. P. Hutter im Verein kath. Lehrer und Schulmänner in Schwyz.

(Fortsetzung.)

Wer kennt nicht jene rührende Szene, wo der Heiland zu den Aposteln spricht: Lasset die Kinder zu mir kommen und wehret es ihnen nicht, denn für solche ist das Himmelreich?

Wer ist hier der Advokat der Kinder? Nicht ein irdischer Rechtsgelehrter, nicht ein Redner dieser Welt, nicht ein König unserer Erde, sondern die Quelle allen Rechtes, der Richter aller Menschen, der König aller Könige und der Herr aller Herren: Er selbst übernimmt gleichsam den Prozeß der Kinder, er selbst hält die Verteidigungsrede und zwar den Aposteln und Jüngern gegenüber, die es doch so gut mit ihm gemeint hatten. Wie schonend ist sonst der Heiland, wenn es sich um Verweise an seine Apostel handelt; hier aber läßt er scheinbar alle Rücksicht bei Seite, hier tadelt er öffentlich und zwar in Gegenwart der Frauen und der Kinder, die es hören. Wie viel muß doch dem Herrn am Kinde gelegen sein! Wo ist ein Klient, der einen solchen Advokaten hatte, wie diese Kinder?

Gerade diese Kinder, diese kostbaren Kleinode, übergibt der Heiland Ihnen, als den Erziehern, Ihnen, daß auch Sie in dieses Ackerfeld guten Samen säen. Kann es eine schönere Aufgabe geben als diese? Als sichtbare Schutzengel der Kinder Gottes, als Hüter des Ackerfeldes, das der göttliche Heiland mit seinem Blute hat erkaufen müssen, setzen Sie, meine Herren Lehrer, die Aufgabe Christi fort an den Kinderseelen. Darum übernimmt auch ein kathol. Lehrer gern den Religionsunterricht, die Bibl. Geschichte. Wir wissen freilich, daß Bestrebungen am Werke sind, dem Lehrer die hohe Auffassung seines Berufes zu rauben. Einige halten es sogar für erniedrigend und entwürdigend, dem Geistlichen in der Erteilung des Religionsunterrichtes an die Hand zu gehen. Sie wissen gar nicht, daß sie damit auch die Ehrenkrone sich selbst vom Haupte nehmen.

Wie sagt doch der große Bischof Ketteler von Mainz so schön: „Der Lehrer, der kein Religionslehrer mehr ist, der sich und seine Kinder nicht mehr im Lichte des Glaubens ansieht und von seinen Kindern nicht mehr im Lichte des Glaubens angesehen und geehrt wird, verliert unaussprechlich viel. Er verliert die ihm von Gott gewordene höhere Mission; er verliert jene höhere Autorität, nach welcher er am Kinde die Stelle Gottes, die Stelle der christlichen Eltern vertritt; er verliert zugleich alle Gnaden, welche ihm als einem Mitarbeiter im Weinberge des Herrn durch die Kirche zufließen. So sinkt er herunter zu einem bloßen Stundengeber, einem gewöhnlichen Geschäftsmanne, der ein recht mühevolles und vielfach undankbares Geschäft treibt, einzig um des irdischen Lohnes willen und einzig um einen irdischen Zweck.“

Und ich sage: Nur nicht bauen wollen, wenn das Fundament fehlt. Nur nicht säen, wo kein wohlvorbereitetes Erdreich ist. Nur nicht säen in die Dornen, nicht auf den Weg, nicht auf Felsengrund! Da-

rum der Ruf des Heilandes: „Lasset die Kinder zu mir kommen und wehret es ihnen nicht.“ —

Die ungläubig moderne Pädagogik mit ihren antichristlichen Tendenzen, was tut sie anderes, als daß sie den Kindern wehret, zu Christus zu kommen. Ein Schulunterricht, in dem man schweigt von der hl. Kirche, ihrem Meßopfer, ihren Gnadenmitteln, ihrem Kirchenjahre, was doch alles Pforten und Wege zu Christus sind, das heißt den Kindern wehren, zu Christus zu kommen. Zu einem lauen Leben erziehen, zur Geringschätzung des Gebetes, des Kirchenbesuches, was alles die moderne unchristliche Volksschule anstrebt, d. h. die Kinder von Christus fernhalten und dem Zug der Kinderseele zu ihrem Heiland mit Gewalt Einhalt tun. Aber es rufen uns die Anhänger dieser modernen Pädagogik und der freien Schule zu: „Wir wollen Religiösität, aber unabhängig von jeder Konfession. Nicht die Religion, sondern den Klerikalismus und die Kirchlichkeit bekämpfen wir.“ Faule Eier und sonst nichts anderes! Denn was heißt Religion ohne Konfession anderes als keine Religion. Eine Religion, die weder dem Polytheismus noch dem Monotheismus, weder Moses noch Mohammed, weder der protestantischen noch der katholischen Konfession huldigt, ist eben keine Religion, ist zu vergleichen mit einem Messer ohne Klinge, woran das Heft fehlt.

Aber man kann ja noch immer außer der Schulzeit diesbezüglich belehrend und erziehend einwirken auf die Schuljugend.

Wenn in einem Samenkorn einmal das Leben geweckt ist, dann entwickeln sich nicht etwa einige Zeit die Wurzeln und erst später die Blätter, nein, es entwickelt sich die Pflanze sofort beständig nach unten und nach oben. Von einem Bäumchen z. B. wächst nicht etwa heute die Wurzel und morgen der Stamm und übermorgen die Krone weiter, sondern es wächst immer das ganze Bäumchen, es entwickelt sich die Gesamtheit des Bäumchens. Darum wäre es ein verhängnisvoller Fehler für einen Gärtner, wenn er anstreben wollte, daß zuerst die Wurzeln wachsen sollen bis etwa zu einem halben Meter Länge, daß später der Stamm keine Aeste und Zweige und Blätter treibe, bis er diese und jene Dicke hat. Was würde wohl dieser Gärtner erreichen? So ist bei einem Kinde stets die Gesamtentwicklung im Auge zu behalten und darf dieselbe nie beeinträchtigt werden. Man kann also z. B. nicht sagen: Jetzt wird 6 Monate lang für das natürliche Leben erzogen und dann 6 Monate für das übernatürliche. Nein! beide müssen immer gleichzeitig beachtet und in- und nebeneinander und miteinander befördert werden.

Schon daraus ersehen wir, wie vieles die unchristliche Pädagogik auf dem Gewissen hat. O, wie schwer wird es jenen Männern dann werden, welche die Volksschule vom christlichen Glaubensfundamente abdrängen wollen, wenn sie einstens nach dem Tode vor ihren Richter treten und sich zu verantworten haben für den unsäglichen Schaden, den sie den jungen Seelen zugefügt, die sie aus den Armen Jesu zu reißen suchten! Im Lichte der Ewigkeit betrachtet ist, jeder Unglaube etwas Schreckliches, aber eine ungläubige Pädagogik, d. h. eine Anleitung, wie die Kinderseelen ihrem Herrn und Heiland und so der Kirche abtrünnig gemacht und dem trostlosen Ding, das man Humanität nennt, zugeführt werden sollen, gehört unter die gräßlichsten Sünden der Zeit, die auch den Mühlstein und das Versenken in die Tiefe des Meeres verdienen würden! Gewiß, wir werden es einmal erleben, wenn das Gericht über diese Dinge ergeht, daß Gott seiner nicht spotten läßt. O, nicht umsonst haben weitblickende Männer darauf hingewiesen, daß der Streit zwischen Glaube und Unglaube zum großen Teil sich zugespitzt hat zu der Frage, wem die Volksschule gehören soll, ob Christus und seiner Kirche, oder dem sogen. modernen Geiste, der sich immer weiter von Gott entfernt; nicht umsonst tobt der Streit der Zeit um diese so bescheidene Anstalt, die man Volksschule nennt, — denn hier wird ein gutes Stück der Zukunft unseres Volkes und der anderen Völker entschieden.

Darum sage ich weiter, die Arbeit des Lehrers ist sie nicht auch verantwortungsvoll? Ihr wißt ja, wie man in den Kriegsjahren trotz aller Schwierigkeiten die Landwirte dazu anhielt, das Ackerfeld nicht brachliegen zu lassen, sondern auszunutzen und voll und ganz die Pflicht zu tun. Wir wissen warum! Weil so viel von einer guten Bestellung des Saatfeldes abhängt. Wird es nicht auch so sein beim Lehrerberuf. Oder ist es gleichgültig, wie er sein Saatfeld, die Kinderherzen, behandelt, ob er guten oder schlechten Samen streut?

Nicht umsonst nimmt der Heiland seine Kinder unter die schützenden Arme. O, sie brauchen den Schutz gerade heute. Welche Gefahren lauern auf sie! Auch wenn sie noch jung sind, wie zischelt da die alte Schlange um die Kinderseele mit schrecklichen Versuchungen zu Lüge, zum Diebstahl, zur Bosheit! Wie umschleichen oft die Teufel in Menschengestalt die arglose Jugend, um ihr die Unschuld zu rauben durch Wort und Bild. Ja, wie groß sind diese Gefahren! Siehe, dort kniet ein Knabe; mit leuchtend gläubigen Augen schaut er auf zum Altar, zum Priester; komm nach ein paar Jahren wieder, da hat der Unglaube und die schlechte Kameradschaft ihm alles Mark ausgesaugt. Er wandelt als Leiche vor unserem Herrgott. —

Oder betrachte ein Mädchen in der Schule! Es ist so sittsam, so bescheiden; aber siehe, schon lauert der Dämon der Verführung auf dasselbe, um die jungfräuliche Rose gründlich zu entblättern, zu zerpflücken und in den Kot zu schleudern; und von diesem Augenblick ist die Sittsamkeit geschwunden und der Gehorsam und die Liebe zu den Eltern und Lehrern; auch es wandelt als Leiche vor unserm Herrgott. Wenn nun angesichts dieser Gefahren ein Erzieher selbst seine Arbeit leicht nehmen würde, wenn er das Ackerfeld der Kinderseele brachliegen, wenn er Unkraut wachsen und bösen Samen säen ließe? Wäre es nicht ein Unglück für Kind, Familie, Gemeinde, Kirche und Staat? Da seht, wie verantwortungsvoll das Amt eines Erziehers, des Lehrers ist!

Nicht umsonst sagt ein hervorragender Erzieher, die Lehrer möchten sich immer, wenn sie die Schule betreten, vorstellen, wie die Kinder ihre Händchen nach ihnen ausstrecken und mit weinenden Augen ihnen zurufen: „O lieber Lehrer, sei doch recht fromm, damit du uns recht lehren könnest, fromm zu sein! Lebe doch so, daß du gewiß in den Himmel kommst, damit du uns besser dazu verhelfen könnest!“ Es braucht einen dieses Wort nicht zu wundern, wenn man bedenkt, was ein Erzieher, ein Lehrer für eine Verantwortung über das Ackerfeld der Kinderseelen trägt, soll nicht das Wort des Heilandes ihn treffen: „Wer eines aus diesen Kleinen, die an mich glauben, ärgert, dem wäre es besser, daß ein Mühlstein an seinen Hals gehängt und er in die Tiefe des Meeres versenkt würde.“ Und wiederum: „Sehet zu, daß ihr keines aus diesen Kleinen verachtet.“

Christus ist sonst nicht der Prediger, der gern mit Donnerworten dreinfährt. Seine große Programmpredigt vom Berge der acht Seligkeiten beginnt nicht mit dem Worte: Weh! sondern mit dem Worte: Selig! Hier aber, wo er vom Aergernis bei den Kindern spricht, da glühen seine Wangen, da funkeln seine Augen, und von seinen Lippen donnerts ein furchtbares Wehe. Und wie furchtbar ist seine Drohung! Versenken soll man einen Menschen, der einem Kinde Aergernis gibt, und zwar soll man ihn versenken nicht am Ufer, sondern in der Tiefe des Meeres. Dort, wo das Meer am tiefsten ist, dort soll man ihn hinunterlassen, damit ihn nie mehr ein Strahl der Sonne bescheine. Nicht genug, einen Stein soll man ihm an den Hals hängen und zwar einen schweren, einen Mühlstein, der ihn sicher mit hinunter in die Tiefe zieht, sodaß er niemals mehr, auch nicht als Leiche auf der Oberfläche erscheine. Welch harte Worte! Was muß es also doch Großes um den Wert eines Kindes in den Augen des Herrn sein? Möchten es also alle Lehrer und Erzieher wohl bedenken, wie bedeutungsvoll ihr Beruf und wie hoch ihre Aufgabe und wie wichtig ihre Berufsarbeit ist. (Schluß folgt.)

Zum sprachl. grammatik. Teil des neuen V. Lesebuches.

Von E. Urscheler, Züberwangen (St. G.).

(Schluß.)

V. Von Sätzen und Satzzeichen.

56. Komma, wo und ausgelassen wird:

Der Krieg hat uns doch eine böse, teure Zeit gebracht. Alles wird rar und teuer, Brot, Milch, Fleisch, Zucker, Kohle, und was man nur braucht. Jedermann muß jetzt sparen, sorgen und schaffen.

In Familie und Gemeinde, in Kanton und Bund heißt es teilen, zusammenhalten. An der Grenze muß jeder wachsam und tapfer sein. O, wie tut es einem leid um die vielen Toten, um die zertrümmerten Häuser, die verwüsteten Felder, die versenkten Schiffe, um all den großen Schaden. Käme doch bald der Friede über die Meere, in die Länder, in jede Hütte, in jedes Herz.

58. Komma in Satzverbindungen:

a) Warum etwas geschah:

Ich bin ganz heiser geworden, weil ich gestern im Schweiß so kaltes Wasser trank. Auch mein Kamerad hat sich erkältet, denn er hat zu lange gebadet.

b) Wann etwas geschah:

Ein Velofahrer ist mit einem Fuhrwerk zusammengestoßen, als er eben um eine scharfe Ecke fuhr. Er blieb ohnmächtig liegen, bis man ihn aufhob. Der Fuhrmann durfte nicht seines Weges fahren, bevor der Vorfall untersucht war.

59. Sprecher voran, Rede folgt nach:

Der Vater sagt bei Tische: Kinder, ein Riese ist angekommen. Alle fragen fast gleichzeitig: Hast du ihn schon gesehen? Der Vater entgegnet: Nein, die Zeitung berichtet davon. Für 30 Rp. kann man ihn sehen und sprechen. Die Buben meinen ungläubig, es sei gewiß nur ein Spaß. Von allen Schülern habe niemand etwas von dieser Neuigkeit gewußt. Die kleine Schwester ruft dazwischen: Das ist am End der isig Oliat! (der Riese Goliath.)

60. Die Rede voran, der Sprecher hernach:

Hast du auch etwas vom Riesen gehört? fragt mich Jörg auf dem Schulweg. Ja, das will ich meinen, ich habe ihn sogar selbst gesehen! prahlt der Sepp. — Dann erzähle uns sofort, wo und wie, wenn du nicht ein Lügner sein willst, schreien ihn alle Kameraden an.

Im V. Kapitel finde ich weder etwas auszusetzen, noch hinzuzutun und staune nur, daß die Oberbehörde allergnädigst gestattet hat, ein Ueberbein schlimmster Art wegzulassen: Die „ ". Da können wir nicht genug danken für den Einsatz, den die Herren Verfasser gewagt haben.

Damit bin ich zum Schlusse gekommen mit dem Résumé. — Ich beneide voll Wehmut die Herren Kollegen in günstigen Schulverhältnissen um das methodisch vorzügliche Schulbuch; denn uns ist es leider nicht vergönnt, mit unsern Schülern die Wärme, Freude und den Sonnenschein zu kosten, den es widerspiegelt.

Schweizerischer Jugendfreundkalender pro 1920.

Zusammengestellt von Joseph Hauser.

Vorbei ist der schöne, warme Sommer, der so viele fleißige Kinder bei lustiger Heu- und Emdernte beschäftigte. Es lockt kein kühler Wald, kein erfrischendes Bad mehr die fröhliche Kinderschar. Auch der früchtereiche Herbst scheidet, all die gebräunten Knechtlein und rotwangigen Mägdlein suchen allmählig eine angenehm gewärmte Stube auf. Der Bauernkinder wartet auch da reichliche Mitarbeit; aber was treiben wir Stadtjungen?

O gebet uns gute, schöne Bücher! Ein neuer Jugendfreundkalender begehrt Einlaß in die Kinderstube. Da schauet hinein, ihr wackern Buben und Mädels! Welch herrliche Bilder! Ei, wie lieb und nett: Maria, die Gebenedeite, Verdientes Schläfchen, Im Hinterhalt, Gut eingeheimst.

Gleich beginnen wir zu lesen: Der Frosch am Examen. Der Segen einer Mutter. Mein liebes Heimatland. Ruedis Pistole. Selbst Vater und Mutter müssen zuhören und sich freuen an den warmen, treuherzigen Erzählungen. Wie das einleuchtet, und ein anderes mahnt und ein drittes aneifert und erwärmt. Wahrlich, der heimelige Ton, der religiöse Odem und die kindliche, bilderreiche Sprache habens den Kindern angetan. Ein Jugendfreund, der alle Herzen im Nu erobert.

Wie spannen alle die Kräfte an, wie gewichtig stemmen sie ihren Denkerkopf, bausbackig und gelockt, in die Patschenhändchen, wenn es gilt, Rätsel zu lösen und Knacknüsse zu zerbeißen! Ein schelmisches Lächeln verrät gefundene Pfade, und ein offener, gerader Finder hält nicht mehr an sich — heraus muß die Lösung. Alle lachen, lachen und lachen sich satt!

Und wir Eltern und Erzieher sollten vorübergehen an diesem Schatzkästlein, diesem Jungbrunnen der Kinder? O nein, wir nehmen die Gelegenheiten wahr, wir schenken bei Namenstagen, an Weihnachten unsern Lieblingen einen Jugendfreundkalender, wir belohnen recht brave und fleißige Schüler mit diesem Freudenspender. Dabei unterstützen wir unsere eigene Erzieherarbeit, bereiten viel Freude und ehren die vielen tüchtigen Mitarbeiter des lieben Büchleins. Dank, herzlichen Dank im Namen der Kinder ihnen allen, vorab dem wackern Kollegen im stillen Tal der Muota.

Preis nur 30 Rp., partieweise sogar nur 20. Rp. Verlag Schweiz. katholische Abstinenten-Liga, Zentralsekretariat Sarnen.

J. Zingg.

5. Jahrgang. Nr. 23. 4. Dez. 1919.

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule"

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Fiden (St. G.)

Inhalt: Bedeutung und hohe Aufgabe des Lehrers in der gegenwärtigen Zeit. — Wind und Wetter. — Das wandernde Komma.

Bedeutung und hohe Aufgabe des Lehrers in der gegenwärtigen Zeit.

Referat, gehalten am 27. Februar 1919 von Dr. P. Hutter im Verein kath. Lehrer und Schulmänner in Schwyz.

(Schluß.)

Brauche ich wohl den Landleuten zu sagen, wie wichtig ihre Arbeit gerade in den Kriegsjahren war? Hing nicht das Wohl des ganzen Vaterlandes davon ab? Da erst hat man den Bauernstand wieder so recht schätzen gelernt. Und ist es nicht auch so mit dem Lehrerstand? Wer die Jugend hat, sagt man, hat die Zukunft. Das ganze Wohl und Wehe des einzelnen, der Familie und unseres Landes hängt von der guten Erziehung der Jugend ab. Friedrich Rückert ruft deswegen den Lehrern zu:

„Die Zukunft habt ihr, ihr habt das Vaterland,
Ihr habt der Jugend Herz, Erzieher in der Hand.
Was ihr dem lockern Grund einpflanzt, wird Wurzel schlagen.
Was ihr dem zarten Zweig einimpft, wird Früchte tragen.
Bedenkt, daß sie zum Heil der Welt das werden sollen,
Was wir geworden nicht und haben werden wollen."

Also ist uns mit Radlern, Rodlern und Bergfaxen und dergl. Leuten nicht geholfen, wohl aber mit Leuten, die keinen Augenblick des Lebens unbenützt verstreichen lassen und die Zeit zur Ausbildung des Geistes benützen. Das gibt Männer der Zukunft, Männer, die zu brauchen sind. Man hört heutzutage so viele Klagen, daß die Jugend so unwissend sei in Dingen, die fürs Leben absolut notwendig sind. Unsere Leute wissen von allem möglichen zu erzählen, sie wissen, wie hoch der Himalaya und wie tief das Meer, wie viel Krallen die Katze an den Pfoten hat, sie machen Aufzug und Kreuzwelle ganz vorzüglich, und Servus können sie sagen, daß es eine Freude ist; aber etwas komplizierte Rechnungen lösen, fertig mit Brüchen operieren, einen Brief fehlerlos schreiben, einen Satz richtig hersagen, das bringen viele nicht zustande.

Unsere Jugend ist auch vielfach krank am Herzen. O, was nützen die besten Gesetze, die gerechtesten Verordnungen, wenn die Jugend keinen moralischen Halt, keinen Glauben mehr hat und ihr somit der Respekt vor der gesetzmäßigen Autorität abgeht. Ich kann mich kurz fassen. Lehrer habens heutzutage wahrlich nicht nötig, daß man ihnen erst beweist, daß Autoritätslosigkeit eine Krankheit unserer Jugend ist. Diese Erfahrung kann man mehr machen, als einem lieb ist. Aber ein Beispiel möchte ich doch erzählen, das erst kürzlich passierte. Da kam's vor, daß eine Lehrerin einen Jungen über Mittag einsperrte. Die Mittagsstunde ist vorüber. Die Uhr zeigt auf 12 1/2. Der Bursche blickt vergnügt zum Zifferblatt hinauf und dann höhnisch herunter zum Frl. Lehrerin. „Was willst du denn?" fragte die Lehrerin. Da antwortet der Bengel mit Hochgefühl: „Nicht wahr, du würdest jetzt mittagessen, wenn du nicht bei mir bleiben müßtest." Das ist der Respekt vor der Autorität, auch eine Folge der freien, religionslosen Schule.

Zwei Tugenden müssen in der Jugend geweckt und gepflegt werden, Tugenden, die heutzutage ebenso selten als notwendig sind: Das Pflichtgefühl und die Selbstüberwindung. — Ein Mensch ohne Pflichtgefühl ist ein verlorener Posten, man mag ihn hinstellen, wohin man will. Leider begegnet man in unseren Tagen solchen Leuten in allen Ständen und Stellungen und das zum größten Schaden des Gemeinwohles in Kirche und Staat und Gesellschaft und Familie. Es tut not, der Jugend ein lebhaftes Pflichtgefühl beizubringen. Das Interessante beiseite schieben und das Schwere, aber Pflichtgemäße tun, ist ein Akt der Selbstüberwindung, eine Tugend, die aus der Gesellschaft mehr und mehr zu schwinden droht. Was ist aber ein Mensch ohne Selbstüberwindung? Ein Spielball seiner Leidenschaften und Launen. Darum übe man die heranwachsende Jugend in dieser so notwendigen Tugend. Höher als die Vermittlung von Wissen und von Kenntnissen steht deshalb die Erziehung zu einem gediegenen Charakter. Der junge Mensch soll lernen, sich selbst beherrschen, die Leidenschaften zu zügeln, den großen Pflichten gegen Gott und gegen die Mitmenschen die Stimme des Egoismus unterzuordnen und in starkem Gottvertrauen alle Lebensstürme zu tragen. Glücklich die Kinder, denen die Schule solche Lebenskräfte ins Herz hineinsenkt. Erzieht die moderne Schule solche Charaktere, in denen etwas ist von Granit und Stahl und die entschlossen sind, in unentwegter Pflichttreue zu wandeln? Nein, sie tut es nicht und kann es nicht. Charaktere werden nur dort erzogen, wo herrliche Motive das jugendliche Herz entflammen, wo leuchtende Vorbilder den Weg zum Siege weisen.

In einem kantonalen Parlamente klagte unlängst ein Volksvertreter mit beweglichen Worten über die zunehmende Verrohung der Jugend, über den Leichtsinn und die Dekadenz des heranwachsenden Geschlechtes. Und dieser gleiche Volksvertreter war es, der in seiner Gemeinde einen Sturm gegen das Kruzifix in der Schule inszeniert hatte. Es ist eine verhängnisvolle Inkonsequenz, ein charaktervolles Geschlecht erziehen zu wollen und diesem heranwachsenden Geschlechte das Kruzifix, die Hochschule der Charakterbildung, zu entreißen. Starke Charaktere bilden sich nur in jener Schule, die mit Liebe bei Christus, bei seinem Evangelium, bei seinen Wundern und Leiden verweilt; nur in jener Schule, die nicht auf verworrenen Religionsbegriffen basiert oder gar den Atheismus predigt, sondern die vielmehr ins kindliche Herz Ewigkeitsgedanken u. Ewigkeitsmotive hineinsenkt.

Ja, die Arbeit in der Volksschule ist also sehr wichtig, denn diese Schule soll auch eine starke Grundlage schaffen für das wirtschaftliche und soziale Wohl des Staates. Die Volkswirtschaft soll an der Schule ein gutes Fundament haben gerade in der heutigen Zeit. Der Volksschullehrer muß keine national-ökonomischen Vorlesungen halten und keine Klassenkampftheorien erörtern; aber er soll die Keime einer gesunden sozialen Entwicklung in die Seelen der Kinder senken. Die Liebe zur Heimat und Vaterland, die Ehrfurcht vor der Arbeit und vor dem Arbeiter, der freudige Wille, sich tüchtig auszubilden, der Gedanke, ein nützliches Glied im Volksganzen zu werden, die Ueberzeugung, daß der Erwerb von Gold und Reichtum nicht das höchste Lebensziel sei, das alles sind Fundamente, auf denen sich eine gesunde Volkswirtschaft aufbaut. Und wenn es die Schule noch versteht, die goldenen Brücken der Liebe zu schlagen zwischen Reich und Arm, zwischen Arbeitgeber und Arbeiter, zwischen Bauernstand und Arbeiterstand, dann hat sie ein schönes, ein patriotisches Werk getan. Aber die Sonne, die über all dem strahlen muß, heißt Christentum. Sonst ist alles vergeblich.

Die moderne Schule aber? hat sie das geleistet, ja kann sie das leisten?

Schauen wir die ungeheure Armee der Sozialdemokratie, auf deren roter Fahne die Worte flammen: Eigentum ist Diebstahl, ni Dieu ni maître, das Heer der Antimilitaristen und des Freidenkertums; eine mächtige Legion, die dem Thron und dem Altar den Untergang geschworen. Müssen wir staunen über das Zittern Europas und den Zusammenbruch des stolzen Wirtschaftslebens? Nein. Das ist ja nur der Bankerott der religionslosen Schule, alles eine Frucht derselben. An ihren Früchten werdet ihr sie erkennen. Vide Tableau: Freie Schule.

Nach diesen Ausführungen ist es wohl nicht mehr notwendig, nochmals zu sagen, welche Bedeutung und hohe Aufgabe ein Lehrer in der Erziehung der Jugend für Gott und Vaterland heutzutage hat. Ich weiß, Sie sind Männer, Lehrer, die ein

Herz haben für das Wohl des Volkes; Männer, denen es nicht gleichgültig ist, ob die Jugend gut sei oder nicht. Sie sind ganze Lehrer, Lehrer, denen es nicht bloß darum zu tun ist, die obligate Stundenzahl dem Schulinspektor aufzuweisen, sondern darum, ihre Schüler so in die Welt hinauszuschicken, daß sie als Gottes- und als Staatsbürger bestehen können. Deshalb füge ich nichts mehr hinzu, sondern sage nur das eine: Wenn andere das Schwert ergreifen und kämpfen für den Aufbau einer christlichen Gesellschaftsordnung, dann legen Sie die Hand an die Arbeit und bauen Sie still weiter am sozialen Werk der Volksschule. Doch vergesset nicht, was der Sämann sät, ist zum kleinsten Teil für ihn selber, es kommt das meiste anderen zugut. Ueberlegt einmal, ob es nicht richtig ist. So kommt auch die ganze Tätigkeit eines Lehrers anderen zugut; ja selbstlos arbeitet er für das Wohl des Ganzen. Kein Sämann muß so lange auf den Erfolg warten, wie oft der Lehrer. Er arbeitet ganz für die Zukunft. Der Sämann kann seine Saat überschauen, kann sehen, wie sie wächst, wie sie reift, und sie in seinen Scheunen bergen am Erntefest; der Lehrer vielfach nicht. Wenn seine mühevolle Sämannsarbeit aufgeht, ruht er vielleicht schon längst unter dem Boden. Er weiß nur: „Wer die Jugend hat, hat die Zukunft." Und darum stellt er sich ganz in den Dienst des Volkes. — Aus all dem leuchtet uns die hehre Aufgabe des Lehrers entgegen. Nicht umsonst sagte einmal der bedeutende Schulmann Overberg, dem seine Schüler den Ehrennamen „Lehrer der Lehrer" gegeben, so schön: „Ich bin Schullehrer, d. h. ich habe ein Amt, welches eines der ehrwürdigsten und wichtigsten ist auf Erden; denn welches Amt wäre wichtiger und ehrwürdiger als das:

Lehrer der Wahrheit und Tugend so vielen Unwissenden,
Stellvertreter so vieler Eltern
Geistlicher Vater so vieler Kinder,
Verpfleger der Pflanzschule in der Gemeinde,
Sichtbarer Schutzengel der Kinder Gottes,
Bewahrer des Wertes von Jesu Blut,
Aufseher des Tempels des Heiligen Geistes,
Geleitsmann und Wegweiser so vieler junger Pilger zu Gott, ihrem Vater, zu sein?"

„Und dies alles soll ich sein als Schullehrer!"

Ja, das ist der Lehrerstand im Lichte des Glaubens, so denkt der gläubige Lehrer von sich selbst und von seinem Berufe. Ja, ich bin auf den Leuchter gestellt als Erzieher der Jugend mit einem schönen, wenn auch verantwortungsvollen Berufe, gerufen von dem, der die Kinder an sein liebend Herz gedrückt.

Und der Lohn?

Ein Handwerksburschenlied beginnt: Arm am Beutel . . . Das gilt auch von der Lehrerschaft zum größten Teil. Muß ich's Ihnen beweisen? Ich glaube, Sie schenken mir diesen Beweis.

Aber der Heiland sagt: Wer eines dieser Kleinen aufnimmt, d. h. es lehrt und erzieht nach dem Geiste Jesu, dem vergelte ich es so, wie wenn er mich selbst aufgenommen hätte. Und wie vergilt es der Herr, wenn man ihn aufnimmt?

Fraget den hl. Joseph, er nahm ihn auf und welchen Lohn hat er dafür empfangen?

Fraget Simon von Cyrene, er trug ihm das Kreuz eine Strecke nach und wie wurde es ihm hier und dort vergolten?

Fraget Veronika, sie reicht dem Herrn das Schweißtuch dar und erhält dafür Christi wunderbares Antlitz im Bilde.

Welcher Lohn wird erst denen bereitet sein, die sich ganz der Kinder annehmen, die ihr ganzes Leben in den Dienst der Kindheit stellen, wie Sie. Ja, den vollen Lohn erwartet ein guter Erzieher erst im andern Leben. Lassen Sie sich durch nichts entmutigen, auch dann nicht, wenn man Ihnen Schwierigkeiten bereitet und Ihre Wirksamkeit fast zu einem Kreuzweg sich gestaltet. Ihr wollt ja Großes schaffen, und alles Große hat die Wiege auf Golgatha. Gott wird Ihre Opfer, Ihre Mühe segnen an den jungen Leuten. Und sollten Sie auch den Segen nicht sehen, er ist dennoch da. Am Tage Ihres Todes, da werden Sie es einst erfahren, was es heißt, sein Leben in den Dienst der Jugend gestellt zu haben. Die Stunden, die Sie im Kreise Ihrer Schüler zugebracht, werden zu den trostreichsten Ihres Lebens zählen. Auf diese werden Sie zurückblicken mit frohem Mute und sicherer Hoffnung für das künftige Gericht. Und wenn man Sie dereinst zu Grabe trägt, dann werden Ihrem Sarge folgen Ihre Schüler. Die werden Sie dann nicht vergessen und für Sie beten. Und wenn vielleicht das Kreuzlein auf Ihrem Grabe schon morsch geworden, und Gras das Plätzchen deckt, auf dem Sie ruhen, so wird man wohl noch

oft einen Mann an Ihrem Grabe beten sehen, es wird sein ein dankbarer Schüler. Und wenn der große Tag der Vergeltung kommt, wenn Sie Besitz ergreifen von dem Reiche, das Ihnen bereitet ist von Anbeginn der Welt, dann wird Ihre Freude, Ihr Stolz die Schar der guten Schüler sein und Sie werden erkennen, daß wahr ist das Wort des hl. Geistes:

„Diejenigen, welche viele unterrichten zur Gerechtigkeit, werden glänzen wie Sterne in alle Ewigkeiten."

Wind und Wetter. (Wochenziel.)

Von Johann Schöbi.

Heimatkunde: Der Vater am Barometer.

Luft um unsere Erde . . . Atmosphäre . . . Luftdichte . . . bei uns . . . am Meere . . . auf den Bergen . . . im Luftballon. . .

Bilden von Luftströmungen (Versuch: Papierschlange in der Wärme. Luftzirkulation unter der Schultüre . . . mit der brennenden Kerze feststellen!) Luftströmung im Kamin . . . Luftströmung im Freien.

Stärke der Luftströmungen: Säuseln . . Blätter bewegen sich . . . Wehen . . . Die Wäsche fackelt . . . Braust . . . Stürmt . . . Heult . . .

Windmesser: Windrad . . . schrägaufgehängtes Brett im Wind . . .

Bedeutung des Windes: gute: bringt Regen und Kühlung, staubt die Straßen und treibt Schiffe.

schlechte: bricht Bäume, entziegelt die Häuser, zerschlägt Fenster, verjagt den Rauch, hält Menschen und Velofahrer auf.

Unterscheidung des Windes nach der Herkunft: Föhn, Westwind . . . nach der Stärke: Windchen, Sturm, Orkan.

Naturkunde: Die Erbse, eine Windpflanze.

Erbsensuppe . . . das nächste Jahr wollen wir aber eigene . . . Pflanzen . . . eine guckt schon . . . der Sonne entgegen . . . Blüten . . . Frucht . . . Ernte . . .

Geschichte: Ein Sturm im Urwald . . Gallus baut eine größere Hütte . . Ureinwohner suchen Hilfe . . Die ersten christlichen Predigten . . neue Gefährten . . ein Klösterchen . . auf dem Wege der Vergrösserung.

Sprache: Es windet. Lärm auf der Straße . . in der Kirche . . auf der Wiese . . Eine Feuersbrunst im Sturm (das Feuerhorn mitten in der Nacht . .) Der Wind auf der Reise . . . Abschied . . . der Erde entgegen . . .

Spiel mit den welken Blättern . . . mit der Wäsche . . . mit den Kindern . . . mit der Windfahne . . . mit den Wellen . . . mit dem Rauch . . . mit den Hüten . . . mit dem Staub . . . mit dem frischgesetzten Bäumchen . . .

Die Sprache des Windes: im Frühling: Leute freut euch, daß ich komme, mit mir schmilzt der Schnee . . ꝛc. . .

im Sommer: ein Späßchen gefällt mir . . paß auf, das Heu muß mit mir! Hopla in die Höhe.

im Winter: hui, mach dich ein, dir will ich durch die Kleider ziehen, will dir Schnee entgegen treiben! frierst du, so, dann ist es recht.

im Herbst: alles muß einmal sterben, alles Lebende zieht mit mir ins Grab, auch du wirst mir folgen!

Lesen und Erzählen: Die sonderbare Mauer S. 36.

Auch eine Fastnachtfreude S. 46.

Zu späte Reue S. 52.

Das wandernde Komma. (Nachdruck verboten.)

„Ein Dezimalbruch wird mit 10 vervielfältigt, indem man das Komma eine Stelle nach rechts rückt, mit 100, indem man es 2 Stellen nach rechts rückt u. s. w." (Stöcklin.)

Bei der Division der Dezimalbrüche mit 10, 100, 1000 verfahren wir umgekehrt.

Dieses Versetzen des Kommas wird sehr praktisch vorgeführt durch das „wandernde Komma". Man schneide sich aus weißem Karton (Visitenkarte oder Aehnliches) ein Komma zurecht, je nach Wunsch des Lehrers, länger oder kürzer, fetter oder magerer, auf alle Fälle so, daß jeder Schüler es an der Wandtafel bequem sehen kann. Nun schleife man eine Stecknadel beidseitig etwas flach zu (um eine runde Nadel würde sich der Karton drehen), stecke sie in das Komma und das Ding ist fertig. Ich kann es nun beliebig zwischen an die Wandtafel geschriebene Zahlen, stecken, nach rechts und links versetzen und Uebungen machen. Mit Freuden folgen die Kinder den Wanderungen des Kommas, noch lieber besorgen sie das Versetzen selber. Auch die Schwächsten werden wenigstens das Mechanische an der Operation verstehen.

5. Jahrgang. Nr. 24. 18. Dez. 1919.

Volksschule

Beilage zur „Schweizer-Schule"

Redigiert von einer Kommission aktiver Lehrer

Einsendungen an Joh. Zingg, Lehrer, St. Iden (St. G.)

Inhalt: Weihnacht. — Stille Nacht, heilige Nacht. — Lerne deine Schüler beurteilen! — „Obschon er nur die Volksschule besucht hat". — Humor.

Weihnacht.

Zeit der Weihnacht, immer wieder
Rührst du an mein altes Herz,
Führst es fromm zurück
In sein frühstes Glück,
Kinderheimatwärts.

Sterne leuchten über Städte,
Ueber Dörfer rings im Land,
Heilig still und weiß
Liegt die Welt im Kreis
Unter Gottes Hand.

Kinder singen vor den Türen:
„Stille Nacht, heilige Nacht!"
Durch die Scheiben bricht
Hell ein Strom von Licht,
Aller Glanz erwacht.

Und von Turm zu Turm ein Grüßen,
Und von Herz zu Herz ein Sinn,
Und die Liebe hält
Aller Welt
Ihr beide Hände hin.

Gustav Falke.

„Stille Nacht, heilige Nacht."*)

Vor hundert Jahren. Die Christmesse in Arnsdorf, einem Orte in der Nähe der Stadt Salzburg, ist beendet. Das Singen ist verklungen, die Lichtlein werden zu beiden Seiten des Altars, um den noch der Weihrauch leise flutet, verlöscht. Aber mit voller Seele, mit noch fast verhaltenem Atem trippelt jung und alt zur Kirchtür hinaus. Die Steigeisen klirren wieder, noch eine Handvoll Weihwasser aus dem kleinen Kessel hinaus aufs Grab im Freithof und man geht heimwärts. —

Die Kerzen waren schon längst erloschen und ein würziger Duft — so echter Weihnachtsodem — zog durch die engen Räume. Oben aber bei der Orgel saß Franz Gruber, der Schulmeister und Organist der Gemeinde.

In sich gekehrt, so erzählt uns Balthasar Ludwig, saß er regungslos auf der Bank vor der längst geschlossenen Orgel.

Gab es denn für ihn kein Weihnachtsfest voll Lichterglanz, Tannenduft und Kinderjubel mit all dem berückenden und bestrickenden Zauber des deutschen Hauses und des deutschen Herzens?

Die Turmuhr hob dröhnend zum Schlage aus und da — endlich erhob sich der einsame Mann. — Hastig raffte er die Notenbücher zusammen; einem derselben entfiel ein kleines beschriebenes Blatt. Er hob es auf und steckte es mit einem trüben Lächeln zu sich. Es enthielt den Text zu einem Weihnachtsliede, dessen Komposition er dem Dichter versprochen hatte. Das Versprechen war vergessen worden in der schweren Zeit, die ihn heimsuchte. Wie hätte er auch da den rechten Ton zu einem Liede der Freude und des Friedens finden können?

Jetzt schloß er die Kirchentür und trat ins Freie. Seine Augen schweiften über den stillen Gottesacker vor ihm und der Fuß zögerte, weiter zu schreiten.

Der Nachtwind fuhr mit eisigem Hauche über die blattlosen Sträucher und durch die kahlen, reiferstarrenden Baumwipfel. Verwelkte Totenkränze regten sich raschelnd an

*) Aus „s'Mütterli", Beilage zu „Neuen Zürcher Nachrichten".

Kreuzen und Leichensteinen ringsum. Ruhig und kalt stand der Mond am sternenlosen, unermeßlichen Himmel; ruhig und kalt deckte der Schnee — ein endloses weißes Bahrtuch — die erstarrte Erde und verhüllte auch den frischen Grabhügel, unter dem sein einziges Kind schlummerte.

Er hatte mehr verloren als den kleinen, lebensfrohen Liebling — seine Frau war seit dem Tode des Kindes einer anscheinend unheilvollen Schwermut verfallen.

Die Vorbereitungen zum kommenden Festtag regten sich bereits unten im Dorfe. Hier und dort stieg schon der Rauch der Herdfeuer aus den Schloten; hier und dort grüßte aus den Fenstern der Hütten ein freundlicher Lichtschimmer, während die Haushähne sich eifrig mühten, den noch schlummernden Tag aufzuwecken. Nur des Schulmeisters Haus blieb still und dunkel. Dort rührte sich nicht die freudenspendende Hand der Hausfrau!

Aber bedurfte das arme Weib jetzt nicht erst recht seiner Liebe, seiner schonenden Sorge?

Von Angst und Sehnsucht getrieben, eilte er ins Dorf hinab.

Oede und leer, wie ausgestorben, lag das Haus da. Er erschrak vor seinen eigenen Tritten, als er die Schwelle überschritt. Zögernd betrat er die Stube. Der Mond schien fahl durch die blanken Fensterscheiben herein und beleuchtete mit bleichem Schimmer das regungslose Angesicht der jungen Frau, die tränenlos am Bettchen ihres verstorbenen Lieblings kniete und das leere Kissen streichelte.

„Anna!“ rief er, aber sie regte sich nicht. Da trat er näher und berührte ihre Schulter. Ein leerer Blick traf ihn und als er sich niederbeugte und sie sanft umfassend, aufrichten wollte, hielt sie ihm abwehrend die Arme entgegen.

„Anna!“ bat er in Angst und Schmerz — aber seine Stimme verhallte ungehört. Da war es, als habe ein alter, bewährter Freund den Ton vernommen: Sein Blick traf das geöffnete Spinett. „Komm, versuche es einmal hier!“ schien es zu sagen, „schon manchen Ton der Freude habe ich dir gesungen, warum auch nicht einen des Trostes?“

Er spielte — und der alte Freund bewährte sich auch diesmal: Ueber den trüben, dumpfen Wogen der Schwermut erhob sich allmählich in sanfteren Harmonien die Rückerinnerung an das verlorene Glück; den Schmerz läuternd und beruhigend zog es die Seele hinan — „zu den reinen, lichten Höhen, wo das arme, grübelnde Menschenherz für die unergründlichen Rätsel des Lebens doch allein nur Rat und Trost zu finden vermag.“

Anna regte sich — — — die geweihte Hand der Musik hatte sie berührt und der fürchterliche Bann, der ihre Seele gefangen hielt, begann sich allmählich zu lösen.

Franz Gruber aber sah und hörte nicht, was um ihn her vorging. Jetzt — nach einer Einleitung, eine feierliche, innige Melodie vorbereitend — begann er zu singen:

„Stille Nacht, heilige Nacht!
Gottes Sohn, o wie lacht
Liebe uns Dein heil'ger Mund
Da uns naht die Rettungsstund
Christ in Deiner Geburt.

Stille Nacht, heilige Nacht!
Frommen Hirten kund gemacht;
Durch der Engel Gloria
Tönt uns laut von fern und nah:
Christ, der Retter ist da!“ —

Und der Weihnachtsengel, der so viele Menschenherzen groß und klein, nah und fern, beglückt und erhoben hatte, ging nicht vorüber an dem stillen, lichtlosen Trauerhause!

In tiefer Rührung lauschte die Frau dem Gesange. Als aber der letzte Akkord verklungen war und Franz Gruber sich erheben wollte, fühlte er sich mit sanfter Gewalt von zwei warmen, weichen Armen umfaßt und ein geliebtes Antlitz neigte sich dem seinen zu, in der alten Innigkeit und Milde. „Franz,“ sagte sie, „ich hatte dich und unsern Herrgott vergessen im bittern, wahnsinnigen Schmerze — vergieb es mir!“

Weinend hielten sich die guten Menschen umschlungen. Und jetzt brannten die schönsten Weihnachtskerzen im Hause und im Herzen des Schulmeisters von Arnsdorf!

So klinge denn du liebes Lied noch lange fort in deutschen Zungen und ziehe noch viele Herzen hinauf zu jenen Sternen, von wo du als Zeuge gesandt bist. B. B.

Lerne deine Schüler beurteilen!

Von F. M., Uri.

Förster führt diesen Gedanken in „Erziehung und Selbsterziehung“ folgendermaßen aus: „Betrachtet man die Gemälde der alten Meister, so liegt die Frage nahe: Wie war es möglich, einen solchen Zustand von überirdischer Freiheit und Seligkeit irdischen Gesichtern aufzuprägen? Die Antwort ist: Jene Maler schauten mit dem Blick des Glaubens jene höhere Welt lebendig vor sich, sie erhoben sich durch Gebet in ihre Sphäre, so wie Fra Angelico stets betete, ehe er seine Gestalten malte. Aber noch erstaunlicher, als die himmlischen Gesichter, ist die Tatsache, daß jene Gemälde heute noch so leuchten, als seien sie erst gestern gemalt. Der Grund ist der: Jene Maler hatten nicht nur himmlische Visionen, sondern sie kannten auch genau das Material, dem sie diese Visionen aufprägen wollten, sie studierten jahrelang diese materiellen Grundlagen: daher sind ihre seligen Gestalten fast unzerstörbar mit dem Stoffe vermählt. Diese Vereinigung von Realismus und Idealismus bei jenen alten Meistern mag als Gleichnis gelten für das Geheimnis der Kraft bei allen Erziehern, die tief auf die Seelen gewirkt haben.“

„Die unvergleichliche erzieherische Macht des Christentums liegt ja gerade darin, daß sein Stifter nicht nur der geistigen Welt gehörte, sondern zugleich das wirkliche Leben und den wirklichen Menschen bis auf den Grund durchschaute.“

Bei diesen Worten drängt sich uns die Frage auf: Wie müssen wir versuchen, unsern göttlichen Lehrmeister nachzuahmen, um wenigstens einigermaßen die Seelen unserer Erziehungsbefohlenen kennen zu lernen?

Sicherlich entsprießt aus der Führung eines Tagebuches viel Segen. Die so selbst kontrollierte tägliche Beobachtung der kindlichen Seelenbetätigung läßt im Lehrer langsam ein Bild entstehen von den Fähigkeiten und Anlagen, von den aufwachenden Unarten und Leidenschaften.

Sodann schärfen das Studium psychologischer Werke und die Lektüre von Schülerskizzen und Kindergeschichten den Blick fürs Herzinnere. Ich möchte nur an die Erzählungen von Chr. Schmid und Isabella Braun erinnern, an die schönen Geschichten von Elisa Müller, an einige Erzählungen P. Carnots und Federers, an die fein empfundenen Werklein Paul Kellers, an Eschelbachs „Wasserkopf“ und die beiden Merks, an Handel-Mazzettis „Meinrad Helmpergers denkwürdiges Jahr“ und an einzelne Versuche des Solothurner Lehrers Joseph Reinhard.

Ein nicht zu unterschätzendes Mittel, die Schüler kennen zu lernen, ist Verkehr des Lehrers mit den Eltern. Wenn gute Beziehungen vorhanden sind oder geschaffen werden können, wird sich der Lehrer glücklich schätzen, denn seine Erziehungstätigkeit gestaltet sich um vieles leichter und erfolgreicher. Ratsam ist, bei Elternbesuchen zuerst nicht zu schimpfen und zu klagen, sondern vorab all die guten Eigenschaften des Schülers und die uns bekannten mildernden Umstände hervorzuheben. Wenn dann das Thema von den Fehlern angestimmt wird, beichten die Eltern selber recht manches und verstehen unsere Wünsche viel besser, da sie ja wissen, daß der Lehrer auch die guten Anlagen des Kindes sieht.

Doch was ist all unser Mühen, was fruchtet all unser Wirken, wenn die Segenssonne Gottes den Samen nicht zum Wachsen treibt, der Himmelstau der Gnade seine lebenspendende und lebenerhaltende Kraft nicht einsetzt und wenn der Finger Gottes uns nicht den Weg weist!

Ich las vor ein paar Jahren eine kleine Abhandlung über die Gnade als Erziehungsfaktor. „Die Gnade ist notwendig (heißt es da) für einen Beruf, der, gottgefällig ausgeübt, eine Fortsetzung des Erlösungswerkes ist. Wer sie nicht in seiner Firma hat, wenigstens als stiller Associé, macht unmöglich ein gutes Geschäft.“

Und das Mittel, diese Gnade zu erhalten, ist das Gebet. Die „Schweizer-Schule“ schrieb einmal: „Man soll nicht nur zu den Kindern von Gott reden, sondern auch zu Gott über die Kinder.“ Unterschätzen wir dieses Mittel zu unsern Erfolgen nicht und beten wir besonders um Erziehungsgeschick für jene Schüler, die vermöge ihrer körperlichen oder seelischen Anlagen und Neigungen mehr Arbeit erfordern.

Finden wir uns auch oft am Wunderbrunnen der Heilandsliebe ein, daß unsere Herzen eine wunderwirkende Wärme durchfließe, unsere Worte wie heiligmachender, säuselnder Wind die Kinderherzen durch-

wehen und unsere Blicke wie Sonnenstrahlen ihre Seelen durchfluten und die guten Keime zur Entwicklung zu bringen vermögen. Wie könnte denn auch Gott sein übervolles Gnadenherz verschließen, wenn wir so recht aufrichtig beten, was ich im Tagebuch eines jungen Lehrers las: „O Gott, lehre mich das teilnehmende Versenken, das verständnisvolle Schauen und Lesen im Ringen und Leben der Kinderherzen. Weite meinen Blick! Ich habe so manche Schüler, die mir Rätsel sind. Laß mich erkennen, wie weit Fleiß, Mühen, Ringen, Mut und aufrichtiges Streben reichen, wo und in welchem Maße Leichtsinn, Faulheit, Bosheit, Vergeßlichkeit und Gedankenlosigkeit an der jungen Seele arbeiten. Sage mir, o Gott, wie viel ererbte Schwäche und angeborne Gleichgültigkeit im Kinde schlummern und in welchem Maße die Unfähigkeit und Verkehrtheit der Eltern meinem Einfluß entgegenarbeiten."

„Obschon er nur die Volksschule besucht hat". . .

Wie oft liest man dieses Wort in einem Nekrologe, wenn von einem wackern Manne aus dem Volke die Rede ist! Aber es hat einen so herben, so verächtlichen Beigeschmack für die Volksschule; es klingt wie eine Anklage, als ob einer, der nur die Volksschule als Bildungsanstalt durchlief, ein Trottel, eine belanglose Nummer im Getriebe des menschlichen Lebens werden müßte. Sollte es nicht vielmehr heißen: „Weil er eine gute Volksschule besucht hat" — —? Hat denn unsere Volksschule nicht das Anrecht auf diese Anerkennung, wenn sie auch ein Obligatorium für alle ist?

Jenes „Obschon" verrät den materialistischen Zeitgeist unserer Tage. Es enthält einen schweren Vorwurf gegen die Volksschule, als ob sie auch gar nichts mehr beitrage zur Grundlegung des spätern Glückes, als ob dieses fast ganz vom Besuche höherer Schulen abhängig wäre. Ist diese Anklage begründet? In diesem Umfange kaum! Aber wenn die Volksschule von heute einen Vorwurf trifft, so trifft er sicherlich nicht die Lehrer, oder doch in viel geringerem Maße als jene, die der Volksschule tagtäglich neue Aufgaben zumuten und dabei die Hauptsache vergessen.

Und diese Hauptsache ist nicht der Unterricht, sondern die Erziehung. Man hat in der Volksschule vielfach die Nebensache zur Hauptsache machen wollen. Man legte den Hauptwert nur auf das Wissen und vergaß darob das Können, man bevorzugte die „Anschauung" und ließ dabei die „Uebung" verloren gehen. Man wetteiferte, wer am besten alle Alpenpässe und historischen Daten aufzählen könne, aber man fragte an denselben Prüfungen nichts darnach, ob man es mit einem sittlich reinen jungen Menschen oder aber mit einem „verkommenen Genie" zu tun habe. Man stritt sich in gelehrten Abhandlungen, ob dieses oder jenes Wort mit großem oder kleinem Anfangsbuchstaben zu schreiben sei, ob man t oder th setzen müsse, ob Steil- oder Schrägschrift, und über andere lächerliche Nebensächlichkeiten. Ganze Konferenzen füllte man mit solchem Klimbim aus und vergaß darob die Erziehung. Mit einem Worte: man huldigte dem Formenkult und vernachlässigte den Inhalt.

Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, Zeichnen, Turnen, Geschichte, Geographie, Naturkunde und wie alle die Schulfächer heißen, sie müssen den Menschen nicht bloß mit Kenntnissen und Fertigkeiten bereichern, sondern ihn auch besser machen, ihn zu einem wahrhaft guten Menschen erziehen. Das ist die Hauptaufgabe der Volksschule. Wenn sie dieses Ziel wieder fester ins Auge faßt und mit eiserner Konsequenz verfolgt, dann lautet der Satz künftig nicht mehr: „Obschon er nur . . .", sondern: „Weil er eine gute Volksschule besucht hat . . ." J. T.

Humor.

Hannes: „Du Jakob, worum hed üsere Lehrer de Huet all so schreg off?" Jakob: „Ää bhüetis, los emm doch die Freud, das ist au s' eenzig, was en Schuelmeister hütigstags cha uf d'Siite tue."

Appenzeller Kalender 1920.

Die erste Klasse steht im Lesen auf Seite 31 der st. gallischen Fibel. Das Zusammensetzen der Buchstaben macht einem Kleinen noch Schwierigkeiten. Beim letzten Satze: „Sein Liedlein bläst der Postillon" liest er ganz kühn und keck: „Sein Literein bläst der Postillon".