Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 16 (1930)
Heft: 52

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: 26.03.2026

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

16. Jahrgang Nr. 1 2. Januar 1930

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

REDIGIERT VON EINER KOMMISSION AKTIVER LEHRER. EINSENDUNGEN AN JOH. KEEL, LEHRER, OSTSTRASSE 27, ST. GALLEN O

INHALT: Frohe Fahrt — Die Kriegsgeschichte im heimatkundlichen Unterricht — Der Aufsatz in der III. Klasse.

Frohe Fahrt!

Ja, frischfrohe, gottgesegnete Fahrt wünschen wir all unsern lieben Lesern und Leserinnen fürs kommende Jahr. 1930! Eine schöne, runde, gerade Zahl! Bald schon dreissig Jahre dieses Jahrhunderts dahin! Fast können wir es nicht glauben. Wie kurz und flüchtig erscheint uns die Zeit seit jenem „Rummel", mit dem man das zwanzigste Jahrhundert begrüsste und bejubelte! Und nun ist bald schon ein Drittel dahin. Der Schreibende war damals noch ein glücklicher Bub, der dem grossen Jahrhundert mit staunenden Augen entgegen sah. Er glaubte, in der neuen Zeit müsste auch der Mensch ganz anders werden; etwas noch nie Dagewesenes müsste kommen, etwas, was man sich nicht einmal vorstellen konnte. Ja, so war's damals. Es kam dann auch wirklich manch Unerwartetes, Grosses und Kleines. Aber der Mensch ist sich wohl so ziemlich gleich geblieben. Vielleicht, dass er heute mit noch grösserer Ungeniertheit ohne den Herrgott auszukommen glaubt, da er nun fliegen gelernt, seine Gedanken und Worte mit Blitzesschnelle um den Weltball sendet, von Jahr zu Jahr ungeahnte Wunder der Technik schafft. Aber ob er dabei glücklicher geworden ist? 1914 bis 1918 scheinen nicht gerade ein Beweis dafür zu sein, ebenso wenig die Not der Millionen und Abermillionen.

Und mitten drin in dieser neuen Zeit steckt das Kind. Was wir an technischen Wundern anno 1900 noch bestaunten, ist bereits überholt, und unsere Jungen bringen kaum mehr ein Lächeln dafür auf. *Interessant* ist's schon, gerade *jetzt* zu leben, in der Zeit der gewaltigen Umwälzungen auf allen Gebieten. Aber *gemütlich* ist's doch nicht immer. Namentlich der Mann der täglichen Schulfron wird das bestätigen. Nicht zuletzt auch darum, weil gerade auch auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts so vieles sich wandelt, dass man schon beide Augen öffnen muss, um all das zu beachten, was man sehen soll. Das ist sicher: Blinde Kuh spielen — man verzeihe diesen starken Ausdruck — können und dürfen wir mit der modernen Entwicklung nicht. Wenn *einem* die Mahnung gilt: Mensch, guck in die die Welt, mach' Aug und Ohr auf! so dem Lehrer und Schulmann. Das ist unsere *erste* Aufgabe, die notwendigste und unerlässlichste Vorbereitung zur Verwaltung des Amtes, das uns der Herrgott anvertraut hat.

Dabei geht es dem Schreibenden manchmal fast wie einem Ertrinkenden: Er bekommt einfach nicht mehr genug Luft im Wirrwarr, der auf ihn einstürmt. Wie jenem, will auch ihm hie und da die Orientierung verloren gehen. Geht's dem werten Leser nicht auch so? Es ist Mode geworden, auch auf dem Gebiet der Erziehung — und ganz besonders auf diesem —, das Alte als überholt abzutun. Verflixt wenig braucht's, sich den Schandnamen eines „Reaktionärs" aufzulesen. Die Moderne stellt sich zum Kinde vielfach ganz anders ein, als die Vergangenheit. Oft wird man dabei wie von einem Blitzlicht geblendet und irrt und tappt und sucht, Grund und Boden unter die Füsse zu bekommen. Begreiflich! Dabei aber gilt es ruhig Blut zu behalten und sich die neuen Ideen doppelt und dreifach anzusehen. Wir Katholiken sind diesbezüglich gegenüber den „andern" im Vorteil: Wir haben eine Lehrerin und Führerin, die uns auch in allen Fragen, die *uns* angehen, den Weg zu weisen versteht. Sie kann und tut es, gestützt auf eine wunderbare Kenntnis des Menschen und gestützt auf eine zweitausendjährige Erfahrung. Die katholische Kirche ist und bleibt unsere erste und letzte Lehrmeisterin. Selbst methodische und pädagogische Fragen haben meistens ihren letzten Grund in der Einstellung zum Menschen an und für sich, sind also letzten Endes Auswirkungen eminent wichtiger philosophischer und theologischer Fragenkomplexe.

Darum heisst's eben: Augen auf!

Uns ist schon oft aufgefallen, dass man das Kind der Gegenwart als besonders intelligentes Wesen betrachtet. Was man ihm nicht schon alles zumutet! Man braucht sich gar nicht zu wundern, wenn Leute, die Schule und Kind nicht genauer kennen, vom heranwachsenden Menschen ganz andere Leistungen erwarten, als wirklich aufrücken. Sie messen eben des Kindes Fähigkeiten und Können mit dem modernen Lehrmittel, das nicht selten über die Köpfe hinaus geht. Wohl kämpft man gegen Verbalismus, tappt aber dabei selber ins kleine Gras, das erst wachsen möchte. Es liesse sich hierüber eine interessante Betrachtung anstellen. Doch wir unterlassen das. Was wir damit sagen wollen, ist das eine: Die „Volksschule" will zeitgemäss, aber nicht hypermodern sein. Sie begrüsst das Neue, soweit es gut ist, weiss aber, dass die Alten auch keine Narren waren und es schliesslich verstanden, die Leute heranzubilden, die die moderne Kultur geschaffen haben. „Stillstand ist Rückschritt", schrieben wir zum Schluss des letzten Jahres. Aber wir danken auch dem, der den Mut hat, das *bewährte Errungene* fest zu halten, selbst, wenn er als rückständig verschrien wird. Es ist schon so: Heute muss man gelegentlich geradezu den Mut aufbringen, „rückständig" zu sein, soll es nicht in allen Fugen und Ecken krachen und wanken. Es war uns Bedürfnis, dies hier einmal deutlich zu sagen. —

Die „Volksschule" zieht nun mit dem Hauptblatt und den andern Beilagen in neuem Kleide in die Welt hinaus. Wir zweifeln nicht, dass das neue Röcklein den Lesern gefallen wird. Wenn die Mahnung, es sei des Lehrers Gewissenspflicht, sich für seinen Beruf das

SCHWEIZ. LANDESBIBLIOTHEK 1930 II. 445. * BERN

nötige Rüstzeug zu holen und zu schaffen, je am Platze war, so ist sie es heute ganz besonders. Eben der bereits angetönten Umwälzungen wegen. Wenigstens soviel Zeit sollte schliesslich doch noch jeder aufbringen, sich zum mindesten durch *seine* pädagogische Presse auf dem Laufenden zu halten. Die „Schweizer-Schule" kann sicher jedem etwas bieten, und auch die „Volksschule" bestrebt sich, dem Kollegen und der Kollegin zu Diensten zu stehen. Wenn sie dies nur noch viel mehr könnte. Die Redaktionskommission der „Volksschule" hoffte, bei der Reorganisation der „Schweizer-Schule" würde dieser Beilage, die doch dem überwiegenden Teile des Leserkreises dient, bedeutend mehr Platz zukommen. Erst dadurch wäre es möglich, so recht kräftig, ausgiebig und allseitig zum Leser zu sprechen. Die Mitarbeiter hätten nicht so lange auf das Erscheinen ihrer Artikel zu warten, und der Zusammenhang der einzelnen Nummern würde dadurch ein viel besserer. Wohl erhält die „Volksschule" von Neujahr an mehr Platz, aber statt 24 Nummern, wie bisher, werden nur noch 18 erscheinen. Die Redaktionskommission bedauert das ausserordentlich, sieht aber ein, dass dem Zentralkomitee zurzeit eine andere Lösung nicht möglich war. Immerhin hoffen wir, die Zukunft werde auch diesbezüglich eine glückliche Lösung unserer Organfrage bringen. —

Den bisherigen Mitarbeitern danken wir. Jede Feder, die sich in den Dienst der Schule stellt, ist uns willkommen, sofern sie zur einen oder andern aktuellen Frage was Brauchbares zu schreiben hat. Nicht zuletzt freuen uns Beiträge aus der Praxis. Dass man es nie *allen* recht machen kann, ist uns so selbstverständlich, wie das Brotessen. Aber das tut nichts zur Sache. Nicht selten sind's gerade die Schimpfer und Besserwisser, die in ihrer eigenen Schule das Kritisierte — versuchen und oft gar nicht so übel finden. Wir wissen das aus Erfahrung. Wenn wir auch fürs kommende Jahr um getreue Mitarbeit bitten, so tun wir das im Bewusstsein, dass noch so manches verborgene Lehrtalent uns beste Dienste leisten könnte, wollte es einmal aus seiner allzugrossen Bescheidenheit heraus treten. Wir freuen uns ganz besonders, gerade in dieser Nummer eine Arbeit aus der Feder eines Schulmannes bringen zu können, der wahrlich sonst genug Werg an der Kunkel hat. Herr Landammann und Erziehungsdirektor Ph. Etter, Zug — ein gewiegter Schulmann und Praktiker — möge recht manchem aneiferndes Vorbild sein!

Im verflossenen Jahre widmeten wir unsere Aufmerksamkeit besonders dem Sprachenunterricht. Es liegen noch einige Arbeiten dieses Gebietes vor, so dass wir auch im begonnenen Jahre diese Materie noch weiterhin behandeln werden. Vor allem möchten wir darauf aufmerksam machen, dass uns ein tüchtiger Praktiker eine vortreffliche Sprachlehre geschaffen hat, die sicher manchem Berufsgenossen hochwillkommen sein wird. Dass der Rechnungsunterricht nun auch etwas ins Gewoge der modernen Bewegung kommt, ist gut und recht, vor allem aber interessant. Das Rechnungsbüchlein ist in vielen Kantonen das gleiche, somit werden die Diskussionen darüber auch allgemeinem Interesse begegnen. Deswegen braucht ja das Schiff noch nicht unterzugehen, wenn auch die Wellen hoch aufbrodeln und gischen und brausen. —

Ferner möchten wir anno 1930 auch den Realfächern, vorab einmal der Geschichte, besondere Aufmerksamkeit angedeihen lassen. Kolleginnen und Kollegen, die hiezu ein Wort zu sprechen wissen, seien besonders freundlich begrüsst. Damit geh's nun in Gottes Namen hinein ins bereits begonnene Jahr!

J. Keel.

Die „Kriegsgeschichte" im heimatkundlichen Unterricht

(Ein Beitrag zum Problem der „Abrüstung".)

Von Phil. Etter, Regierungsrat, Zug.

Die Schule ist heute entschieden auf friedlichere Töne eingestellt als vor 30 Jahren. Vor 30 Jahren noch bildete die Kriegs- und Schlachtengeschichte den Hauptinhalt des heimatgeschichtlichen Unterrichtes, und wehe dem, der nicht genau wusste, in welchem Jahr und an welchem Tag die Schlacht so und so geschlagen wurde, wer die Vorhut und wer die Nachhut kommandierte und welcher Herr Oberst so und so schliesslich durch sein kühnes Eingreifen das kraftstrotzende Handgemenge zum siegreichen Ausgang führte. Das sei ohne weiteres zugegeben: Unser alter heimatgeschichtlicher Unterricht litt an einer Ueberfülle von Einzelheiten und an einem Ballast von Zahlen und Daten, unter dem die Zusammenhänge und die treibenden geistigen Bewegungen platt gedrückt wurden. Die Reaktion ist nicht ausgeblieben. Jedes Extrem löst die Reaktion aus. Heute besteht die Tendenz, die Geschichte in ihren *Zusammenhängen* zu behandeln und die Details in den Hintergrund treten zu lassen. Die grossen Linien wollen sich wieder mehr abheben. Der *Verstand* soll wieder mehr auf die Rechnung kommen statt Gedächtnis und Gemüt. Dazu tritt noch die pazifistische Zeitströmung unserer Tage, eine Erscheinung, die jedem grossen Kriege auf dem Fuss folgte und heute desto tiefer greift, je furchtbarer der Weltkrieg in das Leben der Völker — auch der am Kriege nicht unmittelbar beteiligten — eingegriffen hat. Die neuen Tendenzen in Methode und Inhalt des Geschichtsunterrichtes an unserer Volksschule haben somit nach beiden Seiten eine gewisse Berechtigung, und der Schreibende steht den Revisionsbestrebungen, soweit sie sich in gewissen gesunden Grenzen halten, durchaus sympathisch gegenüber. Ich habe schon vor Jahren für eine Revision des Geschichtsunterrichtes votiert, als die heutige Bewegung noch nicht im Safte stand. Aber, wie bereits bemerkt, die Revision hat ihre Grenzen. Nach der einen Seite wird die geistige Reife bezw. Unreife des Volksschülers der Methode des Geschichtsunterrichtes immer bestimmte Grenzen ziehen. In den Jahren, in denen wir mit dem Geschichtsunterricht beginnen, verlangt das Kind naturnotwendig eine Befruchtung des Gemütes, und deshalb wird der Geschichtsunterricht wenigstens in den untern Klassen sich an Details halten und ihn etwas an die biographische Methode anlehnen müssen. Auf der andern Seite können wir sehr wohl ohne Schaden etwas von der bisherigen „kriegerischen" und schlachtengrimmigen Einstellung unseres Geschichtsunterrichtes abstreichen. Aber ebenso verfehlt wäre es gleichwohl,

nun in das *andere* Extrem zu verfallen und mit allem „kriegerischen" Einschlag „rübis und stübis" aus der Schulstube abzufahren. Man soll doch nicht glauben, dass unseren Buben eine fünfhundertjährige stolze Soldatentradition nicht auch heute noch, trotz allem künstlichen Pazifismus, im Blut und in den Knochen liege! *Und es ist auch gut so!* Denn trotz allen Friedensschalmeien sind wir noch lange nicht so weit, dass wir in unserem Lande auf die Erhaltung eines opferfreudigen, wehrhaften und mannesmutigen Geistes verzichten könnten. Der katholische Lehrerverein der Schweiz hat denn auch an seiner letztjährigen Jahresversammlung ein tapferes Bekenntnis zur Bejahung unserer Landesverteidigung abgelegt.

Wollen wir aber in unserer heranwachsenden Jungmannschaft den Geist der Wehrhaftigkeit erhalten, so können wir im heimatgeschichtlichen Unterricht an den grossen militärischen Taten unserer Ahnen nicht ganz achtlos vorübergehen. Die eine und andere Waffentat werden wir festhalten und behandeln müssen. Das hindert jedoch nicht, in der *Art der Behandlung* eine *Verbesserung der Methode* eintreten zu lassen. Ich habe dabei namentlich eine vermehrte Betonung des Geistigen im Auge, das selbst im rohen Klirren der Waffen doch immer wieder den Ausschlag gab. Unsere alten Eidgenossen waren nicht nur tapfere Haudegen und tüchtige Raufbolde, sondern auch ganz gewiegte Taktiker und verfügten über eine hervorragende militärische Führung. Und *das* sollte in den *Vordergrund* gestellt werden, wenn wir in der Schule an die Behandlung einer Schlacht in ihren Details herantreten. Ich will an einem kurzen Beispiel illustrieren, wie ich mir die geschichtliche Behandlung eines Waffengangs vorstelle.

Zur Behandlung steht die *Schlacht am Morgarten.* Ich nehme die ganze Klasse an die Karte. (Die von der schweizerischen Landestopographie unsern Schulen zur Verfügung gestellte Wandkarte der Schweiz eignet sich in ihrer plastischen Relief-Darstellung vorzüglich für diese Art des Unterrichtes!)

„Die Oesterreicher wollten an den Schwyzern Rache nehmen und sie wieder zum Gehorsam zwingen." Frage: „Was mussten sie zu diesem Zwecke tun?"

Antwort: „Ins Land Schwyz einfallen und das Land besetzen!"

„Gut! Auf welchen Wegen, an welchen Orten konnten sie ins Land eindringen?"

Nun soll der Schüler die Karte studieren und sich die Frage überlegen. Nach mancher missglückten Antwort wird, in gegenseitiger Aussprache zwischen Lehrer und Schüler, schliesslich die richtige Lösung kommen:

„Dort, wo die Täler (heute die grossen Strassen) ins Land führen, wie die Türen ins Haus, also bei Arth am See, bei Morgarten, vielleicht auch bei Rothenturm usw."

„Die Schwyzer wussten nicht, woher der Angriff kommen sollte. Wo haben sie sich daher wahrscheinlich mit ihrer Hauptmacht für die Abwehr bereit gestellt?"

Jetzt geht der Kriegsrat los. Der eine stellt die Hauptmacht nach Arth, der andere an den Morgarten. Aber die Aussprache belehrt darüber, dass beides falsch gewesen wäre. Denn hätten die Oesterreicher bei Arth angegriffen, die Schwyzer aber wären bei Morgarten gestanden, so wäre den Oesterreichern der Einmarsch ins Land geglückt, ehe und bevor die Schwyzer Zeit gehabt hätten, von Morgarten nach Arth zu marschieren. Denn Autos für den raschen Transport der Truppen gab's eben damals noch nicht! Auch hier wieder wird sich die richtige Lösung im Zwiegespräch finden: — Die Schwyzer stellten ihre Hauptmacht an einem Orte auf, von dem aus sie ebenso rasch gegen Morgarten wie gegen Arth vorstossen konnten, also vielleicht in der Gegend von Steinen.

„Was aber stellten sie an die Grenze bei Arth und Morgarten? Liessen sie die Grenze selbst unbewehrt?"

„Nein, an die Grenze stellten sie kleinere Abteilungen zur Beobachtung und ersten Abwehr (Vorposten). Bei Morgarten waren dies die sog. Verbannten."

„Was haben die Schwyzer weiter noch getan, um möglichst bald zu wissen, wo der Angriff der Oesterreicher erfolgen würde?"

Stumme, fragende Gesichter! Und doch sorgten die Schwyzer geradezu grosszügig für eine gerissene Aufklärung. Denn die Nachricht, die ihnen Heinrich von Hünenberg mit dem Pfeil über die Grenze hinüberschoss, dass der Angriff am Tage vor. St. Othmar und am Morgarten erfolgen würde, war gar nichts anderes als das Werk einer von den Schwyzern im Feindesland selbst organisierten Aufklärung.

Jetzt wussten die Schwyzer, wo die Entscheidung fallen würde, und deshalb konnten sie sich nun auch rechtzeitig am Morgarten zum Empfang des Feindes bereit stellen.

Nun verlassen wir einen Augenblick die Schwyzer, die sich am Morgarten zur Abwehr bereit stellen, und gehen zu den Oesterreichern. Diese besammeln ihre Streitkräfte in Zug.

„Warum in Zug?"

„Zug war eben damals noch österreichisch und die letzte, am nächsten an die Grenzen von Schwyz vorgeschobene österreichische Festung, in der sich die Sammlung der Oesterreicher ungestört vollziehen konnte! (Feste, von Mauern und Türmen bewehrte Stadt!)"

„Und warum wählte nun Herzog Leopold für den Angriff den Weg nach Morgarten und nicht den Weg nach Arth?"

Wieder stumme, fragende Gesichter.

„Woraus setzte sich denn das österreichische Heer hauptsächlich zusammen?"

„Aus Reiterei!"

Und nun wird der Lehrer wieder fragend, antwortend und belehrend den Schülern, sofern es diese nicht selbst herausbringen, begreiflich machen, dass es für die Reiterei nichts Gefährlicheres gibt als das Passieren eines Engpasses: Auf der einen Seite der See, auf der andern der steil ansteigende Berg; zwischen See und Berg nur ein schmaler Durchpass, der der Reiterei keine Entfaltung nach der Breite ermöglicht, sodass ein Ueberfall durch Fussvolk vom Berg her die Reiterei einfach in den See werfen muss.

„Messet nun auf der Karte die Länge dieses Engpasses zwischen See und Berg am Aegerisee und am

Zugersee! Welche Strecke ist die kürzere, und welche wird deshalb der österreichische Führer für seinen Vormarsch wählen?"

Die Frage stellen, heisst sie auch beantworten.

Der Schluss mit der Sperrung des Engpasses durch die herabgestürzten Steine, Holzblöcke und Stämme und die dadurch bedingte Abschnürung des österreichischen Reiterheeres ergibt sich mit gleicher Folgerichtigkeit von selbst.

Was gilt's, unsere Jungen werden aufleuchten, wenn sie sehen, dass der Erfolg einer Schlacht nicht nur das Ergebnis blinden Draufloshauens, sondern vielmehr die Frucht einer sehr intensiven *geistigen* Tätigkeit darstellt. Durch diese Art der Behandlung verliert die Schlachtengeschichte das Verrohende, das man ihr andichtet. Das *geistig Führende* tritt in den Vordergrund und damit das *Menschliche.* Denn „menschlich" heisst schliesslich doch nichts anderes als die Unterordnung der Masse unter den Geist, des Beweglichen unter das geistig Bewegende. Was ich gezeichnet in Umrissen, lässt der Pflege des Verstandes und des Gemütes reichen Raum. Und darauf kommt es im heimatgeschichtlichen Unterricht, nein, sagen wir lieber, in der heimatgeschichtlichen *Erziehung* doch letzten Endes an: Auf die *Bildung des heimatlich orientierten Gemütes* und auf die *Erfassung der Geschehnisse und deren Zusammenhänge durch den Verstand.*

Der Aufsatz in der III. Klasse

Warum ich gerade über den Aufsatz auf dieser Stufe schreibe und nicht über Aufsatz gemeinhin, möchte vielleicht der Leser wissen. Erstens messe ich diesem ersten grundlegenden Aufsatzunterricht die grösste Bedeutung bei — Sprache, Lesen, Sätze, Satzreihen, kurz alle mündlichen und schriftlichen Sprachübungen der I. und II. Klasse sind nur Vorübungen zum Aufsatz oder deutlicher, der Aufsatz schöpft aus dem gesamten Sprech- und Sprachunterricht, und zweitens steht mir für diese Stufe die grösste Erfahrung zu Gebote, weil ich seit Jahren mit der III. Klasse arbeite.

Zuerst müssen wir uns klar sein darüber, was der Aufsatzunterricht bezwecken will und wieweit das Ziel in einer III. Klasse gesteckt werden darf.

Und dann fragen wir Psychologie und Methodik: Welches ist der beste, kürzeste Weg zu diesem Ziel?

I. Ziel des Aufsatz-Unterrichtes.

Als Aufsatz bezeichne ich den mündlichen oder schriftlichen Ausdruck der Gedanken über einen bestimmten Stoff, nach gewissen Gesichtspunkten logisch geordnet.

Was wird also ein guter Aufsatz sein, was seine Güte bestimmen?

Der Forderungen sind gar nicht wenige:

1. Klar sei der einzelne Gedanke, ebenso präzis und treffend der Träger desselben, der Ausdruck dafür. Selbstverständlich muss der Einzelgedanke auch richtig, wahr und eindeutig sein.

2. Der Aufbau der Gedankenreihe, beziehungsweise des Gedankenganzen sei logisch, es soll eine Kette sein, deren Ringe lückenlos ineinandergreifen, oder ein Gebäude, gut fundiert, gut gebaut und gut ausgebaut. Es fehle in speziellen Fällen auch der passende Schmuck nicht.

3. Der Aufsatz sei inhaltlich und in der Form persönlich. Gerade die persönliche Eigenart macht ihn lesenswert und lesensbegehrt.

4. Er sei grammatikalisch und orthographisch fehlerfrei.

5. Der Aufsatz spiegle deutlich die charakteristischen Eigenschaften einer bestimmten Aufsatzart wieder. Er sei wirklich eine Erzählung, eine Beschreibung, eine Schilderung, eine Beweisführung usw.

6. Die äussere Form sei gefällig, die Schrift leserlich, der Stoff übersichtlich geordnet.

Es könnte einem wahrhaftig bange machen, sich mit Schülern an so hoch gesteckte Ziele nur heran zu wagen. Natürlich führen uns Teilziele zum Endziel. Die Forderungen müssen dem Alter der Kinder, wie auch den speziellen Schulverhältnissen entsprechend gestellt werden. Im weitern werden wir sehen, wie gar oft zu viel verlangt wird, ganz besonders aber, wie die Inspektion Nebensächliches zur Hauptsache stempelt, die eigentliche Hauptsache aber übersieht, kurz das Wertvolle der Arbeit nicht zu finden weiss. Das trifft besonders die Arbeiten der Anfänger. Ein Eingehen auf solche Erstlingsarbeiten soll uns recht geben.

II. Unsere Wege zum Ziel.

1. Die Sammlung der Gedanken.

An einem ausgeführten Beispiele ist der Gang der Lektionen am besten ersichtlich. Daher möge hier ein eben vollendeter Aufsatz-Weg folgen:

a. Einführung und Einstimmung:

Es ist ein kalter, dämmeriger und erster Wintertag. Vom grauen Himmel tanzen die Schneeflocken und setzen sich auf Schulplatz und Fenstergesims in ganzer Breite hin. Eben stapfen die Schüler durch den Schnee, wischen Schnee und Schneestollen von Schuh und Absatz.

Da verliert einer auf der Stiege von seinem „Znünibrot" ein Stückchen Krume und will achtlos darüber hinweg springen. Der Lehrer beachtet es und spricht: „Walter, heb' es auf! Brot soll man in Ehren halten! Wie leicht könnte das hingefallene Brot zertreten und besudelt werden! Leg' es aufs Fenstergesims! Vielleicht holt es gerne ein hungriges Vögelein, das den ganzen Tag noch nichts gefunden."

Die Kinder sind aufmerksam geworden. Sie sehen, wie Walter das grosse Fenster öffnet, natürlich gewichtig. Mit der Hand wischt er den frischgefallenen Schnee auf dem breiten Fenstergesims weg, damit er das Brot nicht in den Schnee zu legen braucht, wo es ungesehen bliebe. Er „verbröselet" es, wie er daheim gesehen. „Vielleicht kommen zwei Vögelein und wünschen je ein Schnäbelein voll", denkt er.

Das Fenster wird sorgfältig geschlossen, denn der aufmerksame Knabe hat bereits in der Nähe Vögelein gesehen. Richtig — schon fliegt ein schmales Finkenweiblein daher, hierhin und dorthin, auf und ab. Nun trippelt es vorsichtig zum Brot. Wie ihm das neugebackene Brot schmeckt! Geschäftig hämmert es darauf und — schwipp, fort ist es.

(Fortsetzung folgt.)

16. Jahrgang Nr. 2 23. Januar 1930

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

REDIGIERT VON EINER KOMMISSION AKTIVER LEHRER. EINSENDUNGEN AN JOH. KEEL, LEHRER, OSTSTRASSE 27, ST. GALLEN O

INHALT: Das Rechnen auf der Volksschulstufe — Der Aufsatz in der III. Klasse — Guten Tag, Frau Lehrer! — Briefkasten der Redaktion.

Das Rechnen auf der Volksschulstufe.

Von Paul Wick, Berneck.

Zur Orientierung: Den Sektionen des Kantons St. Gallen wurde für das Jahr 1929 das Thema: „Die Notwendigkeit der Revision der Baumgartnerschen Rechen-Lehrmittel der Klassen 1 bis 8" zur Diskussion vorgelegt. Auf Wunsch verschiedener Sektionspräsidenten hat sich der Schreibende bereit erklärt, ein grundlegendes Referat unter dem obigen, weitgefassten Titel zu halten. M. E. geht es nicht an, über eine solch wichtige Frage zu urteilen und zu beschliessen, ohne sich gründlich mit ihr befasst zu haben und sich darüber klar zu sein, wohin überhaupt der Unterricht, dem die Lehrmittel dienen sollen, zielt. Es kann sich daher an einer Konferenz nicht darum handeln, zu tadeln und zu loben, sondern Richtlinien aufzustellen, die bei der Abfassung neuer Lehrmittel eingehalten werden sollen. Weil inzwischen im Kanton St. Gallen da und dort die Ansicht aufgekommen ist, es handle sich in meinem Referat um einen „Kriegszug" gegen den Verfasser der bestehenden Lehrmittel, so bin ich gern bereit gewesen, der Redaktion der „Volksschule" auf ihren Wunsch mein Referat zur Verfügung zu stellen. Sicher kann es der Sache nur dienen, wenn dadurch eine rege Diskussion in Fluss kommt, an der sich auch Kollegen aus andern Kantonen beteiligen. Um eines aber bitte ich: Man bleibe dabei auf dem grundsätzlichen Boden, dass sich der Rechenunterricht nicht nach bestehenden und neuen Lehrmitteln zu richten habe, sondern, dass solche immer den Anforderungen an einen neuzeitlichen Rechenunterricht (denn es gibt einen solchen) genügen sollen.

Es war nicht leicht, aus der riesigen Menge von Literatur, die über das Rechnen besteht, dasjenige herauszusuchen, was zu diesem Zweck am geeigentsten erschien *). Ich will aber aus den Schriften der zwei grossen und sicher allseits anerkannten Klassiker Pestalozzi und Kühnel zeigen, dass sie, obwohl ein Jahrhundert auseinander liegend, doch dem Rechnen das gleiche Ziel setzen, dem auch unsere Volksschule zustreben muss, und welchem Streben neue Rechenlehrmittel dienen müssen.

1. Die Zahl.

Es wird jedem Leser recht sein, wieder einmal oder — für den einen oder andern — vielleicht zum ersten Mal über diese einfachen Begriffe, mit denen wir immer hantieren, Klarheit zu bekommen.

A. Der Zahlbegriff.

Schon hier gehen die Meinungen weit auseinander. Nach Pestalozzi ist die Zahl das in den Dingen real vorhandene Verhältnis des Mehrs und Minders. Rüefli legt diese Definition so aus, dass Pestalozzi die Zahl als eine den Dingen innewohnende Eigenschaft betrachte, welche wir auf Grund der Anschauung aus denselben abstrahieren. Walsemann zitiert folgende Zahldefinition von Pestalozzi: Die Zahl stammt aus der Anschauung und führt in derselben eine sinnlich konkrete Existenz, sie geht über in die Sphäre der Begriffe und führt darin, fixiert durch das Zahlwort, eine reale Sonderexistenz. Während also Pestalozzi die Zahl als einen aus der Anschauung gewonnenen Begriff erklärt, behauptet Knilling: Die Zahl ist ein freies Erzeugnis des Menschengeistes, die Zahlnamen werden nicht eigentlich für unsere Vorstellungen der Mengen gebraucht, sondern für die Zahlen an sich, wie sie unabhängig von unserem Denken bestehen. Er behauptet auch, dass es keine reinen Zahlen gebe, dass unbenannte eben unvollständig gelassene Zahlen seien. Dem erwidert Rüefli, dass es überhaupt nur reine Zahlen gebe, benannte Zahlen seien keine Zahlen, sondern Zahlengrössen, Vielheitsgrade. Schmidt nennt im Einklang mit Pestalozzi die Zahlen Beziehungsbegriffe. Da diese Begriff nur durch unser Denken zustande gekommen sind, nennt sie Wundt: reine Beziehungsbegriffe oder „abstrakte" Begriffe. Kühnel sieht das Wesen des Zahlbegriffs darin, dass wir uns der Gleichartigkeit und Nichtidentität psychischer Erlebnisse bewusst werden und eine begrenzte Menge von ihnen zu einer Einheit zusammenfassen, welcher wir das Zahlwort als Begriffs-Symbol assoziieren. Dies an einem Beispiel: Wir hören die Uhr ticken, kommen aber erst zu einer Zahl, wenn wir aus der Reihe der Ticktackschläge eine Anzahl willkürlich abgrenzen. In dieser Weise geht es dem Kinde auch mit räumlichen Eindrücken, oft fasst es wahllos verschiedene, auseinanderliegende Dinge zusammen.

Kühnel unterscheidet daher sowohl der Art, wie auch dem Zeitraum nach, in welchem diese Begriffe gewonnen werden, 8 Stufen:

	erworben im
1) die unbestimmten Zahlbegriffe: viel, wenig,	(2.-3. Jahr)
2) die bestimmten Zahlbegriffe 1, 2, 3, 4	(4.—6. Jahr)
3) die Zahlbegriffe der Reihe, vielleicht bis 100 ohne Kenntnis des Systems	(7.—8. Jahr)
4) die Zahlbegriffe des Systems	(9.—10. Jahr)
5) die Bruch- und Dezimalzahlen (damit auch Abschluss der mathematischen Entwicklung des Volksschülers.)	(10.—12. Jahr)
6) die negativen Zahlen und die allg. oder algebraischen Zahlen	(Sekundarschule)
7) die irrationalen Zahlen	(Sekundarschule)
8) die imaginären und komplexen Zahlen	(Hochschule)

Erst wer alle 8 Stufen erklommen hat, steht nach Kühnel auf der Höhe des Zahlbegriffs, was somit nicht

*) Benützte Literatur:

Pestalozzi: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.
Das Buch der Mütter.
Die Anschauungslehre der Zahlverhältnisse.

Knilling (schärfster Gegner und bodenloser Kritiker Pestalozzis): Zur Reform des Rechenunterrichtes in den Volksschulen.

Rüefli (ein Verfechter Pestalozzis): Pestalozzis Rechenmethodische Grundsätze im Lichte der Kritik.

Walsemann (ein Hamburger in seiner Dissertation): Pestalozzis Rechenmethode, historisch dargestellt und auf Grund experimenteller Nachprüfung kritisch gewürdigt.

Schmidt: Zur Psychologie des elementaren Rechenunterrichts. Zugleich eine Würdigung der rechenmethodischen Bestrebungen Pestalozzis.

Kühnel: Neubau des Rechenunterrichts (2 Bde.).
Vier Vorträge über neuzeitlichen Rechenunterricht.
Methodik des Rechenunterrichts.

in den Primarschuljahren 7—12, sondern in den Lebensjahren 2—18 möglich ist. Die Tatsache, dass von einem gewissen Alter an das Zahlwort zur einzigen Vertretungsvorstellung für den Zahlbegriff wird, hat wohl dazu geführt, dass man glaubte, es sei auch beim Kind so, d. h. auch das Kind habe den Zahlbegriff 7, wenn es das Wort sieben höre oder die Ziffer 7 sieht. Dem ist aber eben nicht so. Wie manches kleine Kind sagt hundert, hat aber keinen Begriff, wieviel dies ist.

Etwas anderes als der Zahlbegriff ist

B. Die Zahlbezeichnung.

Darunter ist der Zahlname oder das Zahlwort zu verstehen, wofür wir als Symbol die Ziffer haben. Wenn Knilling behauptet: Wenn der Zahlname verloren geht, so ist auch der Begriff fort, so ist dies sicher falsch; denn wenn ein Kind den Begriff 7 hat und durch Hinzufügen von 1 den Begriff 8 erwirbt und dazu den Zahlnamen acht erhält, so kann es den Begriff 8 dennoch haben, wenn es auch das Wort acht vergessen sollte, es hilft sich durch die Bezeichnung 7 + 1. Hieraus erhellt aber, dass die Zahlnamen die Beherrschung der Zahlbegriffe erleichtern. Pestalozzi sagt in: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt: „Auch ist jede Zahl (er meint damit hier allerdings das Zahlwort), wie sie immer lautet, an sich selbst nichts anderes, als ein Verkürzungsmittel dieser wesentlichen Urform alles Zählens. (Darunter versteht er 1 + 1 = 2 und 1 von 2 bleibt 1.) Das Wort vier ist also ein Verkürzungsmittel für 1+1+1+1.

Auch Kühnel hebt deutlich hervor, dass die Ziffer nicht das Symbol sei für den Zahlbegriff, sondern für das Zahlwort. (Gerade so, wie wir Symbole haben für die Wörter Pfund, Grad, Dollar, u. a.) So wenig, wie das Schreiben mit dem Sprechenlernen parallel geht, so wenig darf der Gebrauch der Ziffer mit dem Erwerb der ersten Zahlbegriffe parallel gehen. Erst wenn die Einführung der Ziffer als Erleichterung gefühlt wird, ist der Zeitpunkt gekommen, die Ziffern zu schreiben. Wenn der Lehrer oder die Lehrerin in der ersten Klasse aber eine Möglichkeit, die Kinder im Rechnen früh schon still beschäftigen zu können, vermisst, so sollen sie doch bedenken, mit welcher Freude die Kinder die Anzahl Dinge zeichnen oder malen und wenn es auch nur ganz einfache Zeichen, Symbole für Brote, Stühle, Griffel usw. sind. Dies sollte solange geschehen, bis die Kinder selber drängen, ihre rechnerischen Erkenntnisse abgekürzt niederzuschreiben. Dabei ist noch zu beachten, dass ja die meisten Kinder die Ziffern von der Uhr, vom Kalender usw., her lesen können. Pestalozzi sagt hierüber: Es wäre verfehlt, bei der Behandlung der Zahl 3 sogleich die Ziffer 3 an die Schultafel zu schreiben, wir müssen vielmehr 3 getrennte Dinge mehrmals (nicht nur in einer Stunde) dem Schüler vorführen. Der Rechenunterricht hat deshalb von der Anschauung der auseinander liegenden Zahleinheiten, das ist von der unverkürzten Zahl, auszugehen und darf erst spät zum Gebrauch der Ziffer, das ist der verkürzten Zahlbezeichnung fortschreiten. Er hat mit seinen Kindern Jahre lang gerechnet, ohne eine Ziffer zu schreiben.

Im Anschluss an diese Ueberlegungen möchte ich auch noch auf die so oft gehörten Verwechslungen von Zahl und Ziffer hinweisen. Man überlege:

3 ist eine Zahl 1+1+1 oder 2+1
84 ist eine Zahl 7×12 oder 9×9+3.

Aber für das Wort *drei* haben wir die abgekürzte Schreibweise in der Ziffer 3. Wir können dies in arabischen oder römischen Ziffern schreiben. Falsch ist es deshalb immer, wenn man vom Schüler verlangt, er solle die Zahl 5 (statt *Ziffer*) anschreiben, und wenn wir sagen, er soll ein schöneres (statt eine schönere) 5 machen. Im III. Bd. der Unterrichtslehre von Schmieder und Schneider (ein Werk, das die verschiedenen Unterrichtsgebiete nicht nur in ihrem heutigen Stand und ihren Forderungen, sondern auch in ihrer Entwicklung behandelt) wird hervorgehoben: Freilich darf man sich darüber keiner Täuschung hingeben, dass die Ziffer lediglich ein Symbol ist, das mit dem Zahlbegriff in keinem innern Zusammenhang steht, sondern nur durch eine rein äusserliche, durch eine Berührungsassoziation mit ihm verbunden ist. Aus diesem Grunde wäre es ein schwerer Fehler, die Ziffern zu zeitig einzuführen oder vielleicht gar das Rechnen mit den Ziffern zu beginnen.

(Fortsetzung folgt.)

Der Aufsatz in der III. Klasse

(Fortsetzung.)

Auf den Zehenspitzen ist die Schülerschar näher gekommen, um sich das liebe Bild anzusehen. Der Lehrer, den guten Augenblick benützend, trägt der aufhorchenden Klasse vor: (frei nach Hebel)

„Do fliegt a hungrigs Spätzli her,
es Bröseli Brot wär si Begehr.
Es luegt ein so erbärmli a,
s'het sider nächtig nüt meh g'ha.
Gell Bürschli, sell ist anderi Zit,
wenn's Chorn in alle Fure lit!
Do hesch, los andere au dervo,
bist hungerig, chast wieder cho.
Es muess wohr si, wies es Sprüchli git:
‚Sie säet nid, sie erntet nid,
si händ kei Pflug und händ kei Joch,
und Gott im Himmel nährt sie doch."

Damit wäre der Weg zu und von den Kinderherzen geöffnet.

b) Zusammentragen der Gedanken.

Die Kinder erzählen nun eine ganze Reihe ähnlicher erlebter Ereignisse (für Kinder in diesem Alter sind das Ereignisse). Gewöhnlich muss ich selber abbrechen, weil das Erzählen nicht mehr aufhören will! Freilich kommt es zuweilen auch vor, dass Sachen berichtet werden, die nur lose zum Thema gehören. Aber gerade die umständliche, breite Art des Vorausgeschehenen und dem, was nachher folgte, geben der Hauptsache das Kolorit oder den Rahmen. Und die Kinder zeigen sich wirklich so, wie sie sind, und manchmal muss sich der Lehrer erstaunt fragen: Ist das der Paul, der schlechte Rechner? Erzählt unser Kleckser Karl so lebhaft? Steckt in dem grobschlachtigen Anton noch so viel Mitleid und Güte gegen die Tierchen, in ihm, der sonst kein Kind und kein Tierlein in Ruhe lassen kann? — „Lehrer", sage ich mir, „lass deine Kinder in diesen Viertelstunden reden. Die

Erzählbächlein sind munter, leg ihnen kein Hindernis in den Weg. Es könnte eines für lange Zeit versiegen zu des Schülers und deinem Schaden. Und sollte es einmal auch über die festgesetzte Zeit hinausgehen. Wenn irgend einmal, so gilt es hier: Man muss das Eisen schmieden, so lange es warm ist."

Da die Gedanken, die die Kinder so offenherzig ausplauderten, in den Aufsätzchen wiederkehren, will ich sie hier übergehen, obwohl sie von ihrer Bodenständigkeit, ihrem Erdgout, ihrer Kindlichkeit viel einbüssen, weil sie in die Schriftsprache eingezwängt werden mussten, die an sich schon viel enger und abstrakter ist, als die Mundart, und weil überdies die Kinder einer III. Klasse mit ihr noch schwer zurecht kommen, so dass mancher schöne Gedanke verkrüppelt oder gar nicht das Licht der Welt erblickt.

c) Die Titelstellung.

Die Schüler dürfen ihre Vorschläge machen. Man wird überrascht sein, welch treffende Ueberschriften sie finden. Es bietet sich auch gute Gelegenheit, eventuell ungenügende Titel zu begründen. Später lassen wir gewecktere Schüler weniger gute Titel kritisieren und verbessern. Nicht bloss erhält damit der Aufsatz den richtigen Rahmen, nein, auch umgekehrt wird dem Kind unvermerkt der Weg gewiesen und nicht zur Sache Gehörendes weggelassen. So erhalten wir den Titel:

„Die hungrigen Vögelein und die guten Leute."

Warum wähle ich nicht den bessern, konkretern: Wie ich die hungrigen Vögelein füttere? Weil es eben doch auch lässige Kinder gibt, die all ihr diesbezügliches Wohltun mit einem oder zwei Sätzlein erschöpft hätten oder die in ihrer Armut oder in ihren besondern Verhältnissen sich diesbezüglich wenig betätigen können. Aber oft zugeschaut haben alle, wie gute Leute sich der Vögelein erbarmen.

d) Vorübungen.

Nun könnte man vermuten, es folge der Aufsatz. O nein. Erst müssen die grössten Schwierigkeiten weggeräumt werden. Und da heisst es schrittweise dem Berge der Hindernisse zu Leibe rücken. Gewiss, die Gedanken wären präsent, lebensfrisch und bekömmlich wie frische Semmeln.

Aber für diese Gedanken müssen wir Stück um Stück das nette Gewändlein schneidern. Die guten Sachen müssen appetitlich serviert werden. Also unsere Vorbereitung! Dem Schüler — der zwar sofort bereit wäre, drauflos zu schreiben — machen wir klar, dass die Aufgabe so noch zu schwer vor uns steht, denn da gibt es:

Schwer zu schreibende zusammengesetzte Wörter, für manchen Drittklässler eine Knacknuss; dann Wörter mit ck, tz, tt, ff, mm usw., andere mit ie, mit Dehnungs-h.

Ueberdies müssen wir die Dingwörter überhaupt zuerst kennen lernen. Auch die Tunwörter und Wiewörter müssen erkannt sein, weil man sie alle klein schreibt und nur die erstern mit grossen Anfangsbuchstaben.

Es folgen also die entsprechenden Reihen:

a Zusammengesetzte Wörter.
b Dingwörter.
c Tunwörter.
d Wiewörter.
e Wörter mit tz, ck, tt, ff, ss usw.
f Wörter mit ie, eh, oh, ah usw.

Die oben genannten Reihen werden mündlich, schriftlich oder auf beide Arten gesucht. Es werden damit grosse „Steinblöcke" aus dem „Sprachwege" der Kinder geräumt. Sie verfügen nun über einen Wörterschatz, der für den vorliegenden speziellen Fall sich eignet. Manches Wort mag dem einen eine Wiederholung, dem andern aber Neuland sein. Gerade das Aussuchen wird dem Lehrer zeigen, inwieweit die Kinder über den nötigen Wortvorrat verfügen, ob sie ihn ganz oder bloss teilweise kennen und ob die schriftliche Darstellung, die bei weitem noch nicht mit dem blossen Wissen vorausgesetzt werden darf, auch sitze. Es bietet sich auch bei diesen Aufzählungen die passendste Gelegenheit, die grammatikalische Sprechweise gehörig zu üben.

(Im *Lesen* aber eines Lesestückes muss die allzuscharfe Artikulation, die Trennung, die Betonung des Endkonsonanten etwas zurücktreten, wir wollen ja *lesen* lernen, nicht rechtschreiben. Die Kinder haben sowieso nicht Zeit, hier der Schreibart ihre Aufmerksamkeit zu schenken, Lesen und Inhaltsaufnahme geben ihnen mehr als genug zu schaffen. Ueberdies würde natürliche Betonung und der Wohlklang des schönen Lesens darunter schwer leiden. Mancher Lehrer macht leider, leider Leseübungen, manchmal sogar solche an lyrischen Gedichten, zu Sprachübungen, um ja gute Orthographie zu erhalten, ertötet damit aber die Lesefreude und verdirbt den Genuss der Edelfrucht, die der Seele gehören sollte. Oder ist's nicht so? Man erinnere sich an maschinenmässiges Klassenlesen, an den Leierton der Rezitation, an die Hackmaschine der schreienden Schärfungen im Lesen.

Man verzeihe diesen Exkurs; vielleicht kann doch mancher Anfänger damit vor einem Fehler bewahrt werden, der bedauerlich sich besonders da einnistete, wo man fehlerfreie Aufsätze haben wollte, aber die geeigneten, an sich ausgezeichneten Uebungen dahin verlegte, wo sie nicht hingehören, wo sie Schmelz und Duft zerstören — ins Lesen.)

e) Die Aufsatzarbeit.

Zur Arbeitsweise können vielleicht einige Andeutungen noch wertvoll sein:

Die Schüler sollten wo möglich genügend freien Platz in ihren Bänken haben. Ich bin in der glücklichen Lage, in vierplätzige Bänke nur drei Schüler setzen zu müssen. Damit ist dem Abschreiben der Riegel gestossen, der Schüler ist gezwungen, selbständig zu schreiben. Alles unnötige, störende Schwatzen ist ausgeschaltet.

Aber auch der Lehrer störe die Kinder in ihrer Arbeit nicht; denn diese erfordert ein ruhiges Nachdenken, ein Erfassen der Gedanken, ein Einordnen, ein richtiges Schreiben und eine anständige Schrift. Jede Störung reisst Fäden ab und erfordert Neuanknüpfungen und Neuordnen und damit ein grosses Mass von Mehrarbeit. Man denke an sich selbst, wie unangenehm

uns Störungen sind in wichtigen Denkarbeiten, und wir Erwachsene verfügen doch über ganz andere Kräftekonzentration, als dieser flatterhafte Kinderwille.

Also setze ich mich während des Aufsatzschreibens an das Pult und vertiefe mich in die morgigen Lektionen.

Fragen dürfen keine gestellt werden. Eine einzige Schülerfrage könnte unter Umständen die ganze Klasse stören. Dagegen darf der Schüler fragliche Wörter mit einem bestimmten Zeichen versehen. Bei der Korrektur oder nach beendeter Arbeit kann dann Auskunft geholt werden.

Gewiss gehört zu dieser wichtigen Schülerarbeit nicht bloss Ruhe und Ungestörtsein, sondern auch genügend Zeit. Wir Lehrer kennen aus dem Gesagten und noch mehr aus Erfahrung, was in einem Aufsatz vom Schüler einer III. Klasse verlangt wird. Jede Hast, jede Hetze würde sich hier besonders bös auswirken und rächen. Und überdies sind unsere Schreiberlein nicht lauter Schnellarbeiter, manches Schnecklein kriecht gemächlich seines Weges und kommt doch ans Ziel. Sind etwa die Gedanken dieses letztern weniger gut deswegen, weil sie langsamer zu Papier kommen? Dürfen wir etwa Früchte wegwerfen, weil sie langsamer gereift sind? Umgekehrt, wie manches ungestüme Rösslein wirft den Reiter ab und bricht sich obendrein das Bein, falls es in seinem Uebermute blindlings voranstürmt. Wäre es gut gezügelt gewesen, hätten Sporen und Gerte geruht, so wäre aus ihm ein bestes Reitpferd geworden. Also Zeit, genügend, ja reichlich Zeit gewähre man unsern Anfängern! Der Aufsatz erfordert es unbedingt.

f) Die Aufsätze.

In den nachfolgenden Aufsätzen sind nun die Resultate der Arbeit niedergelgt. Ich ordnete sie in 3 Kategorien: 1. Gute, 2. Mittelgute und 3. Schwache.

Nachdem ich oben die Ziele des Aufsatzunterrichts festgesetzt habe, wird man die Normen bereits wissen, nach denen ich die Aufsätze beurteile. Die Zeit ist vorbei, — wir wollen hoffen endgültig und überall —, wo man vom Schüler fehlerfreie, schwungvolle Glanzarbeiten verlangte, wie sie der Schriftsteller als Muster ins Lesebuch niedergelegt hatte.

Wisst. ihr, liebe Leser, wann mir die Aufsätze und damit ihre Korrektur zur Freude werden? Dann, wenn jedes Aufsätzchen sein besonderes Kindergesicht aufgesetzt hat. Wenn die Früchte in grosser Abwechslung heranreiften mit viel Erdgout, mit Eigenart und mit Duft. Der Knabe schreibe mit Rasse, wie eben Knaben schreiben, das Weichere, Phantasiereichere stamme vom Mädchen, Anschaulichkeit und Einzelerlebnis sei allen gemeinsam. Kurz, ich meine so ein Klassenaufsatz sollte ein Mosaik kindlicher Gestaltung sein, wozu jedes s e i n Steinchen beiträgt.

Man erwarte in den folgenden Aufsätzchen nicht etwa das Beste vom Guten. Die Aufsatzsteller bringen da eine ihrer Erstlingsarbeiten. Immerhin sind gute Anfänge treuer, offener Kindlichkeit da, die zu schönen Hoffnungen berechtigen. Als Prunkstücke fürs Examen haben sie nicht zu dienen, im Gegenteil, ich lege sie dann gar nicht auf. Nicht, dass sie im geringsten das prüfende Auge des Inspektors zu fürchten hätten, auch wenn sie nur in ihrem Werktagskittelchen stecken. Wären sie fehlerfrei und kalligraphisch tadellos, trügen sie Pfauenfedern, wahrhaftig, sie könnten unmöglich ehrliche Drittklassarbeiten sein. „Schein statt Sein", wäre oben voran zu setzen.

Reife Aufsätze ohne Fehl und Tadel mögen meinetwegen die Lehrer der Abschluss- und Realschulklassen uns präsentieren. Bis dahin aber wollen ehrlich und redlich die Eierschalen dranhängen, allerdings sollen von Klasse zu Klasse Ausdruck, Klarheit, Rechtschreibung und Schrift den geistigen Fortschritt bekunden.

Möchten die Bemerkungen zur Beurteilung der Aufsätze neben den Kollegen, denen sie selbstverständlich in erster Linie gelten, auch die Herren Inspektoren würdigen. Dann würde der Boden für gute, ehrliche Aufsatzarbeit am meisten geebnet. Der Lehrer finde auch den Mut, jederzeit diese genannte, allein gesunde Arbeitsweise zu verteidigen und zu verfechten. Aufklärung kann vieler falscher Beurteilung vorbeugen. Und gerade deshalb habe ich in diese, meine Lektionsskizze die methodischen Winke eingeflochten. Nicht bloss das Wie, sondern auch das Warum soll der tüchtige Lehrer kennen.

(Fortsetzung folgt.)

„Guten Tag, Frau Lehrer!"

Was ein Einsamer dazu sagt!

Eben so eine, wie in Nr. 24 der „Volksschule" geschildert wird, wünsche ich mir schon längst. Doch mein kleines Dorf bot mir keine Gelegenheit und eine angestammte Scheu hemmte eine passende Bekanntschaft. So wurde ich über 30. Jetzt ist's endlich an der Zeit, Umschau zu halten nach einem lb., tätigen Evchen, das bereit ist, eine kleine Handlung selbständig zu führen, und das Zeug hat, mir nicht bloss Frau, sondern vor allem geistige Gehilfin, wahre Lebensgefährtin zu werden.

Lebensmutige, Gesunde, Energische, die es mit mir Stillen, Einsamen wagen, wollen vertrauend, und gleich ausführlich (ich liebe kein langes Hin und Her) unter dem Kennwort *„Luzerner"* ihre Erklärung mit Bild an den Schriftleiter Joh. Keel einsenden.

Briefkasten der Schriftleitung

Die freundliche Leserin und der werte Leser werden merken, dass obiges Artikelchen: „Was ein Einsamer dazu meint", streng genommen, an einem andern Platze hätte eingereiht werden müssen. Wir wollten aber schon der Originalität wegen die Gedanken und Wünsche des „Einsamen" unserer Leserschaft nicht vorenthalten und hoffen, der Artikel: „Guten Tag, Frau Lehrer!" möge schliesslich unserm Kollegen zu einer frohen Fahrt in den Hafen kommenden Glückes verhelfen.

An B. in F. Die Neujahrswünsche verdanken und erwidern wir aufs beste. Wir freuen uns darüber, dass Sie uns die Genugtuung über den Kurs der „Volksschule" und den Artikel: „Frohe Fahrt!" in so lieben Worten kund geben wollten. Mögen Sie und noch recht viele aus der Arbeit unseres Berufsorgans reiche Anregung und Freude schöpfen! Mit freundlichem Grusse!

J. K.

16. Jahrgang Nr. 3 13. Februar 1930

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

REDIGIERT VON EINER KOMMISSION AKTIVER LEHRER. EINSENDUNGEN AN JOH. KEEL, LEHRER, OSTSTRASSE 27, ST. GALLEN O

INHALT: Das Rechnen auf der Volksschulstufe – Der Aufsatz in der III. Klasse – Volksschule und Stenographie.

Das Rechnen auf der Volksschulstufe.

Von Paul Wick, Berneck. (Fortsetzung.)

Fast möchte man meinen, dass zwischen der Zahl und dem Rechnen, wo es sich um die Verhältnisse der Zahlen zueinander handelt, eine Stufe stehe, die wir

C. Das Zählen

nennen.

Da zu Pestallozis Zeiten unter Zählen das Hersagen der Zahlwörter verstanden war, ist zu begreifen, wenn er in den Tagebuchblättern über die Erziehung seines Sohnes jammert, weil er sein dreieinhalbjähriges Kind auch schon die verschiedenen Zahlwörter gelehrt hatte, welche dieses ohne Verständnis wiederholen konnte: „Warum habe ich diese Torheit getan und ihn so wichtige Worte für die Erkenntnis der Wahrheit gelehrt ohne Sorgfalt, ihre Begriffe zugleich zu bestimmen, da ich die erste Zahl ihm nannte. Wie natürlich wäre es gewesen, ihn nicht drei sagen zu lassen, bis er alle Mal das 2 in allen gegebenen Materien richtig erkannt hätte! Wie natürlich hätte er so die Zahlen gelernt und wie sehr bin ich vom Wege der Natur mit diesem Voreilen abgewichen, o ihr wichtigen Wahrheiten für Weisheit und Tugend, lehrt mich auf meiner Hut sein!" Nach Knilling ist das Zählen ein mechanisches, gedankenloses Durchlaufen (Nachsehen oder Tasten) der in einer Menge enthaltenen Dinge, sowie in dem ebenso mechanischen und gedankenlosen Auffinden der entsprechenden, dem Gedächtnis eingeprägten Zahlnamen. Er behauptet, dass Zählen nur an Konkretem, nur an Sinnendingen vorgenommen werden könne (wir können aber auch Gedachtes zählen), und geht so weit, dass er sagt, das Zählen sei ein so leichter mechanischer Vorgang, dass selbst Maschinen dies besorgen können (!). Endlich behauptet Knilling, dass das Zählen beschränkt sei, dass wir z. B. keine Billionen zählen können. Er stellt sich auch dadurch ganz in Gegensatz zu Pestalozzi, dass er seinem Rechenkurs vorgängig zuerst 3 Monate lang die Schüler nur zählen und von der ersten Stunde an die Ziffern schreiben lässt. (Aber Knilling spukt halt doch noch da und dort in Rechenbüchern!)

Interessant ist auch Rüefli's persönliche Ansicht über das Zählen zu vernehmen: Zählen ist zahlauffassendes Denken, das das Rechnen als Grundlage hat. Wir können nur zählen, was räumlich oder zeitlich von einander getrennt ist, also deutlich unterschieden werden kann. Dinge, die in gar allen Merkmalen übereinstimmen, sind ein und dasselbe Ding, und Dinge, die in gar keinen Merkmalen übereinstimmen, sind einzig in ihrer Art. Beiderlei können nicht gezählt werden.

Kühnel betrachtet das Zählen von der psychologischen Seite. Nach ihm ist das Zählen der Uebergang im Erwerb der Zahlbegriffe von der II. zur III. Stufe (siehe vorn). Das Kind hat sicher beim Schuleintritt die Zahlbegriffe 1, 2, 3, 4, und jetzt oder schon vorher ist für dasselbe die Gewinnung der Zahlenreihe von 5 an sicher ein Ereignis. Sicher ist, dass viele Kinder schon beim Schuleintritt bis 10, 20, 50, 100 zählen können, ohne eine Ahnung vom System zu haben. (Ein solches Kind ist sich aber noch nicht klar darüber, dass $14 = 10+4$ oder 2×7 ist.) Sicher ist auch, dass es gerade intelligenten Kindern unbegreiflich ist, warum sie in der Schule nur bis 10 zählen und rechnen dürfen, und langweilig muss es solchen vorkommen, wenn sie ganze Seiten rechnen müssen mit $4+1 =$ und $1+3 =$ usw., Rechnungen, für die sie gar kein Interesse haben. Kühnel behauptet mehrmals, dass sich die Gliederung in Zahlenräume psychologisch gar nicht rechtfertigen lasse, dass eben keine Grenzen bestehen zwischen 10 und 11, 19 und 20 und 21, dass dies nur die Logik der Erwachsenen zustande gebracht habe. Nach ihm handelt es sich auf dieser Stufe um das Erwerben von Assoziationen, wo ein bestimmter mathematischer Sachverhalt, eine Anzahl Dinge mit einem bestimmten sprachlichen Ausdruck: dem Zahlwort verbunden werde. Es werden hier auch Anzahlen erfasst, die nicht mehr mit einem Blick übersehen werden können (wie die Zahlen 1 bis 4, für Erwachsene höchstens bis 6), die darum eines neuen Hilfsmittels: der Wortreihe bedürfen. Das erste und wichtigste aber ist, dass die Zahlauffassung an wirklichen Dingen geübt wird. Dieses „ewige Zählen" kann aber nur demjenigen langweilig erscheinen, der sich damit begnügt, immer nur festzustellen: Wieviel sind's? Kühnel empfiehlt daher verschiedene Schwierigkeitsgrade eintreten zu lassen, z. B.:

I. Stufe: Zählen, verbunden mit einer kleinen Platzveränderung (weglegen oder wegtreten.)
II. mit Berühren ohne Platzveränderung,
III. mit Zeigen, ohne die Dinge zu berühren,
IV. Zählen mit den Augen, ohne zu zeigen.

Die 2 letzten Stufen lassen sich noch dadurch erschweren, dass man bewegte Dinge zählt (fahrende Eisenbahnwagen, Kinder auf dem Spielplatz.).

Zum Schluss sei hier noch die Frage gestreift, wie weit man denn auf dieser Stufe zählen *dürfe*. Kühnel schlägt vor: *ohne Grenze*. Wer die Grenzen der Zahlenräume für den elementaren Rechenunterricht abgesteckt hat, ist nach seiner Meinung wohl ein logischer Kopf, vielleicht auch ein wohlmeinender Mann, aber kein Psychologe und Kinderfreund gewesen; oder er hat nicht bedacht, dass die Bestimmung der Zahlenräume von den Schulmeistern so aufgefasst wird, dass es verboten sei, darüber hinauszugehen.

Während es sich bei der *Zahlauffassung* darum handelt, festzustellen: Wieviel sind es?, gilt es bei der

Zahldarstellung eine geforderte Anzahl Dinge zu bestimmen. Man wird zugeben, dass es nicht dasselbe ist, ob ich einem Erstklässler sage: „Wieviele Hölzchen liegen hier?" oder „Gib mir 8 Hölzchen in die Hand!" Gewiss muss der Schüler beide Male zählen, aber seine Einstellung ist in jedem Fall eine andere. Das erste Mal ist eine unbestimmte Anzahl Dinge da, und er muss die Zahl bestimmen, das zweite Mal ist die Zahlgrösse da, und er muss soviele Dinge nehmen, bis ihre Zahl der verlangten entspricht.

Die Zahldarstellung soll gleichzeitig mit der Zahlauffassung geübt werden, anfänglich aber immer auch an wirklichen Dingen. Nachher kann man dazu übergehen, die Kinder zu veranlassen, sich eine bestimmte Anzahl (z. B. Soldaten oder Pferde) vorzustellen und anzugeben, wie sie da stehen oder gehen.

Erst nach dieser Zahlauffassung und -Darstellung an wirklichen, gezeichneten oder vorgestellten Dingen darf dazu übergegangen werden, die Zahlauffassung und -Darstellung an dinglichen Symbolen zu üben. Dies soll aber nicht nach einigen Minuten in der Rechenstunde, sondern nach einigen Monaten im Schuljahr geschehen. Welcher Art auch die Rechenmaschine sei, eine solche mit Kugeln, Stäbchen, Blättchen oder Scheiben, immer sollen sie anfänglich Dinge, also Blumen, Brote, Hüte, Pferde usw. bedeuten. An diesen Symbolen werden dann Rechengeschichten erzählt, was man mit den wirklichen Dingen, welche durch die Kugeln symbolisiert sind, tun will und kann. Dass auch hier die 4 Stufen des Zählens, das Weglegen, das Betasten, das Zeigen, das Zählen mit den Augen durchschritten werden können, leuchtet ein. Auch diese Zahlabstraktion muss lang dauern und Monate hindurch wiederholt werden, bis das Kind schliesslich die Zahl als das Bleibende beim häufigen Wechsel der Dinge erkennt.

Als besondere Stufe des Zählens führt Kühnel das rhythmisierte Zählen an. Durch besondere Betonung der Geraden oder ungeraden Zahlen oder der 3er, der 4er, der 5er also: 1 2 *3* 4 5 *6* 7 8 *9* .. Zu dieser Rhythmisierung kommt auch noch die räumliche Rhythmisierung, wobei die Würfel oder Stäbchen zu 2en, zu 3en, zu 4en . . .gelegt werden.

Aus dem Bedürfnis heraus, auch grosse Zahlen, 30, 40 usw. darstellen zu können, gelangen die Schüler von selber zur mehrgliedrigen Reihung und damit zu den

D. Zahlbildern

Kühnel findet, dass jede Form der Zahlbilder brauchbar, wenn auch nicht jede vorteilhaft sei, dass sogar ein gelinder Wechsel günstig wirken könne. Immer aber ist bei ihm das Zahlbild dazu da, um das Zählen zu mechanisieren oder zu automatisieren. Die Kinder begegnen übrigens solchen Zahlbildern auch daheim auf Würfeln, beim Domino. Für die Zahlauffassung verwendet er die Zahlbilder auf den Kartontafeln, während für die Zahldarstellung jedem Schüler ein Blatt mit einem Deckblatt in die Hand gegeben wird. Ueber die unglaublich vielseitige Verwendungsmöglichkeit der grossen und kleinen Zahlbildertafeln hier zu schreiben, würde zu weit führen. Sicher ist, dass sie dem Zweck, das Zählen, und auf der obern Stufe das Rechnen, zu mechanisieren, damit es mit immer kleinerem Kraftaufwand ablaufe, vorzüglich dienen.

Auch Pestalozzi schuf Tafeln, die er im Rechenunterricht sehr ausgiebig und vielseitig, ja fast einzig verwendete. Seine Tabellen sind aber keine Anschauungsmittel, die sich mit gegenständlichen Hilfsmitteln für den Rechenunterricht vergleichen lassen. Auch bei ihm tritt die Zahl dem Kind an Gegenständen der Natur, als sinnliches Moment entgegen. Die notwendigen 10 Grundzahlbegriffe werden also nicht an diesen Tafeln, sondern aus der Naturanschauung gewonnen. Erst nachdem die Zahlbegriffe bis 10 aus der Anschauung abstrahiert und mit den ihnen gehörigen Zahlwörtern verknüpft wurden, sollen sie nun in die Einheitentabellen zurückgeführt und darin so befestigt werden, dass jeder Zahlbegriff in derjenigen Strich- oder Punktgruppe, deren Anzahl er genau erschöpft, sicher und gewohnheitsmässig zum Bewusstsein gebracht wird. Pestalozzi spricht sich im 14. Bd. seiner Selbstkritik über die Verwendung der Tabellen aus wie folgt: Dem Schüler auf einmal eine Tabelle zu zeigen, die 10 mal 10 Linien oder Striche oder Punkte enthält, ist nicht geeignet, sein Anschauungsvermögen zu entwickeln, was doch im Anfang so notwendig ist und erzielt werden muss. Es dürfen daher auf keinen Fall diese Tabellen dem Schüler am Anfang vor seine Sinne gebracht werden . . . So sehr auch damals auf Anschauung gedrungen wurde, so entspricht doch *ein* Sinn, das Auge allein, dem, was durch die Anschauung geleistet werden kann, ganz und gar nicht. Eine genugtuende und wahre Anschauung beruht auf der Totalität aller Sinne.

(Fortsetzung folgt.)

Der Aufsatz in der III. Klasse

(Fortsetzung.)

Schüleraufsätze.

A. Gute.

1. Der Winter ist schlimm für die Vögelein; sie finden kein Futter mehr. Die Würmlein sind schon längst in die Erde geschloffen. Kein Schnecklein oder Käferlein kriecht noch umher. Die Kirschen- und Traubenernte ist auch schon vorbei. Darum machen die guten Menschen Vogelhäuschen für die guten Vögelein. In die Vogelhäuschen streut man Hanfsamen oder Küchenabfälle. Am Morgen, wenn nichts auf dem Gesimse liegt, ruft es uns: Piep, piep. Dann streuen wir ihnen etwas hinaus. K. 0 F *.

2. Die Vögelein finden im Winter ihre Nahrung nicht mehr wie im Sommer auf den Bäumen das Ungeziefer, auf dem Wege die Käfer, Ameisen und Würmlein.

Die Vögelein gehen vor das Fenster und bitten um Futter. Die Frau hat ein Vogelhäuschen hinausgetan. Ein Futterkesselein und ein Futtersäcklein hängen an einer Stange. M. 1 F *.

3. Jetzt schauen die Vögelein so traurig in die weisse und kalte Welt. Die armen Vögelein haben jetzt Hunger und können doch nichts finden, denn die Käfer u. Mücken und alle Insekten, die im Sommer herumfliegen und herumkriechen, sind gestorben. Die Früchte, die sich im Sommer auftreiben lassen, die sind schon gepflückt. Es ist ihnen wohler im Sommer, da können sie an der warmen Sonne spielen. K. 3 F.

4 Vor zwei Jahren haben wir auch ein Vogelhäuschen gehabt. Dann sind auch immer Vögelein gekommen und haben

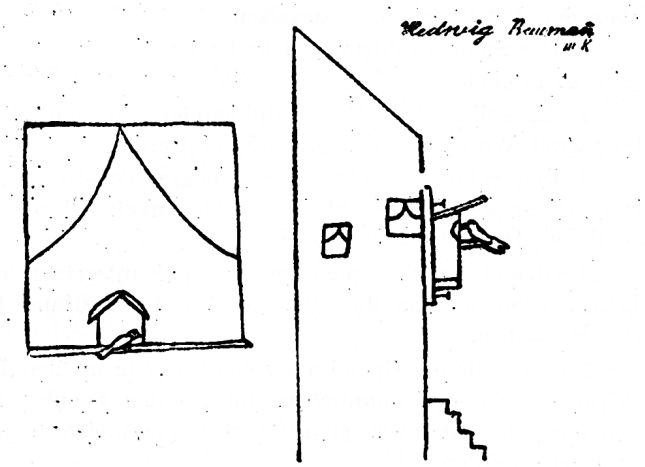
---

* K. = Knabe F. = Fehler. M. = Mädchen.

NB. Die Zeichnungen sind o h n e „Abstufung": Gute, Mittelgute usw. eingesetzt!

gefressen, bis es ihnen warm geworden war. Dann sind die Vögelein immer mit vollen Mägen gegangen. Im Winter haben die Vögelein fast nichts zu fressen, die Würmlein sind in die Erde gekrochen, kein Schnecklein auf der Erde. K. 0 F.

5. Mit den Vögelein sollte man mitleidig sein. Für die Turner bei den Vögelein hat man Futterfässlein und Futtersäcklein vor das Fenster gehängt. Wir haben das Futterhaus vor das



Fenster angemacht, dass das Futter nicht nass wird und nicht gefriert. Die Vögelein finden in dieser Zeit kein Ungeziefer mehr. Die Vögelein lieben den Winter nicht, weil er ihnen das Futter zudeckt. Wir streuen den Vögelein Brosamen vor das Fenster. Die Vögelein sind jetzt traurig. K. 3 F.

6. Die Vögelein sind arm, weil sie kein Ungeziefer mehr finden. Die Würmlein sind tief unten in der Erde versteckt. Die meisten Mücken sind gestorben. Die Käferlein sind auch in der Erde versteckt. Die Raupen haben sich in eine Puppe verwandelt, in einer dunklen Ecke ganz versteckt. Die Kirschenernte ist schon lange vorbei. Es fehlt alles. Die Leute streuen ihnen Brosamen in das Vogelhäuschen. K. 2 F.

7. Die Vögelein sagen zueinander: Der Winter ist doch schlimm für uns. Die armen Vögelein finden kein Futter mehr, weil alles zugefroren ist. In dem Garten finden sie keine Samen. Auf dem Kirschbaum finden sie keine Kirschen mehr, weil man die Kirschen schon lange gepflückt hat. In dem Garten finden sie auch keine Mücken mehr. In dem Wald finden sie keine Beeren. K. 0 F.

8. Jetzt haben's die armen Vögelein nicht schön, weil sie kein Futter finden, Ungeziefer, allerlei Kernen, Fleisch und Speck. Dass es nicht gefriert, macht oder kauft man ein Futterhäuslein. Dann streuen sie Brosamen hinein. Für die kleinen Vögelein gibt's ein Stängelein, an dem Stängelein hängt ein Kübelein und ein Säcklein. Das Säcklein und das Kübelein werden mit Nusskernen gefüllt. Das Säcklein wird mit Hanfsamen gefüllt, dann hangen die Vögelein an das Säckchen und an das Kübelein und fressen. Zum Dank singen sie im Frühling ein süsses Lied. K. 3 F.

9. Die Vögelein haben es schlimm in dieser Winterszeit, weil sie nichts finden können. Sie finden kein Würmlein, alle Würmlein sind schon lange in die tiefe Erde gekrochen. Sie finden kein Käferlein mehr, weil sie schon lange in die tiefe Erde gekrochen sind. Sie können auch keine Kirschen finden, denn die Kirschenernte ist schon lange vorbei. Aber es gibt Leute, die haben Erbarmen mit den Vögelein. Da streuen sie ihnen etwas vor das Fenster, Brosamen oder Hanfsamen, Speck. Sie stellen manchmal ein Futterhäuschen vor das Fenster. Für die Distelfinklein und Blaumeislein hängt man Kübelein vor das Fenster. K. 1 F.

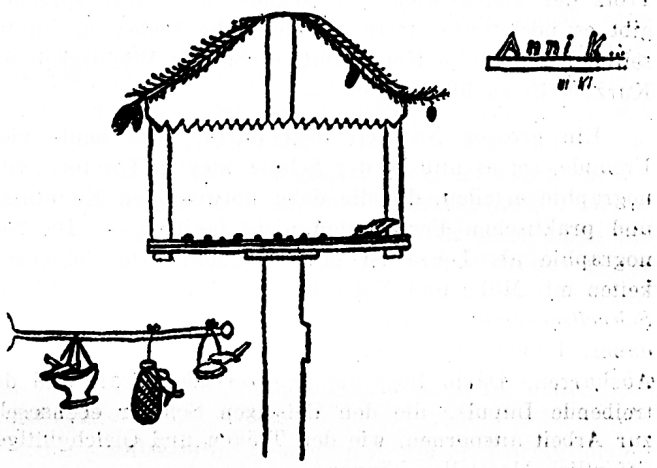
10. Die armen Vögelein können kein Futter finden, weil alles zugefroren ist. Sie hüpfen lange vor dem Stubenfenster hin und her. Sie finden kein Ungeziefer, weil der Schnee sie zugedeckt hat. Die Vögelein finden auch keine Würmlein. Schnecklein, Räuplein und Ameisen, weil sie in die Erde kriechen. Die guten Leute machen Vogelhäuschen und streuen ihnen Samen hinein, dass sie nicht verhungern müssen. Sie werfen ihnen Küchenabfälle in den Schnee. M. 0 F.

11. Die Distelfinklein und Kohlmeislein, auch die Blaumeislein finden kein Futter mehr, weil alle die Würmlein und die Käfer in die Erde gekrochen sind. Die Amseln und Sperlinge, die finden ihr Futter schon, weil sie allein ein wenig frech sind. M. 0 F.

12. Die armen Vögelein kommen zu den guten Leuten und pfeifen schöne Liedchen, damit sie doch was bekommen, Brosamen oder Hanfsamen oder manchmal noch fein geschnetzelten Speck. Man nagelt den Turnvögelein Kübelchen an den Laden mit Futter drin und ein Säcklein mit Nusskernen drin. K. 1 F.

13. Sie finden keine Beeren mehr, sie sind schon gepflückt. Sie haben auch kein Obst mehr. Sie kommen an die Futterhäuslein. Sie wissen, dass es Futter darin hat. Wenn die kleinen Vögel auch was finden wollen, dann gehen sie an die kleinen Schüsselchen und die grossen zu den grossen Schüsselein. K. 0 F.

14. Die Beeren sind schon vorüber, also können sie nichts finden. Die Kirschen sind auch schon gepflückt, auch Aepfel und Birnen sind geerntet. Es fliegen auch keine Mücken herum, es ist ihnen zu kalt, sie würden erfrieren. Die Schnecklein und Räuplein und andere Käferlein sind verkrochen. Auf den Mais- und Reisfeldern liegt Schnee, da können sie nichts finden.



Die armen Vöglein fliegen vor die Fenster und betteln. Die guten Leute geben ihnen Brosamen. Die Buben machen Vogelhäuschen. M. 1 F.

15. Oh, die armen Vöglein sind heute gekommen. Ich sage es der Mutter. Wir haben Erbarmen, die Mutter streut ihnen Vogelfutter auf das äussere Fenstergesimse. Es nimmt ein Körnchen, dann ist es wieder in den Baum hinaufgeflogen. Nach einem Weilchen kommt es wieder, holt ein Körnchen und geht, geht wieder fort und kommt seither niemehr. M. 7 F.

16. Der Winter macht den Vögelein viel Kummer, sie finden kein Futter mehr. Die Vögelein gehen zu den Leuten und betteln, dass die Leute ihnen ein wenig Futter hinstreuen. Die Leute stellen ein Futterhäuschen vor das Fenster, dass der Schnee das Futter nicht zudeckt. Das Distelfinklein hängt sich an das Kübelein, es ist halt ein Turner, es ist froh, wenn das Kübelein ein wenig schwankt. K. 3 F.

17. Die Vöglein können jetzt kein Ungeziefer mehr fangen. Der böse Winter hat alles weiss gemacht, dass die Vöglein nichts finden können. Die Würmer, Käfer und Schnecken sind in die Erde gekrochen. Manche Vöglein fliegen auf den Schulplatz und picken einige Brosamen auf. Manche Leute haben Erbarmen mit den Armen. Manchmal streuen die Leute Futter vors Fenster. Dann kommen die Vöglein ganz zutraulich und picken es auf. Manche Kinder machen ein Vogelhäuschen und tun Futter hinein, dass es nicht nass wird. So geht es den hungrigen Vögelein. M. 0 F.

18. Sie suchen ein Vogelhäuschen. Wenn die Vogelhäuschen leer sind, dann müssen sie betteln. Die Vögelein sagen vielleicht zu einander: Es ist schade, dass die Würmlein und die Käfer, Ameisen nicht mehr aus der Erde kommen. Wenn die grossen Vögel am Futtertisch sind und wenn die kleinen Vögelein kommen, dann jagen die grossen Vögel die kleinen weg. K. 1 F.

(Schluss folgt.)

Volksschule und Stenographie

Die Stenographie hat sich längst ihre Existenz im heutigen wirtschaftlichen Leben gesichert. Kein einsichtiger Mensch. der viel schreiben muss, wird der Kurzschrift die grosse Bedeutung, die ihr in verschiedenen Berufen zukommt, absprechen wollen. Die Stenographie, die Kunst, schnell zu schreiben, ist zur Notwendigkeit vieler Menschen geworden. Nicht nur die Studenten von Mittel- und Hochschulen, sondern auch die Schüler der obern Klassen der Volksschule, vorab die Bezirksschüler, wissen die Stenographie in der Schule zu gebrauchen. Heute, in einer Zeit, wo man keine Arbeit rasch genug verrichten und keine Notizen schnell genug hinkritzeln kann, begreifen alle diejenigen nicht, die zum schnellen Schreiben genötigt werden, warum man nicht mit der Zeit Schritt halten und die Stenographie zu ihrem Rechte kommen lassen soll: sie als Unterrichtsfach in den Schulgattungen über der Primarschule einzuführen. — Trotz der vielen wichtigen Gründe, die dafür sprechen, gibt es noch viele, zwar oft kleinliche Bedenken. zu beseitigen und ältere Kopfschüttler von der Wichtigkeit der Kurzschrift zu überzeugen. —

Ein grosser Nachteil liegt darin, dass heute viele Freunde, sei es nun in der Schule oder in Vereinen, Stenographie erteilen, die die dazu notwendigen Kenntnisse und praktischen Fertigkeiten nicht besitzen. — Die Stenographie als Lehre ist ohne nennenswerte Schwierigkeiten mit Mühe und Not erlernbar. Die Stenographie als *Schnellschreibkunst* dagegen verlangt Fleiss und Ausdauer, Uebung und immer wieder Uebung, Geduld und Ausharren. Darin liegt die *erzieherische* Kraft und der treibende Impuls, die den fleissigen Schüler ebensosehr zur Arbeit anspornen, wie den Trägen und Gleichgültigen öffentlich blosstellen können.

Die Ansicht, die Stenographie verderbe und verzerre die Schulschrift, kann ich nicht teilen, sondern behaupte das Gegenteil. Sobald der Schüler die obere Volksschule besucht und er immer mehr schriftlich sich zu betätigen hat, macht sich das Bedürfnis nach rascherem Schreiben geltend. Mit diesem Moment setzt eine gewisse Gleichgültigkeit ein, und die vorher noch schulmässig behandelte Antiqua-Schrift wird flüchtig. Dürfte hier die Stenographie, die „kurze" oder „schnelle" Schrift, dem wissensdurstigen und eifrigen Schüler zu Hilfe kommen und der Feder die erforderliche Geschwindigkeit verleihen, dann würde der junge Schreiber der Kalligraphie sicher nicht untreu werden.

Bereits haben die Erziehungsbehörden die Bedeutung und die Notwendigkeit der Stenographie erkannt und zum Teil die Einführung der Stenographie als Unterrichtsfach in günstigem Sinne besprochen und empfohlen. Bis zur Durchführung des guten Gedankens und des vorhandenen Willens sind noch einige Aufgaben zu lösen, und es werden noch viele Massnahmen getroffen werden müssen. — Doch sind in letzter Zeit erfolgreiche Schritte unternommen worden. Der Zentralvorstand des *Allgemeinen Schweizerischen Stenographenvereins* hat nach Anregung durch die Schweizerische Stenographielehrervereinigung und Unterstützung durch den Ausschuss für die Prüfung von Stenographielehrern der *Erziehungsdirektorenkonferenz* der deutschen Schweiz, sowie den einzelnen kantonalen Erziehungsdirektoren folgende Thesen unterbreitet:

„1. Die Anwendung der Stenographie verbürgt für alle auf das Schreibgeschäft angewiesenen Berufsarten eine intensivere Ausnützung der Zeit und damit entweder eine vermehrte Arbeitsfähigkeit oder dann einen Zeitgewinn zum Zwecke der Ausspannung und Erholung.

2. Der Stenographieunterricht ist den Schulgattungen über der Primarschule zuzuweisen.

3. Der Stenographieunterricht ist im 7. und 8. Schuljahr zu erteilen.

4. Es sollen dem Stenographieunterricht ein Jahr lang zwei Wochenstunden eingeräumt werden.

5. Den Schülern, welche die Stenographie erlernt haben, soll auch in der Schule nach Möglichkeit Gelegenheit zu deren Anwendung geboten werden.

6. Grundsätzlich sollen Stenographieunterricht nur Lehrer erteilen, die die Stenographielehrerprüfung bestanden haben.

7. Nach diesem Grundsatz sollen künftig an den Erziehungsdirektionen unmittelbar unterstellten Schulen für Stenographie nur noch geprüfte Stenographielehrer neu angestellt werden.

8. Die Erziehungsdirektionen anerkennen als Wahlausweis das Diplom, das der Allgemeine Schweizerische Stenographenverein nach bestandener Stenographielehrerprüfung erteilt."

Diese Thesen werden in der Eingabe begründet. — Seit der Umstellung des Allgemeinen Schweizerischen Stenographenvereins 1898 auf das System *Stolze-Schrey* haben 135 Kandidaten die Prüfung als Stenographielehrer bestanden. Bereits gibt es Erziehungsbehörden in einzelnen Kantonen, die an den ihnen unterstellten Schulen für dieses Fach nur Lehrer anstellen, die geprüft wurden und sich genügend ausweisen konnten. Deshalb ist es begreiflich, dass nicht alle Lehrer freiwillig die Prüfung bestanden, sondern dass sie zum Teil gezwungen wurden.

Man darf der Hoffnung Ausdruck verleihen. dass dieser Eingabe ein Erfolg nicht ausbleiben werde, da der Schweizerische Lehrerverein aus pädagogischen Erwägungen. die Bestrebungen unterstützt und sich mit den Thesen 1—7 einverstanden erklärt.

Das System Stolze-Schrey hat sich seit 1897 bewährt und kann ohne übermässige Anstrengung auch von Sekundar- und Mittelschülern gelernt und beherrscht werden. Diese Schriftform legt aber auch überall in der Praxis bis zur höchsten Anforderung in der Parlamentsstenographie den besten und untrügerischen Beweis dafür ab, dass sie sich als Kurzschrift vorzüglich eignet und somit den berechtigten Anspruch auf weiteste Verbreitung machen darf.

Resultate von 300 und mehr Silben in der Minute, wie sie an schweiz. Wettschreiben erzielt wurden, oder gar Spitzenleistungen von 440 Silben an Wettschreiben in Deutschland, stellen dem Einigungssystem Stolze-Schrey glänzende Zeugnisse aus, die den guten Ruf und die vorzügliche Eignung als Kurzschrift begründen. Diese Schriftform ist den verschiedensten Anforderungen, die an die vielen Stenographen gestellt werden, in jeder Beziehung gewachsen und hat über alle andern Systeme in der deutschen Schweiz und im Kanton Tessin im öffentlichen Unterricht den Sieg davongetragen.

Otto Schätzle.

16. Jahrgang Nr. 4 6. März 1930

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

REDIGIERT VON EINER KOMMISSION AKTIVER LEHRER. EINSENDUNGEN AN JOH. KEEL, LEHRER, OSTSTRASSE 27, ST. GALLEN O

INHALT: Das Rechnen auf der Volksschulstufe — Der Aufsatz in der III. Klasse.

Das Rechnen auf der Volksschulstufe.

Von Paul Wick, Berneck. (Fortsetzung.)

II. Das Rechnen

A. Zweck und Ziel des Rechenunterrichts.

Um zu erfahren, welches Ziel Pestalozzi dem Rechenunterricht setzt, zitiere ich aus: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" die Einführung im 8. Brief: „. . Ich habe mich daher äusserst bemüht, die Rechenkunst in der Anschauung des Kindes zum hellsten Resultate dieser Gesetze zu machen und nicht nur die Elemente derselben im menschlichen Geiste allgemein zu der Einfachheit zurückzudrängen, in der sie in der wirklichen Anschauung der Natur selbst erscheinen, sondern auch ihren Fortschritt in allen ihren Abwechslungen genau und lückenlos an diese Einfachheit der Anfangspunkte anzuketten — überzeugt, dass selbst die äussersten Grenzen dieser Kunst nur insoweit Mittel einer wahren Erleuchtung, das ist Mittel zu *deutlichen Begriffen* und *reinen Einsichten* zu gelangen, sein können, als dieselben im menschlichen Geiste sich in eben dieser Stufenfolge entwickeln, in der sie in der Natur selbst von den ersten Anfangspunkten ausgehen."

Es ist nicht uninteressant auch zu hören, was Knilling unter Rechnen versteht. Er sagt: „Das Rechnen besteht in dem Aufsuchen und Finden einer Zahl, in der Ermittlung eines Resultates. Rechnen heisst Zahlen und ihre Veränderungen ermitteln. Da wir aber die Menge und ihre Veränderungen allein durch Zählen zu erkennen vermögen, so ist das Rechnen erst möglich durch das Zählen, darum", so schliesst er, „ist das Zählen die wahre Grundform des Rechnens".

In klarer und schöner Sprache gibt uns hier Kühnel Ziel und Zweck des Rechenunterrichts an, indem er sagt: (Bd. I. des Neubau . . S. 131 bis 135): „Solange Rechenfertigkeit und Einübung der verschiedenen Lösungsverfahren praktisch das Ziel des Unterrichts bleiben, können die Ergebnisse nur betrüblich sein. Dass sie nicht viel schlimmer sind, liegt eben daran, dass die natürlichen Fähigkeiten sich gewissermassen *neben* dem Unterricht entwickeln und auswirken . . .

So gelangen wir auf Grund der Untersuchungen über die bisherigen Formulierungen des Zwecks, auf Grund der Unterrichtspraxis und endlich durch den Vergleich mit andern gleichgearteten Gebieten zunächst zu der formalen Forderung:

Das Rechnen darf nicht mehr Selbstzweck bleiben, sondern soll Mittel zur Verfolgung höherer Zwecke werden.

Denn Rechnen heisst eben nicht, das Einmaleins können oder Brüche durcheinander dividieren, sondern Rechnen heisst, *die Dinge und Erscheinungen des Lebens nach ihren Massbeziehungen richtig beurteilen können* . . . Denn indem wir in unserem Sachunterricht ausser den qualitativen auch quantitative, d. h. auch mathematische Probleme sehen und diese Probleme durch die stetig wiederkehrende mathematische Erfassung der Dinge und Erscheinungen lösen lernen, führen wir zu der wahren mathematischen Bildung, die sogar höhere ethische und ästhetische Werte enthält. Die Technik, die Rechenfertigkeit ergibt sich dabei als Nebengewinn ganz von selbst . . . Für Erziehungs- und Unterrichtspläne dürfte sich ausser der kurzen Formel „mathematische Bildung" noch ausführlicher eignen: *Der Rechenunterricht hat die Aufgabe, die Grundlage zu vermitteln für eine mathematische Erfassung der Dinge und Erscheinungen des Natur- und Menschenlebens.* Wenn demnach dem geläuterten Blicke der Gegenwart die Fertigkeit als ein zwar notwendiges und daher selbstverständlich zu erwerbendes Hilfsmittel erscheint, aber doch eben als Hilfsmittel, das an Bedeutung zurücksteht hinter dem eigentlichen Ziel, so ist es die Aufgabe der künftigen Zeit, *die Bildung bewusst an Stelle der Technik zu setzen.* Und dies nicht nur in den Zielbestimmungen der höheren Schulen, sondern auch in denen der Volksschule."

Ich glaube, alle können mit dieser Formulierung und mit dieser Zielsetzung einig gehen. Auch sagt der neue st. gallische Lehrplan für die Primarschulen (vom 18. Januar 1930) über das Rechnen folgendes: „Ziel: Der Rechenunterricht bezweckt ein klares Verständnis für Zahlengrössen und eine dem gesamten Erziehungsplane der Volksschule entsprechende mathematische Bildung, die den Bedürfnissen des praktischen Lebens genügt und zur selbständigen, sichern Anwendung der Rechnungsarten führt". In der anschliessenden Wegleitung ist sodann noch betont, „dass der Bildungswert in der Entwicklung der Urteilskraft (also in der Denkschulung, nicht im Rechendrill! Der Verf.) liege und dass durch eigenes Finden und Formen von Rechnungsaufgaben aus dem Gesamtunterrichte und dem kindlichen Erlebniskreise, sowie durch Auffinden von verschiedenen Lösungsverfahren die Selbstätigkeit der Schüler gefördert werde. Die nötigen Angaben sollen, wenn möglich, von den Schülern aus eigener Erfahrung, durch Nachfragen, aus Preislisten, Fahrplänen usw. gefunden werden. Zahlenspiele, Rätselfragen und Knacknüsse sind der Schulung des rechnerischen Denkvermögens sehr dienlich". Geht daraus nicht klar hervor, dass die Verfasser dieses vortrefflichen Lehrplanes gewusst haben, worauf es ankommt, und sich nicht dazu herbeiliessen, nur den Stoff in möglichst enge Banden zu schlagen, dass aber auch die Erziehungsbehörde will, dass im Unterricht der Volksschulstufe und speziell im Rechenunterricht

der neue Geist Eingang finde? Wer auch gar nichts Neues will und nur auf Pestalozzi schwört, der wird dort gerade hören, dass der Kernpunkt seiner Methode die Erziehung durch den Unterricht ist. Er will „den Menschen in seinen individualen und sozialen Verhältnissen durch das helle Licht des Einmaleins fördern und geistig kräftigen." Ist das so viel anders, als was Kühnel sagt? Da Pestalozzi die Zahl als dasjenige Mittel betrachtete, das am wenigsten der Irreführung und Täuschung unterliege, mass er dem Umgehen mit Zahlen, also dem Rechnen, die grösste Bedeutung bei für die Entwicklung des Geistes, und darauf kam es ihm an.Er schreibt in der Vorrede zum III. Heft der Anschauungslehre der Zahlverhältnisse:

„Aber bei der bisherigen so vielseitigen unrichtigen Beurteilung des Gegenstandes muss ich noch einmal wiederholen, dass der wesentliche Zweck dieser Uebungen durchaus kein anderer ist, als derjenige, die Vernunftanlagen des Menschen zur Vernunftkraft zu erheben; und dass es unrichtig ist, sie in dem engen und einseitigen Gesichtspunkte eines neuen Mittels, die Kinder rechnen zu lehren, ins Auge zu fassen. Sie lernen freilich durch diese Uebungen rechnen, aber mehr als rechnen lernen sie durch dieselben, das *Denken*, und auch das Rechnen sollen sie durch dieselben *nur denkend* lernen."

Die Methode aber, dieses Ziel nur durch lückenloses Fortschreiten im Rechnen mit reinen Zahlen zu erreichen, hat versagt, und er selber hat dies noch erlebt und eingesehen.

Den grossen Effekt und den auffälligsten Teil seiner Methode machte die Arbeit an den Zahl- und Bruchtabellen aus. Gerade diese aber wurden von Jos. Schmid, dem hauptsächlichsten Vertreter des Rechenunterrichts am P. Institut, zuerst ausgeschieden. Schon 1810 schrieb er in „den Elementen der Zahl als Fundament der Algebra", die nach P. s. Grundsätzen bearbeitet sein sollten, dass die Elementarbücher sehr lückenvoll und unvollendet gewesen und die Tabellen nicht geeignet seien, das Anschauungsvermögen des Schülers zu entwickeln.

Muss es uns da wundern, wenn in der Folgezeit noch viele andere Wege Pestalozzis verlassen wurden, sodass wir uns heute erst wieder darauf besinnen müssen. So gut aber, als s. Z. Pestalozzi als Neugestalter des Volksschulwesens auch ausserhalb der Schweiz anerkannt wurde und seine Ueberzeugung, dass die Anschauung das Fundament aller Erkenntnis sei, bahnbrechend war, dürfen wir gegenwärtig in der Schweiz, wo uns heute ein Pestalozzi mangelt, zu Kühnel aufschauen, der als Psychologe und grosser Kinderfreund auf die verlassenen Pfade hinweist, und zwar in einer Sprache, die uns heute leichter verständlich ist, und mit Beweisen, die auf psychologischen Tatsachen beruhen. Wie schön zeigt er an Beispielen aus andern Unterrichtsgebieten, worauf es ankommt: „Wenn wir im Sprachunterricht uns damit begnügen würden, die Kinder einen Sack voll geeigneter Redewendungen zu lehren, die sie dann bei passender Gelegenheit anwenden, so ist dies Papageientum aber keine Sprachbildung. Wir wollen die Kinder doch dahin führen, dass sie ihre Gefühle und Vorstellungen so in Worte kleiden lernen, dass ihre Rede eine getreue Spiegelung des wechselvollen Inhalts ihrer Seele ist. — Im Lesen wollen wir doch nicht erreichen, dass die Kinder die Lautverknüpfungen bei den Wörtern, die Hebungen und Senkungen vor den Interpunktionszeichen u. a. geläufig können, sondern, dass sie den Inhalt, so einfach er auch ist, erfassen. — Im Zeichnen ist man heute hoffentlich überall so weit, dass man das Ziel nicht in der Technik, in der Zeichenfertigkeit sieht. Gerade hier kommt aber deutlich zum Ausdruck, dass eine gewisse technische Fertigkeit nötig, aber eben nicht Ziel und Zweck ist. Auch im Rechnen kommen wir nicht darum herum, eine gewisse Fertigkeit zu verlangen und zu erwerben, nie aber dürfen wir dabei stehen bleiben oder uns gar einbilden, dass, wenn die Kinder einige Fertigkeit im Einmaleins, in der Anwendung der Operationen, in der Benützung der Lösungsverfahren besitzen, sie dann auch rechnen können.

Wenn neben die Reihe der Sachfächer, sagen wir Realien, die Formfächer: Sprache und Mathematik treten, so kann die Aufgabe dieser beiden Gruppen nicht dieselbe sein. Während in den Sachfächern das Kind mit den Dingen bekannt gemacht wird, daneben aber auch noch formale Zwecke erfüllt werden können, so ist die Aufgabe der Formfächer in erster Linie dieses formale Ziel, die Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten zu erreichen. Das Kind muss also lernen zu vergleichen, zu unterscheiden, zu urteilen, Begriffe zu bilden und Schlüsse zu ziehen, niemals aber nur Rechensätze und Lösungsverfahren anzuwenden."

Hat Pestalozzi nicht auch in diesem Sinn gesprochen?

Weil wir doch der Uebung im Rechnen einen grossen Teil der Zeit einräumen und weil wir glauben, man könne nicht rechnen lernen, ohne zu üben und immer wieder zu üben, endlich, weil wir doch der Ueberzeugung sind, dass Rechnenkönnen, geläufig Rechnenkönnen, richtig Rechnenkönnen nichts wert sei, wenn wir diese Kunst nicht auch anzuwenden verstehen, so will ich auf diesen Sachverhalt noch etwas näher eingehen.

B. Uebung und Anwendung.

Es gibt noch viele, die glauben, Ueben und Anwenden sei das Gleiche oder Anwenden sei auch Ueben, oder im Ueben bestehe die Anwendung des Gelernten. Sicher aber sind beide Begriffe verschieden und so auch ihre Bedeutung. Kühnel gibt hiezu eine grosse Zahl einleuchtender Beispiele. Ich will den Unterschied an einigen darlegen:

Der Lehrer will im Unterricht grosse Strenge anwenden. (Strenge wird angewendet).

Der Korrespondent kann jetzt seine Sprachkenntnisse anwenden. (Kenntnisse werden angewendet).

Der Chauffeur muss zum Ankurbeln Kraft anwenden. (Kräfte werden angewendet).

Der Arzt wendet bei Magenleiden Medizin an. (Arzneien werden angewendet).

Ein Reicher wendet sein Vermögen dazu an, um ein Spital zu bauen. (Geld wird angewendet).

Das Mädchen wendet zum Stoffschneiden lieber die Schere, als das Messer an. (Schere und Messer werden angewendet).

Fragen wir nun, was denn das Gemeinsame dieser Anwendungen sei ! Wir finden : alle wenden an, was sie besitzen. Das Objekt der Anwendung ist also ein geistiger oder dinglicher Besitz. Wir finden aber auch, dass jedem klar zum Bewusstsein kommt, was er anwenden muss und will, dass die Anwendung eine geistige Tätigkeit ist. Endlich hat es jeder auf einen ausser sich liegenden Zweck abgesehen, und das angewendete Mittel war nur Mittel zum Zweck. (Also die Strenge, die Kraft, die Arznei, die Schere . .)

Was können wir nun aber üben ?

Das Gehen, das Skifahren, das Tanzen, das Klavierspielen . . . Kann der Lehrer das „Streng sein" auch üben ? Ja, aber nicht um mehr Erfolg zu haben, sondern, damit er nicht immer dran denken muss, wie er's mache.

Der Angestellte kann die fremdsprachige Handelskorrespondenz üben, aber nicht, um bessere Briefe zu schreiben, sondern, damit es schneller und müheloser geht. Der Chauffeur kann das Ankurbeln auch üben, aber nicht, um besser wegfahren zu können, sondern, damit der Motor in Zukunft schon beim ersten Mal anspringt.

Kann der Arzt die Medizin auch üben ?
Kann der Reiche sein Vermögen üben ?
Kann das Mädchen die Schere üben ?

Daraus ist nun ganz klar ersichtlich, dass man nur geistigen Besitz üben kann, und es leuchtet uns jetzt auch ein, worauf es beim Ueben ankommt: Wir wollen mit dem Ueben durch die mehrmalige Wiederholung erreichen, dass wir etwas tun können, ohne immer an alle Einzelhandlungen denken zu müssen, also, um Kräfte, geistige Kräfte, zu sparen.

Wie verhalten sich nun aber Uebung und Anwendung im Rechnen? Ich kann ja schon beim Rechnen Blei oder Kreide anwenden. Dies hat aber doch auf das Rechnen keinen Einfluss. Es handelt sich hier doch um den geistigen Besitz, der angewendet wird. Diese geistigen Besitztümer sind :

1. die Zahlbegriffe: viel, 2. 7.

2. Die Operationsbegriffe: und, plus, weniger, mal, durch . . .

3. Die Rechensätze: (Assoziationen) $2 + 7 = 9$; $8 \times 8 = 64$ . . . .

4. Die Lösungsverfahren: 1 kg Bienenhonig kostet 5 Fr., also muss ich, um den Preis von 1 kg zu bestimmen, 5 : 2 teilen.

5. Die Rechnerische Erfahrung: Ich habe für 3 kg. Bienenhonig Fr. 15.— bezahlt. (eine andere Erfahrung war, dass der Bienenhonig sehr gut war . . dass er klebt . .)

6. Die Fähigkeit mathematischer Auffassung : Bienenhonig ist nicht nur gut, sondern auch ein Handelsobjekt; wenn ich viel miteinander kaufe, so bekomme ich Rabatt.

(Fortsetzung folgt.)

Der Aufsatz in der III. Klasse (Schluss.)

Schüleraufsätze.

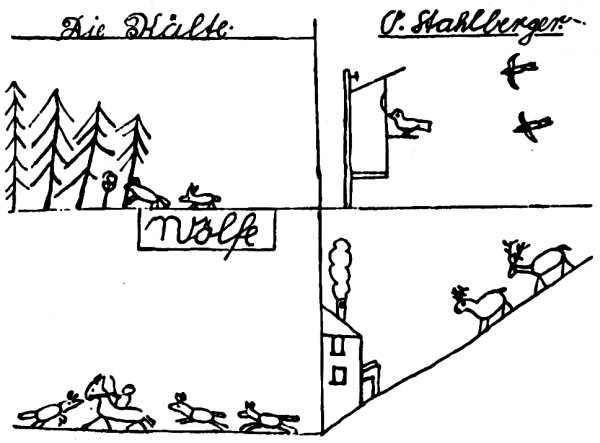
B. Mittelgute.

1. Im Sommer sind die Vögelein nicht arm, sie sind im Winter arm, weil sie kein Futter finden. Die Bäume haben das Laub schon lange verloren, also können sie kein Ungeziefer finden und fressen. Auf der Strasse kriecht auch kein Würmlein mehr herum. Im Garten sieht man auch kein Schnecklein. Darum streuen die guten Leute Hanfsamen hinaus. K. 0 F.

2. Die Vögelein sind arm, weil sie kein Ungeziefer mehr finden, denn der Schnee hat alles zugedeckt, und viele Tierchen kriechen in den Baumstamm. Wenn sie nichts mehr finden, so kommen sie zu den Leuten ans Fenster und betteln. Die guten Leute füttern sie fest. K. 3 F.

3. Sie geben ihnen Brosamen in das Vogelhäuschen, wenn sie eines haben. Die Vögelein gehen Mücklein holen in die Luft, wenn sie grad so da in der Luft fliegen. Die Vögelein sind manchmal arm, wenn sie kein Futter finden. Man hat auch mit den Vögelein Erbarmen, viele Leute. Die Vögelein können jetzt auch nicht mehr auf die Bäume, wenn es keine Aepfel mehr hat. Ich habe auch das Vogelhäuschen vom Dachzimmer heruntergeholt. Manchmal tun die Leute auch vor das Fenster Brosamen. Sie kommen betteln. Die Kirschenernte ist schon lange vorbei. Die Raupen sind schon lange verwandelt. Die Schnecken schlafen auch den ganzen Winter in einem Ecklein. Sie gehen in den Hühnerhof Futter holen. Sie gehen etwa auf die Bäume ein Liedchen singen in der Nähe eines Hauses, und dann singen sie, dass sie Brosamen bekommen, bis man ihnen hinausstreut. K. 10 F.

4. Die Vögelein können keine Mücken mehr fangen, weil viele gestorben sind. Im Sommer haben sie halt Mücken fangen können, jetzt nicht mehr. Wir haben aber Brot, wir müssen nicht betteln. Im Garten hat es keine Erdbeeren mehr, alles ist



bedeckt. Im Sommer haben die Vögelein Erdbeeren, jetzt nicht mehr. Die Leute streuen ihnen Brosamen vor das Fenster, dass sie auch etwas haben und nicht sterben müssen. M. 5 F.

5. Die Amseln würden sich nicht wagen an das Kübelein hängen. Manchmal, wenn ein kleines Vögelein etwas zu fressen findet und das ein grosser Vogel sieht, so geht er geschwind, und dann, wenn er dort ist, jagt er das kleine Vögelein weg und frisst das auf, das das kleine Vögelein gefunden hat. Drum sind die kleinen Vögelein arm. Die Vögelein haben's gern, wenn ein Vogelhäuschen an einem Baum ist. Dass, wenn eine Katze oder ein Hund es fressen wollte, es grad geschwind auf den Baum fliegen kann. K. 4 F.

6. Die Vögelein sind arm, weil sie nichts finden. Die guten Leute streuen ihnen Brosamen vors Fenster. Die Würmlein und die Ameisen sind schon in die Erde gekrochen. Die Vögelein kommen betteln, weil sie nichts finden. Die guten Leute geben den armen Vögelein gern zu fressen. M. 0 F.

7. Die Leute streuen manchmal Brosamen vor das Fenstergesimse. Die Vögelein, wenn sie nichts zu fressen haben, kommen betteln. Die Blätter sind schon hinuntergefallen, darum finden sie auf den Bäumen kein Ungeziefer. An manchen Fenstern hängen Futterkesselein, da können nur die guten Turner daraus fressen. K. 2 F.

8. Die Vögel finden im Freien kein Futter mehr. Die Erde ist ganz mit Schnee bedeckt worden. Die Vögel finden die Würmlein und die Schmetterlinge und alle diese Tiere nicht mehr, welche die Vögel gern haben zum Fressen. Der Bauer hat die Aepfel und die Birnen schon abgenommen, dass die Vögel nicht alles nehmen. Aber die faulen Aepfel und die faulen Birnen dürfen sie schon haben, sie haben auch die faulen Aepfel und die faulen Birnen gern. Die Leute haben manchmal Erbarmen mit den Vögeln, weil sie kein Futter mehr finden. Viele Leute geben den Vögeln Brosamen und Sonnenblumenkörner und was sie gern haben zum Fressen. Manche Leute geben ihnen noch ein Futterhäuschen zum daraus fressen. M. 3 F.

9. Die armen Vögelein sagen zueinander: Wir müssen ja betteln, wenn wir nicht sterben wollen. Ich zähle jetzt alle Sachen auf, die sie im Sommer finden: 1. Alle Samen. 2. Alle Beeren. 3. Alle Früchte. 4. Fleisch. Diese alle 4 Sachen finden sie nicht im Winter, aber sie finden in den Vogelhäusern Brosamen. Aber die Leute streuen sie nicht am Abend hinaus, sondern am Vormittag; denn die Vögel kommen am Mittag, und über die Nacht würde es ja aufeinanderfrieren. K. 6 F.

10. Die Spatzen fürchten sich, sie könnten nicht an solche Kübel sich hängen. Die Vögelein müssen Hunger leiden, weil das Ungeziefer im Winter in die Erde hineingeschlüpft ist. Die guten Leute haben manchmal Erbarmen mit den Vögelein. Die

guten Leute machen ein Vogelhaus, damit das Futter nicht verschneit wird. Damit die Vögelein im Winter nicht frieren, machen sie Fangis auf dem Telephon, sie fliegen von Ort zu Ort. Die Vögelein spielen, dass sie nicht an ihre kleinen Zehelein frieren. M. 11 F.

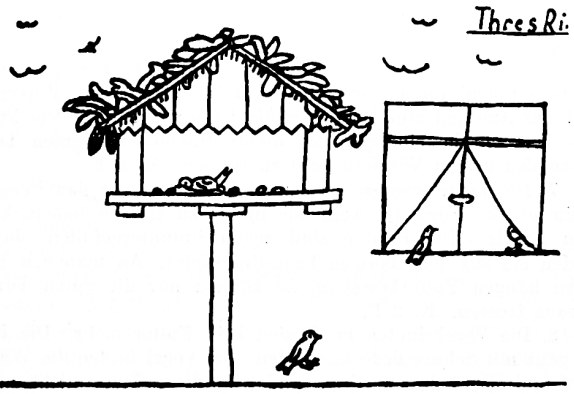
11. Die Vögelein sagten: O, wenn es nur Sommer wäre. Die kleinen Vögelein finden gar nichts im Winter, nur auf dem Fenstergesims. Der Spatz findet aber schon zu fressen. Die Mutter streut ihnen Brosamen ins Vogelhaus hinein. Meine Mutter hat Erbarmen, wenn ein kleines Vögelein kein Essen hat. Wenn man die Vögel gut gefüttert hat, dann singen die Vögel im Sommer schön. Das Distelfinklein turnt am Schüsselchen hin und her. Die Mutter streut ihnen am Mittag noch Brosamen. Die Kinder schauen hinauf und denken, sie fallen hinunter. Die Vögelein fressen alles sauber auf, dass die grossen nichts mehr haben. Das Vögelein mag lachen, wenn es immer fressen kann. Manchmal hat es ein Tannenzweiglein auf dem Vogelhaus darauf und manchmal fliegt es auf das Zweiglein. Sie haben keinen Teller und keinen Stuhl und keinen Tisch, sie fressen vom Boden weg. K. 7 F.

12. Die Würmlein sind in die Erde geschlüpft. Die Vögelein sind arm, weil sie nichts finden. Die Vögelein kommen ans Fenster und fressen von Brosamen. Die Vögelein müssen betteln, weil sie nichts zu fressen haben. Die Mutter tut ein Futterhäuslein vors Fenster. Die armen Leute sparen Brosamen für den Winter, dass die Vögelein nicht verhungern. M. 3 F.

13. Wenn die Kinder Futter vor das Fenster tun, dann hat es manchmal am Nachmittag keins mehr. Wenn die Vögelein Hunger haben, dann gehen sie vor die Fenster und pfeifen. Die Leute haben Erbarmen mit den Vögelein. Die Buben machen Futterhäuslein für die Vögelein. Die Vögelein können kein Futter mehr finden, weil es mit Schnee zugedeckt ist. M. 3 F.

14. Die Würmlein sind schon in die Erde gekrochen. Und die Käferlein sind auch in die Erde. Die Fliegen sind schon in die Ecke. Und die Mücklein sind schon gestorben, weil es kalt ist. Die guten Leute geben den Vögelein zu fressen, weil sie nichts finden. Die Kirschen sind schon lang gepflückt. Die Leute geben den Vögelein zu fressen, dass sie nicht sterben vor Hunger. M. 6 F.

C. Schwache.



1 Die Vögel finden im Winter nichts. Die Vögel gehen an die Fenster und betteln den Leuten Brosamen ab. Die Spatzen und die Amseln und die andern Vögel finden das Futter schon. Die Blaumeisen und die andern zahmen Vögelein probieren es nicht einmal, auf ein Fenstergesims zu fliegen. Diesen zahmen Vögelein macht man ein Stäbchen und daran zwei Kübelein und darin hat es Futter. K. 7 F.

2. Die Vögelein sind jetzt arm, weil sie nichts zu fressen haben, weil alle Leute das Korn auf den Kornfeldern geholt haben. Und alles ist ja mit Schnee bedeckt. Die Vögelein fliegen herum und suchen, ob sie an den Fenstergesimsen zu fressen finden. Und wenn sie zu fressen finden, so gehen sie meistens ans gleiche Ort. Und wenn die Leute ihnen zu fressen hinausstreuen, so gehen sie bis zuletzt in die Wohnung hinein, immer weiter und weiter. K. 6 F.

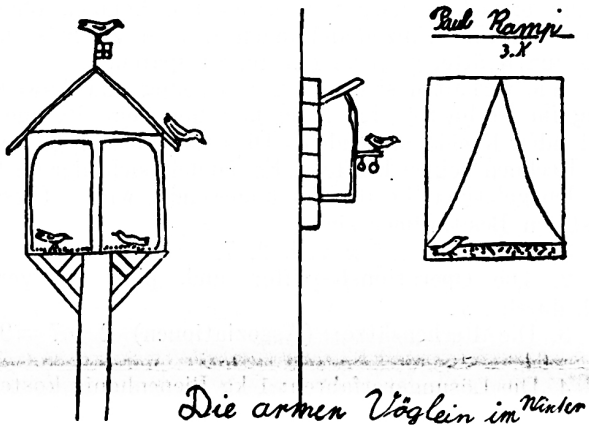
3. Sie finden im Garten nichts mehr, es ist alles bedeckt mit Schnee. Sie finden im Boden auch keine Würmer, es ist auch Schnee darauf. Die Mutter hat Erbarmen mit den armen Vögelein, weil sie fast kein Fressen haben. Im Winter müssen viele Vögelein verhungern. Die Mutter tut ein Bröcklein Speck vor das Fenster, dann kommen sie, das Bröcklein Speck schon zu fressen. M. 6 F.

4. Manche Leute haben Erbarmen mit den Vögeln. Die guten Leute sparen die Brosamen und sind darüber im Winter froh, und die Leute, welche die Brosamen aufbehalten haben, die können jetzt den Vögeln hinstreuen. Und die Schwalben, welche nur Mücken fressen, fliegen in die heissen Länder, wenn es da keine Mücken mehr hat. Die Spatzen sind gar Hungerleider. K. 10 F.

5. Die Vögelein sind im Winter arm, weil die Würmer in die Erde gekrochen sind. Wenn die Kinder am Fenster sind, dann kommen sie nicht zu fressen, aber die alten kommen schon, die Meislein aber nicht, sie haben ein eigenes Fressen und alleiniges Futterhäuschen. K. 3 F.

6. Die Würmlein schlüpfen in die Erde. Wenn sie nicht in die Erde geschloffen wären, wären sie gestorben. Die guten Leute kaufen für die Vögelein Futter im Laden. Die guten Leute machen ein Vogelhäuschen und stellen es vors Fenster hinaus. M. 8 F.

7. Die armen Vögelein fliegen auf die Fenstergesimse, und werden sie wieder weggejagt. Aber die Klettervögelein, die turnen an dem Kübelein und dann fressen sie daraus. K. 4 F.



Und nun? Die werten Kollegen der Oberstufe werden lächelnd die Arbeiten beiseite legen mit der Bemerkung: „Nichts Besonderes!" Sie haben ganz recht. Die Aufsätzchen sollen ja eben auch im hintersten Bergdorf so ausgeführt werden können. Was wir gerade wünschen, Urwüchsigkeit, Bodenständigkeit und kindliche Einfalt, das besitzen die Landkinder in reichster Fülle und echtester Qualität. Was verschlägt's, wenn allfällig ihre Eigenprodukte etwas grobschlachtig und schwerfällig gestaltet sind, ihre Kostproben wirken im Separatschüsselein am besten. Die geschmeidigen, schlanken Stadtkinder zeigen ihre Beweglichkeit im sprachlichen Gestalten ebenso wie im ganzen Gebahren, aber Kinder sollen auch sie bleiben im Aufsatz, dann atmen die Aufsätze jene Kindlichkeit, die uns Erwachsenen die Jugend so lieb macht. Verschwinden sollen jene Kleine-Gernegrosse, angetan mit Vaters Stock und Hut, oder jene Sprachschwulitäten und herkömmlichen, allgemeinen Redewendungen, die Kindlichkeit und Ehrlichkeit ertöten und überdies wenig sagen.

Wenn ich mit meinen Ausführungen und Kinderaufsätzchen Lust und Liebe geweckt habe, kindlicher Eigengestaltung auch im Aufsatzunterricht erneut volle Aufmerksamkeit zu schenken, dann freue ich mich mit all den vielen Aufsatzschreiberlein, die verstanden werden, wie mit ihren beglückten Lehrern. Neue Freude und neues Blühen dem *Kinderaufsatz!*

NB. Der Name der Schule bleibt ungenannt, Urteil und Kritik sind freier und objektiver. D. V.

16. Jahrgang Nr. 5 27. März 1930

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

REDIGIERT VON EINER KOMMISSION AKTIVER LEHRER. EINSENDUNGEN AN JOH. KEEL, LEHRER, OSTSTRASSE 27, ST. GALLEN O

INHALT: Das Rechnen auf der Volksschulstufe — Einige kritische Bemerkungen zum Aufsatz in der III. Klasse — Zur Neuauflage des st. gallischen Lesebuches.

Das Rechnen auf der Volksschulstufe.

Von Paul Wick, Berneck. (Fortsetzung.)

Weil aber geistiger Besitz auch geübt werden kann, so ist nun klar, warum jetzt und besonders im Rechnen Ueben und Anwenden verwechselt wird. Diese Verwischung ist umso begreiflicher, als eben mit jeder Anwendung doch *eine* Uebungsgelegenheit verbunden ist. Verschieden aber bei Uebung und Anwendung ist die *Einstellung* des Kindes und des Lehrers.

Wenn das Kind übt, so weiss es, dass es eine Tätigkeit so oft wiederholt, bis es ganz sicher geht. Der Lehrer will dadurch, dass er das Kind zum Ueben veranlasst, erreichen, dass der Ablauf der Assoziationen ganz sicher vor sich geht.

Wenn das Kind seine Rechenkunst anwendet, so muss es überlegen: „Wie mache ich es am besten, am schnellsten?" Der Lehrer stellt die Kinder vor etwas Neues, das sie mit den ihnen zu Gebote stehenden Mitteln *nach eigener Wahl* bewältigen sollen. Anders ist auch das Erfolgsgefühl nach der Anwendung, als nach der Uebung: Ein intelligentes Kind wird es als eine Last empfinden, wenn es gezwungen wird zu üben, wo es etwas schon kann. Es fühlt sich vielleicht nach dem ersten Beispiel schon so stark, dass es nun eine von ihm geforderte Leistung, die auf solchen Assoziationen beruht, allein vollbringen könnte. Der Schwache wird dieses Gefühl auch bekommen, aber viel später. Nach der Anwendung wird aber der Schüler das Gefühl haben: „Ich kann etwas".

Man hat in der Anwendung zwei Formen auseinander zu halten. Jene Anwendung, die auf der Unterstufe den grössten Raum einnimmt, wenn das Kind neue Zahlbegriffe, neue Operationsbegriffe und auch mit Hilfe der alten neue Rechensätze bildet. Diese *immanente Anwendung* tritt auf der Mittel- und Oberstufe immer mehr zurück und macht der *praktischen Anwendung* Platz oder sollte ihr wenigstens Platz machen. Eben diese praktische Anwendung ist es, die auf unserer Primarschulstufe mehr gepflegt werden muss. Der Lehrer wird und muss also viel mehr, als es bis anhin geschehen ist, an die Schüler die Zumutung stellen: „Packe die Aufgabe einmal selber an, schau, was man da rechnen kann." Er darf nicht schon durch die Fragestellung auf den ganzen Lösungsweg hindeuten. Nun muss sich das Kind in die Sachlage, die natürlich seinem Auffassungsvermögen angepasst sein soll, hineindenken und — fragen, wenn es Auskunft braucht. Gerade aus der Frage kann der Lehrer so vieles erkennen und oft auch sehen, dass der Schüler mit einem Rechenfall noch mehr anzufangen imstande ist, als er oder der Rechenbuchverfasser gedacht haben. Es ist hier aber auch noch eine andere irrtümliche Meinung richtig zu stellen, jene nämlich, die glaubt, es sei angewandtes Rechnen, wenn reine Zahlenbeispiele mit Benennungen versehen werden. Sicher ist, dass auf der Unterstufe viel zu früh nur mit reinen Zahlen gerechnet wird. Es entspricht gar nicht der kindlichen Entwicklung, wenn wir glauben, das Kind rechne zuerst mit reinen Zahlen und übertrage dann die dabei erworbenen Rechenfertigkeiten auf das Sachrechnen. Auf keinen Fall wäre dies Anwendung, sondern Uebung. Es sollte das Bestreben des Lehrers auf der Unterstufe sein, die Kinder soviel als möglich und solange als möglich nur mit konkreten Zahlen rechnen zu lassen, zum allermindesten die Kinder immer wieder zu veranlassen, dass sie zu den Zahlen die Benennungen sagen oder, wo diese um der Zeitersparnis willen weggelassen werden, doch noch Vorstellungen im Bewusstsein haben, sodass auf die Frage: „Was denkst du dir dabei?" *sofort* Auskunft gegeben werden kann. Dass schwach begabte Kinder viel länger brauchen, bis sie zur reinen Zahlabstraktion kommen, ist einleuchtend. Gerade dadurch aber, dass die Kinder immer wieder veranlasst werden, bei reinen Zahlenbeispielen anzugeben, was sie sich dabei vorgestellt haben, werden sie es lustig finden, dass beim gleichen Fall das eine Aepfel, das andere Eier, das dritte Flugmaschinen gedacht hat und dass doch alle die gleichen Operationen vornahmen und dieselben Resultate erhielten. So entwickelt sich die Abstraktion beim Kind sicher. Wo diese Zahlabstraktion verfrüht verlangt wird, rechnet das Kind nur mechanisch mit den reinen Zahlen der Aufgabe und ist nachher vollkommen zufrieden mit dem Ergebnis, weil die Sachvorstellung eben zu früh unterdrückt wurde. Wir alle haben es schon häufig erlebt, dass die Kinder beim Rechnen mit benannten Zahlen am Schluss die Benennung vergessen oder falsch gesetzt haben. Es ist nicht immer Faulheit oder Flüchtigkeit, sondern ein Fehler der Methode. Dem kann nur dadurch entgegengearbeitet werden, dass man die Kinder immer wieder veranlasst, sich auszusprechen, was sie sich dabei vorstellen.

In vielen Fällen handelt es sich nun aber beim Schulrechnen darum, dass die Schüler zu reinen Zahlenaufgaben Benennungen denken, sagen oder schreiben sollen, wodurch sie also ein abstraktes Beispiel in ein konkretes verwandeln sollen. Während es vorher vom Konkreten durch das Denken zum Abstrakten gelangte, wird es nun veranlasst, seine Phantasie walten zu lassen und die entgegengesetzte gedankliche Tätigkeit zu pflegen, eben das *Konkretisieren.*

Wie schon oben gesagt, handelt es sich nur dort um Anwendung, wo das Kind vor neue Fälle gestellt wird, bei denen es erst durch Ueberlegung den Lösungsweg findet, hier aber, beim Konkretisieren, ist im reinen Zahlenbeispiel schon der Weg angedeutet. Daran ist sicher nicht zu rütteln, dass das Konkretisieren im Rechnen geübt werden muss; aber man darf

dann nicht glauben, man habe Anwendungsrechnen getrieben.

Im Anschluss hieran möchte ich auch noch auf den Unterschied zwischen

C. Eingekleideten und angewandten Aufgaben

eintreten. Dass auch da beides oft für dasselbe gebraucht und gehalten wird, ist jedem bekannt. Dass dies aber falsch ist, erhellt schon aus den verschiedenen Bezeichnungen. Ich gebe hiezu die Ansicht Kühnels bekannt. Scherzhaft sagt er: „Angewandte Aufgaben sind solche, bei denen die Operation *vor* dem Lesen der Aufgabe zweifelhaft ist." Warum darf er dies sagen? Eben deshalb, weil die meisten Rechenlehrmittel in grossen Ueberschriften angeben, was im folgenden zu tun ist. „Zusammenzählen" heisst es. Dann kommen eine Anzahl reiner Zahlenaufgaben, dann einige Gruppen mit benannten Zahlen, die nicht ungern als eingekleidete bezeichnet werden, und zum Schluss spärlich wenige „angewandt" sein wollende Fälle, nein eben nicht Fälle, sondern eben Aufgaben mit allen Angaben und Fragen. Der wache Schüler weiss also zum Voraus schon, dass es sich bei all diesen Beispielen darum handelt, zusammenzuzählen.

Alle Aufgaben, bei denen die Operation schon durch die Ausdrücke: Wieviel zusammen, wieviel mehr, wieviel mal . . . usw. angedeutet wird oder aus dem Zusammenhang ohne weiteres hervorgeht, sind eingekleidete Aufgaben. Dass nun mit allen eingekleideten Aufgaben immer nur die *Uebung* der Rechenoperationen, der Gesetze und Lösungsverfahren, die vorher an rein formalen Beispielen geläufig gemacht wurden, erreicht wird, aber nie eine Anwendung (ausser vielleicht zu Hause, also ausser der Schule), dürfte nun klar sein. So wie wir vorhin das Benennen der Zahlen als ein Konkretisieren erkannt haben, so ist das Rechnen von eingekleideten Aufgaben eine Konkretion der Operationen. Da alle diese Beispiele nur bezwecken, den Ablauf der Assoziationen möglichst schnell und hemmungslos zu bewirken, so sind es also nur Uebungen aber keine Anwendungen. Irrtümlich wäre es aber, wenn man daraus schliessen wollte, man solle keine eingekleideten Aufgaben lösen lassen. Gewiss sind diese sehr notwendig, sie dürfen sogar den grössten Raum im Rechenunterricht einnehmen, aber in etwas veränderter Art, als dies bis heute geschieht. Wenn wir die Kinder veranlassen, reine Zahlenbeispiele mit Benennungen zu versehen, so ist der Schritt nicht mehr weit, sie zu ermuntern, selber Rechenaufgaben zu bilden, also eingekleidete. Dabei wird nun der Blick dafür geschärft, zu untersuchen, ob solche Aufgaben Sinn haben. Wenn z. B. die Kinder nach der Multiplikation veranlasst werden, die reinen Aufgaben: 5 mal 73 oder 3 mal 19 einzukleiden, so kann es passieren, dass einer sagt: Ein Zeppelin hat 5 Motoren, wieviel haben 73 Zeppeline? oder: Eine Henne legt im Tag 3 Eier, wieviel legt sie in 19 Tagen. Beide Aufgaben sind rechnerisch einwandfrei, die erste aber unsinnig und die zweite unmöglich.

Anders sind Scherzaufgaben und Rechenrätsel zu taxieren. Solche stehen gerade im Gegensatz zu eingekleideten Aufgaben. Als Beispiel: Hans hat 14 Kaninchen und verkauft davon ein Pärchen, wieviel bleiben ihm? (unnötige Frage!) oder: Auf der Dachrinne sitzen 14 Sperlinge, Hans schiesst mit Schrot zwei herunter, wieviel bleiben oben? Brave Kinder werden die zweite natürlich ebenso sicher lösen wie die erste, wenn der Lehrer nicht schon zum voraus sagt: Passt auf! Im ersten Fall wurde nun einer formalen Aufgabe ein sachliches Mäntelchen umgehängt und im zweiten Fall einer Tatsache ein mathematisches Kleid angezogen. Solche Aufgaben sollte der Lehrer hie und da, ohne eine Miene zu verziehen, zwischen andere hineinwerfen und damit bewirken, dass sich die Schüler gewöhnen, sich jeden Rechenfall genau vorzustellen.

Soviel über die eingekleideten Aufgaben. Nun noch ein Wort zu den angewandten im wahren Sinn des Wortes. Dass diese Forderung keine Zukunftsmusik aus dem Jahr 2030 ist, mögen einige Beispiele echter, angewandter Aufgaben aus Rechenlehrmitteln bezeugen:

Mecklenburgisches Rechenbuch, 2. Heft, (N. B. Herausgegeben vom Pestalozzi-Verein für Mecklenburg-Schwerin!) Unter dem Titel „Die Uhr" steht z. B.: Karlchen schläft jeden Nachmittag 2 Stunden und jede Nacht 9 Stunden, —

im 6. Heft unter dem Titel: Häusliche Wirtschaftsführung:

a) Ernährung. No. 367 Erkundige dich bei deiner Mutter, was sie an Nahrungsmitteln im Monat braucht und berechne die Kosten.

No. 368) In 4 Minuten kocht ein Ei, wieviel Minuten müssen 6 Eier kochen?

b) Kleidung und Wäsche. No. 269 Werkmeister Rabe hat bereits im Sommer 1924 den Stoff zu einem neuen Anzug (3,30 m) gekauft. Damals kostete ein m 7.80 M.

Rechenübungen für Volksschulen v. d. Arbeitsgemeinschaft sächsischer Schulmänner

im 1. Heft unter dem Titel Familienfeste steht:

No. 9) Zu Annis Geburtstag waren eingeladen: Kurt, Paul, Artur, Erna, Gertrud und Elfriede. Elfriede hatte ihre Geschwister Ottomar und Ella mitgebracht.

No. 11) Sie spielten Schule (Lehrerlis). Elfriede war der Lehrer. Wieviele Schüler zählte die Klasse? — Knaben? Mädchen?

No. 12) Kurt konnte nicht rechnen 7+7+7+7.

No. 13) Und Ella rechnete 25+8 = 17.

Im 5. Heft unter dem Titel: Vom Alkohol und Tabak:

No. 121) 1 L. Milch hat soviel Nährwert, wie 10 L. Lagerbier. 1 L. Milch kostet 28 Pf. 1 L. Bier 54 Pf.

Unter dem Titel: Beim Kugeltippen:

No. 176) Fritz fragte seinen Freund Max, wieviel Kugeln er habe. Max griff in die Tasche und zeigte 8. Er sagte: „Das ist das Drittel von dem, was ich habe."

No. 177) Da griff Fritz in die Tasche, zeigte 12 und sagte: „Das sind ⅔ von meinem Reichtum.

„Ja das sind halt eben deutsche Büchlein", wird mancher Leser einwenden. Nun kann ich aber auch aus bereits bestehenden schweizerischen Rechenlehrmitteln solche Aufgaben nennen. Ich würde allerdings vergeblich in den Baumgartner'schen Primarschulrechenheften suchen und zitiere darum solche aus dem

Rechenbuch für die Primarschulen des Kantons Bern (die im allgem. noch zu viele Fragen enthalten) VII. Schuljahr unter dem Titel: Aus der Landwirtschaft:

316) Kartoffeln, die im Keller gelagert werden, erleiden ein en Gewichtsverlust vom 8/100. Landwirt Gerber hat 27 q aufgespeichert, die er erst im Frühjahr verkaufen will.

VIII. Schuljahr unter dem Titel: Wie der Kaufmann rechnet:

126) Die Tonwarenfabrik Meissner lieferte der Baumaterial A.-G. 1000 Tonplatten zum Preise von Fr. 250.—. Diese verkauft ein Quantum davon mit 40 % Gewinn an Hafnermeister Hofer. Letzterer berechnet den Stückpreis, indem er auch einen Gewinnzuschlag von 40 % macht.

Oder ich blättere im *Rechenbuch der Gemeindeschulen des Kantons Aargau.* II. Schuljahr. Unter dem (gewiss unnötigen) Titel: Dreierreihe:

No. 21) In einem Schulzimmer stehen immer noch Dreierbänke die I. Kl. zählt 12, die II. 9, die III. 15 und die IV. 6 Kinder.

Unter dem Titel: Gemischte Aufgaben (unnötig):

No. 17) Hans würfelte bis 100 Punkte, sein Schwesterchen schrieb auf und rechnete. Mach das auch!

Oder IV. Schuljahr, unter dem Titel: Vervielfachen (unnützer Titel):

No. 65) Auf dem Jahrmarkt hat ein Händler 3 Dtzd. Paar Hosenträger zu 2 Fr. 75 verkauft.

Unter dem Titel: Messen und Teilen:

No. 28) Eine Pappelallee ist 1540 m lang. Die Bäume stehen 20 m auseinander.

Schüler, die sich diese Allee nicht vorstellen, sondern nur mit den Zahlen hantieren, werden rechnen 1540 : 20 = 77 (Pappeln dazu zu setzen, werden sie eben vergessen) ja — aber wenn am Anfang und am Ende ein Baum steht, sind es eben 78 Pappeln; und wenn die Allee auf beiden Seiten Bäume hat, sind's 156 oder falls am Anfang und Ende keiner steht nur 152. Also man denke sich eine Aufgabe, die 6 richtige und mögliche Lösungen zulässt!

(Schluss folgt.)

Einige kritische Bemerkungen zum Aufsatz in der III. Klasse

Der Schreibende und gewiss noch viele andere Kollegen haben die interessante und nette Arbeit über den Aufsatz in der III. Klasse mit gespanntem Interesse verfolgt. Gerade dies ist es, was uns veranlasst, ein paar Gedanken über die Vorbereitung, die Durchführung und schliesslich auch über das erlangte Resultat zu äussern.

Zunächst verdient die Vorbereitung auf den Aufsatz alle Anerkennung. Schon die Wahl des Stoffes aus dem unmittelbaren Wahrnehmungskreis des Kindes verrät die glückliche Hand des Lehrers inbezug auf die Wahl des Themas. Dieser Punkt hat im Aufsatzunterricht da und dort schon oft Kopfzerbrechen verursacht, und erst dann vergriff man sich ganz in der Wahl des Stoffes. Nicht selten greifen namentlich jüngere Lehrer zu fern liegenden Dingen, die dem Vorstellungsvermögen des Kindes zu wenig geläufig sind, während die ganz nahen Stoffgebiete übersehen werden. Ueber die Wahl des Stoffes wäre manches zu sagen; doch wollen wir davon absehen, um nicht zu weitläufig zu werden. Als Norm für die Wahl des Themas dürfte gelten: je näher der Gegenstand der Abhandlung dem kindlichen Erfahrungskreis liegt, desto geeigneter ist er. Warum? Weil das Kind schon mit dem sprachlichen Gewand für seine Gedanken an Schwierigkeiten genug hat, ohne dass letztere durch fernliegende Stoffgebiete noch vermehrt werden.

Durch das Legen des Brotes auf das Fenstergesims, die Beobachtung des hungrigen Vögeleins, den Vortrag des Gedichtes, die Erzählungen der Kinder wurden die Gedanken zum Aufsatz in üppiger und vorbildlicher Weise bereitgestellt.

Was die Ausführung des Aufsatzes anbelangt, haben wir nun zu bemerken, dass man den Kindern genügend, aber auch nicht zu viel Zeit geben soll. Wenn der Aufsatz sorgfältig vorbereitet ist, kann der Lehrer leicht ermessen, welche Zeit dazu erforderlich ist, und er soll die Zeit bestimmen. Die langsamen und bequemen Kinder können so zu einem normalen Arbeitstempo erzogen werden, was gewiss auch Bedeutung hat. Und nun die Bewertung der vorliegenden Arbeiten. Zunächst zollen wir dem geehrten Herrn Kollegen Anerkennung für die unverblümte Offenheit, mit der er die Erstlingsarbeiten seiner Drittklässler zur Ansicht hergibt. Was hier zur Ansicht vorliegt, ist das naturtreue, ungeschminkte Bild der Leistungen einer dritten Klasse, wo neben guten und mittelguten auch schwache Arbeiten vertreten sind, wie es anders in der rauhen Wirklichkeit gar nicht sein kann.

Ohne ein Gesamturteil über die Arbeiten fällen zu wollen, sei uns nur eine Bemerkung erlaubt. Es scheint uns nämlich, dass die Kinder in Anbetracht der umfangreichen Vorbesprechung nicht gerade viel gebracht haben.

So hat z. B. der letzte der Schwachen nur zwei Sätze geschrieben, auch unter den Mittelguten und Guten finden wir gar kurze Arbeiten. Wenn nun auch eine ordentliche Arbeit durchaus nicht lang zu sein braucht, so erwecken anderseits gar knappe Aufsätze doch den Eindruck der Unzulänglichkeit und Schwäche. In unserem Fall wäre in Anbetracht der umfassenden Vorbereitung zu erwarten gewesen, die Schüler würden etwas mehr bringen.

Fehlte es an den nötigen Gedankenreihen? Kaum. Nach der Beobachtung, dem Vortrage des Gedichtes und namentlich den Erzählungen der Schüler sind so viele Vorstellungen geweckt worden, dass es den Kindern am nötigen Stoff nicht fehlen konnte. Unerfahrenheit und Unbeholfenheit im schriftlichen Ausdruck werden wohl etwas Verwirrung verursacht haben, sodass manche weder den richtigen Faden fanden, noch an demselben weiter spinnen konnten. Vor lauter Bäumen sehen sie den Wald nicht. Das gilt namentlich für die schwachbegabten Kinder. Es ist eine heikle Sache um den Aufsatzunterricht, doppelt schwierig ist er aber, wenn man mit schwachbegabten Kindern zu tun hat.

Wenn man eine Gebirgstour macht, so sieht man da und dort Wegweiser, die den des Weges unkundigen Touristen von der rechten Richtung nicht abirren lassen. Auch im Aufsatzunterricht leisten die Wegweiser in Form von Ueberschriften für jeden einzelnen Gedankenflug ausgezeichnete Dienste.

Der Aufsatz „Die hungrigen Vögel und die guten Leute" hätte etwa folgendermassen gegliedert werden können:

1. Die Not der Vögel im Winter.
   a) die Kälte
   b) der Hunger
   c) die Zuflucht zu den Menschen.
2. Die Hilfe der guten Leute.
   a) sie machen Vogelhäuschen und streuen den hungrigen Vögeln Brosamen und Körner.
3. Warum die guten Leute die Vögel füttern etc.

Je nach dem Umfang des Aufsatzes, der sich natürlich nach der betreffenden Schulstufe zu richten hat, können die Haupt- und Unterpunkte vermehrt oder zusammengezogen werden.

Es ist einleuchtend, dass die Gliederung des Aufsatzes die Arbeit leichter macht und somit für schwächere Klassen sehr zu empfehlen ist. Dass auch der logische Zusammenhang dabei gewinnt und der Aufsatz überhaupt ergiebiger wird, dürfte ebenso sicher sein. Die Vorbesprechung braucht nicht länger zu werden, nur hat sie Punkt für Punkt zu erfolgen.

Man wird vielleicht befürchten, durch einen solchen Plan gehe die Eigenart des kindlichen Ausdrucks verloren, man erziele so eine langweilige Gleichförmigkeit, die dem Lehrer die Korrektur zur Qual mache. Dem ist gegenüber zu halten, dass die Eigenart innerhalb der einzelnen Punkte noch immer Spielraum hat. Wenn man ihr zu breiten Raum lässt, so kann sie leicht in Schwätzerei ausarten und den Lehrer mehr quälen als die vorgenannte Gleichförmigkeit, die wir übrigens durchaus nicht wünschen.

Montanus.

Zur Neuauflage des st. gallischen Lesebuches der V. Klasse

Unsere st. gallische Lehrmittelkommission verdient in der Tat das Zeugnis exemplarischer Leistungsfähigkeit. Unter Herrn Hilbers rühriger und sachkundiger Führung sind uns im ablaufenden Dezennium für alle Schulstufen neue, im guten Sinne moderne Bücher geschenkt worden. Neu waren sie vor allem in der Auswahl und Form des Stoffes, neu war auch die Art der Darbietung desselben. War es deshalb zu verwundern, wenn sich Anhänger und Gegner lebhaft zum Wort meldeten. Dass aus dem einstigen *Lehr*buch mehr ein *Lese*buch geworden ist, hat dessen praktische Verwendung für den Schulbetrieb keineswegs erleichtert. Im Gegenteil, die Anforderungen an Lehrer und Schüler wurden wesentlich höher gestellt, und es waren besonders die Lehrer an mehrklassigen, überfüllten Landschulen, die praktische Lern- und Uebungsstoffe in Realien und Sprachlehre vermissten.

Wohl sind die Begleitstoffe sehr interessant, in ihrer sprachlichen Form aber oft recht schwer, besonders was den naturkundlichen Teil des V. und VI. Lesebuches anbetrifft.

Man war und ist in Lehrerkreisen gespannt, inwieweit nun die revidierten Neuauflagen den verschiedenartigen Wünschen von Stadt und Land Rechnung tragen könnten. Bei der Verschiedenheit der st. gallischen Schulverhältnisse und Schultypen ist dies gewiss keine leichte Aufgabe.

Schon im Mai letzten Jahres sind einige Bezirke mit der Neuausgabe des V. Lesebuches bedacht worden, und dieses Frühjahr treten gar neben dem V. auch das VI. und I. Lesebuch im neuen Gewande in alle Schulstuben unseres Kantons. — Eine Rekordleistung der Lehrmittelkommission!

Unser kurzes Wort gilt heute dem neuen *fünften!* Gleich eingangs darf es gesagt sein, dass darin die Erfahrungen der letzten Jahre in erfreulicher Weise zum Ausdruck kommen, und dass wir ein Schulbuch vor uns haben, um das wir beneidet werden könnten. Es vereinigt die Vorzüge des Modernen mit dem bewährten Alten und atmet allüberall frisches Leben und lebendig christlichen Geist.

Schon der *ethische Teil* hat einen gesunden Stoffwechsel erfahren. Eine Reihe trefflicher Erzählungen neuerer Schriftsteller sind sehr vorteilhaft in das Stoffgebiet der vier Jahreszeiten eingefügt worden, so der Heuet im Hinterberg v. Saladin, Gaisbubenleben v. U. Braker, Hochwasser v. J. Bindschedler, Der Wecker v. Fischer u. a. m. J. Reinhard ist mit 2 Dialektgedichtchen vertreten. Wir vermissen nur ein dieser Stufe entsprechendes Weihnachtsgedicht oder eine grössere Weihnachtserzählung.

An der *Geschichtskunde* liess der ergraute Verfasser, Herr Erziehungsrat Wiget †, nichts markten. Sie ist in ihrer sprachlichen Form wirklich so vorzüglich und wird von den Buben mit solcher Leichtigkeit und Freude gelernt, dass für diese Stufe nicht leicht etwas Besseres hätte geschaffen werden können. H. Zweifels Lokalgeschichte der Grafen von Toggenburg, Werdenberg und Sargans ist sehr interessant, dürfte aber die unerquicklichen kriegerischen Verwicklungen noch kürzer abtun. Unsere Einstellung zur Kriegsgeschichte ist durch die Erfahrungen des Weltkrieges doch eine etwas andere geworden.

Eine wesentliche Bereicherung und Umgestaltung fand die *Landeskunde.*

Neu sind in diesem Abschnitte die zwischen die Lesestoffe eingestreuten *Arbeitsaufgaben.* In ganz ausgiebiger Weise hat hier die *Fragenstellung* Raum gefunden. Wer all diese Fragen und Aufgaben aus den einzelnen Landesgebieten zu lösen vermag, der hat sich nicht bloss ein mechanisches, trockenes Wissen angeeignet. Er hat vielmehr die kausalen Zusammenhänge zwischen Natur und Volk, zwischen einst und jetzt so vielseitig und gründlich erfasst, dass wohl kaum an einer Mittelschule mehr gefordert werden könnte. Es wird eine solche Fülle von Anregungen geboten, auch fürs Zeichnen und Formen, dass der Lehrer gut tun wird, für *seine* Verhältnisse das ihm *Erreichbare* und *Wesentliche* auszuwählen.

Neu und sehr wertvoll sind die eingestreuten Skizzen und Querschnitte, die illustrierten Seiten über Siedelungsarten, Burgen und Schlösser, Turm- und Häusertypen, Trachten und Wappen. Sie stammen zum Grossteil, wie auch die markigen Geschichtsbilder, aus der Hand des Kunstmalers Bächtiger.

Einen begrüssenswerten kulturgeschichtlichen Beitrag liefern: *Sagen* aus dem St. Gallerland und *Alte Bräuche* im Volksmund.

Nicht weniger vorteilhaft verändert hat sich die *Naturkunde* v. Seminarlehrer J. Frei. Den bisherigen Lesestoffen: ***Lebensbilder aus der Natur*** geht eine Reihe systematisch geordneter, fein ausgearbeiteter *Arbeitsaufgaben* voraus:

Wie die Pflanzen wachsen. — Vom Jahresleben der Vögel. — Aus dem Leben der Insekten. — Aus dem Leben der Wirbeltiere.

Ob der Verfasser in seinen äusserst anregenden Fragestellungen den Fünftklässlern nicht da und dort ein Zuviel zumutet, wird die Praxis lehren.

Professor W. Schnebeli's prächtige Skizzen sind dazu angetan, Lehrer und Schüler mächtig zum Beobachten und Zeichnen anzuregen.

Wir sind allen Schöpfern des wohlgelungenen Werkes grossen Dank schuldig. Sie haben mit aller Hingabe und mit grossem Geschick ihr Bestes aus ihrer reichen Erfahrung zusammengetragen.

Leer ausgegangen ist einzig die *Sprachlehre,* — wohl nicht aus dem Grunde, dass diese heute überflüssig wäre. Die Erfahrung erbrächte den gegenteiligen Beweis. Nein, dieses Fehlen des grammatikalischen Teils berechtigt uns zur Hoffnung, dass in absehbarer Zeit eine einheitliche *gesonderte Sprachlehre* zur Ausgabe gelange. Wie diese etwa gestaltet werden könnte, wird die vorzügl. Arbeit von M. Bertsch in der „Volksschule" zeigen. Sie wäre es wert, von der Lehrmittelkommission „beschlagnahmt" zu werden.

H. Nigg.

16. Jahrgang Nr. 6 17. April 1930

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

REDIGIERT VON EINER KOMMISSION AKTIVER LEHRER. EINSENDUNGEN AN JOH. KEEL, LEHRER, OSTSTRASSE 27, ST. GALLEN O

INHALT: Lebensvolle Sprachlehre — Das Rechnen auf der Volksschulstufe — Briefkasten der Schriftleitung —

Lebensvolle Sprachlehre.

für
die Primarschule
(Mittel- und Oberstufe).
v. M. Bertsch, St. Gallen O.

Von den Lauten und Buchstaben.

Das Wort kann **gesprochen** oder **geschrieben** werden.

Das **gesprochene** Wort ist aus **Lauten** zusammengesetzt. Die Laute können wir **hören,** sie tönen oder klingen. Das **geschriebene Wort** besteht aus **Buchstaben.** Sie klingen nicht; wir hören sie also nicht, wir können sie aber **sehen.**

Für manche Laute werden mehrere Buchstaben angewendet. So bezeichnet man
den langen i-Laut mit i, ie, ih, ieh,
den langen a-Laut mit a, aa, ah
usw.

Zweierlei Laute.

Einige Laute klingen für sich allein, für sich **selbst,** z. B. i, e, a.

Viele aber müssen mit einem andern Laut verbunden werden, damit sie besser gesprochen und gehört werden können.

So klingt bei einem d ein e,
bei einem h ein a mit
usw.

Wir unterscheiden daher **Selbstlaute** (Vokale) und **Mitlaute** (Konsonanten).

Unter den Selbstlauten gibt es:
Einfache Selbstlaute: i, e, a, o, u.
Umlaute: ä, ö, ü.
Doppellaute: ei (ai), eu (äu), au.

Aufgabe:

Zähle einige Wörter auf mit Doppellauten, mit einem Selbstlaut am Anfang, mit 2 Mitlauten am Anfang!

Die Wortarten.

Das Hauptwort (Substantiv).

Wer sich auf den Frühling freut.

Das Kind, die Mutter, der Knabe, der Bauer, der Gärtner, der Briefträger, der Radfahrer usw.

Frühlingsboten.

Der Star, der Kuckuck, die Schwalbe; das Schneeglöcklein, die Schlüsselblume, die Tulpe, das Veilchen.

Dinge, die im Frühling gebraucht werden.

Der Spaten, der Rechen, die Hacke, die Sense, der Wetzstein, der Ball, das Springseil usw.

Die Namen von Personen, Tieren, Pflanzen und Sachen heissen **Hauptwörter.** Personen, Tiere, Pflanzen und Sachen sind Dinge. Darum werden die Hauptwörter auch **Dingwörter** genannt.

Aufgaben:

Was man im Konsum oder Spezereiladen kaufen kann: Kaffee, Zucker usw.
Kleidungsstücke: Der Hut, das Hemd usw.
Gegenstände aus Holz: Der Tisch, der Stuhl usw.
Gegenstände aus Glas: Die Vase, das Tintengeschirr usw
Silberne Gegenstände: Der Löffel, die Gabel usw.
Gartenfrüchte: Die Birne, der Apfel usw.
Waldfrüchte: Die Eichel, das Buchnüsschen usw.
Teile einer Pflanze: Wurzel usw.

Das Geschlecht der Hauptwörter.

Was ein Knabe werden kann.

Schreiner, Schlosser, Schuhmacher, Schneider, Kaufmann, Lehrer, Arzt usw.

Das sind Namen für Männer. Vor diese Wörter setzt man das Wörtchen **der.**

Alle **Derwörter,** d. h. die Hauptwörter, vor die man das Wörtchen **der** setzen kann, sind **männliche Hauptwörter.**

Was ein Mädchen werden kann.

Näherin, Köchin, Wäscherin, Glätterin, Pflegerin, Lehrerin Magd usw.

Das sind Namen für weibliche Personen. Vor diese setzt man das Wörtchen **die.**

Alle **Diewörter** sind **weibliche Hauptwörter.**

Dinge im Schulzimmer.

Bild, Lineal, Pult, Heft, Fenster, Relief.

Das sind Namen für Sachen. Vor diese Hauptwörter setzt man das Wörtchen **das.**

Alle **Daswörter** sind **sächliche Hauptwörter.**

Es gibt also männliche, weibliche und sächliche Hauptwörter.

Merkwürdig ist es, dass man den Namen mancher Sachen nicht das Wörtchen „das", sondern „der" oder „die" vorsetzt, als wären es männliche oder weibliche Personen.

So sagt man: Der Schwamm, die Feder, der Schulsack, die Schwammbüchse usw.

Die Wörtchen **der, die** und **das** sagen, ob ein Hauptwort männlich, weiblich oder sächlich sei, mit andern Worten, sie geben das **Geschlecht** der Hauptwörter an. Sie heissen darum **Geschlechtswörter (Artikel).**

Merke dir das Geschlecht folgender Hauptwörter:
In der Schule: Die Bank, der Bleistift, die Spitze, die Ecke, der Rahmen, die Null, die Eins, die Zwei, die Fahne, der Ball.
Auf der Strasse: Der Sand, der Kies.
Im Laden: Die Butter, der Kaffee, der Mais, der Griess, der Reis.

Das bestimmte und unbestimmte Geschlechtswort.

Aus der Schule

Der Lehrer kommt.
Er öffnet **die** Schultüre und geht an **das** Pult.

Wir wissen **bestimmt,** welcher Lehrer, welche Schultüre, welches Pult gemeint ist. Wenn wir von bekannten, bestimmten Dingen sprechen, brauchen wir: **der, die** oder **das.**

Der, die und **das** sind daher die **bestimmten Geschlechtswörter (Artikel).**

Ein Schüler soll die Hefte austeilen.
Ich will euch **eine** Geschichte vorlesen.
Oeffne **ein** Fenster!

Wir wissen **nicht bestimmt,** welcher Schüler, welche Geschichte, welches Fenster gemeint ist. Wenn wir von unbekannten, unbestimmten Dingen sprechen, brauchen wir **ein, eine, ein.** Diese sind daher die **unbestimmten Geschlechtswörter (Artikel).**

Einzahl und Mehrzahl der Hauptwörter.

Was in unserer Stube nur einmal vorhanden ist.

Die Lampe, die Uhr, der Tisch, der Diwan, der Ofen usw.

Hauptwörter, die nur **ein** Ding bedeuten, stehen in der **Einzahl.**

Was in unserm Schulzimmer mehrmals vorkommt.

Die Bänke, die Bücher, die Griffelschachteln, die Lineale, die Bilder, die Hefte, die Fenster, die Lampen usw.

Hauptwörter, die **mehr** als ein Ding bedeuten, stehen in der **Mehrzahl.** Alle Hauptwörter haben in der Mehrzahl das Geschlechtswort **die.**

Wie die Mehrzahl der Hauptwörter gebildet wird.

Handwerker.

Der Bäcker — die Bäcker, der Schneider — die Schneider, der Schreiner — die Schreiner, der Schuhmacher — die Schuhmacher, der Sattler — die Sattler, der Schlosser — die Schlosser usw.

Das Hauptwort bleibt in der Mehrzahl **unverändert.** Diese ist einzig am Geschlechtswort „die" erkennbar.

Aufgabe.

Suche Hauptwörter, die sich in der Mehrzahl ebenfalls nicht verändern!

Dinge im Hause: Der Spiegel — die Spiegel, der Besen — die Besen usw.

Im Garten.

a) Das Beet — die Beete, der Weg — die Wege, der Stein — die Steine.
b) Die Rose — die Rosen, die Nelke — die Nelken, die Tulpe — die Tulpen, die Birne — die Birnen.
c) Die Saat — die Saaten, der Dorn — die Dornen, der Spatz — die Spatzen.
d) Das Nest — die Nester, das Reis — die Reiser, das Kind — die Kinder.

Die Mehrzahl der Hauptwörter bekommt die Endungen **e, n, en** und **er.**

Aufgabe.

Suche Hauptwörter, die sich ebenso in der Mehrzahl verändern!

Im Walde.

Das Reh — die Rehe, der Hase — die Hasen usw.

Auf der Wiese.

Das Gras — die Gräser, der Ast — die Äste, das Blatt — die Blätter, die Frucht — die Früchte, die Kuh — die Kühe, das Kalb — die Kälber.

Diese Hauptwörter nehmen in der Mehrzahl den **Umlaut** und eine **Endung** an.

Aufgabe.

Suche Hauptwörter mit den gleichen Veränderungen in der Mehrzahl:

Gebrauchsgegenstände: Der Krug — die Krüge, der Korb — die Körbe usw.

Die Mehrzahl der Hauptwörter auf el und er.

Dinge in der Küche.

Die Gabel — die Gabeln	Der Teller — die Teller
die Schüssel — die Schüsseln	das Messer — die Messer
die Kartoffel — die Kartoffeln	der Löffel — die Löffel
die Mauer — die Mauern	der Schlüssel — die Schlüssel

Die **weiblichen** Hauptwörter auf **el** und **er** erhalten in der Mehrzahl ein **n,**
die **männlichen** und **sächlichen** bleiben aber **unverändert.**

Wie heisst die Mehrzahl?

In der Schule.

Der Schüler, der Lehrer, die Feder, die Tafel, das Zimmer, das Fenster, das Rätsel, die Nummer, die Klammer, der Sessel.

Hauptwörter, die keine Mehrzahl haben.

Unsere Nahrungsmittel und Getränke.

Das Fleisch, der Reis, der Mais, die Butter, das Obst, die Milch, der Kakao, der Kaffee, der Tee.

Metalle.

Das Blei, das Eisen, das Kupfer, das Silber, das Gold usw.

Pflanzen.

Der Löwenzahn, das Vergissmeinnicht, der Mohn, der Ehrenpreis.

Hauptwörter, die nur eine Mehrzahl haben.

Personen.

Die Eltern, die Geschwister, die Leute

Festtage.

Ostern, Pfingsten, Weihnachten.

Zusammengesetzte Hauptwörter.

In unserer Stube.

Der Teppich auf dem Tisch heisst **Tischteppich.**
Die Uhr an der Wand heisst **Wanduhr.**
Das Geschirr für die Tinte heisst **Tintengeschirr.**
Die Vase für die Blumen heisst **Blumenvase.**
Die Maschine zum Nähen heisst **Nähmaschine.**

Zwei oder mehrere Wörter können zu einem Hauptwort **zusammengesetzt** werden. Es entstehen so **zusammengesetzte Hauptwörter.** Man schreibt sie nur als **ein** Wort. Das Geschlecht richtet sich nach dem **letzten** Worte des zusammengesetzten Hauptwortes.

Man sagt also:

Das Tinten**geschirr,** **der** Stuben**ofen,** **der** Kleider**haken,** **der** Blumen**ständer.**

Aufgaben.

Verkehrsmittel: Die Eisenbahn, das Lastauto usw.
Im Geschirrladen kaufen wir Suppenteller, Kaffeetassen, Kaffeekannen usw.
Spottnamen: Taugenichts, Geizkragen, Frechdachs usw.
Leute, die oft in unser Haus kommen: Der Briefträger, der Kaminfeger, der Scherenschleifer usw.
Der Spatz ist ein Singvogel usw.

Die Biegung des Hauptwortes (Deklination).

Die Obstbäume im Frühling.

Der Baum schlägt aus. Die Knospen **des Baumes** brechen auf. Ein starker Frost könnte jetzt **dem Baume** schaden. Der Frühling schmückt **den Baum** mit einem Festkleid. **Die Bäume** sehen in ihrem Blütenkleide prächtig aus. Die leuchtenden Blüten **der Bäume** locken die Bienlein herbei. Die Bienen fliegen **den Bäumen** zu und trinken Honig aus den saubern Blütentässchen. Auch viele andere Insekten besuchen **die Bäume.**

Das Hauptwort **Baum** und das Geschlechtswort **der** haben sich verändert.

Die Veränderung der Hauptwörter nennt man **Biegung (Deklination).** Die Wörter werden gebogen, dass sie in den Satz hineinpassen. Bei der Biegung sind 4 Fälle möglich.

Unsere Handwerker.
Wer arbeitet in der Werkstätte?

Der Schreiner, der Schlosser, der Schmied, der Sattler, der Schuhmacher usw.

Hauptwörter, die auf die Frage **wer** antworten, stehen im **Werfall** oder **1. Fall (Nominativ).**

Wessen Kleider werden bei der Arbeit stark schmutzig?

Die Kleider des Schlossers, des Schmiedes, des Malers, des Maurers, des Kaminfegers usw.

Hauptwörter, die auf die Frage **wessen** antworten, stehen im **Wesfall** oder **2. Fall (Genitiv).**

Wem schaust du gerne bei der Arbeit zu?

Dem Uhrmacher, dem Schreiner, dem Schlosser, dem Schmied, dem Drechsler usw.

Hauptwörter, die auf die Frage **wem** antworten, stehen im **Wemfall** oder **3. Fall (Dativ).**

Wen holen wir, wenn etwas beschädigt ist?

Den Glaser, den Schreiner, den Maler, den Tapezierer, den Flaschner usw.

Hauptwörter, die auf die Frage **wen** antworten, stehen im **Wenfall** oder **4. Fall (Akkusativ).**

Statt „wer" und „wen" fragt man nach Sachen mit **was.** (Fortsetzung folgt.)

Das Rechnen auf der Volksschulstufe.

Von Paul Wick, Berneck. (Schluss)

Es ist also schon da, was wir fordern und fordern müssen, nämlich die angewandten Aufgaben ohne Fragestellung und unter neutralem Titel.

Erich Meyer sagt in seiner Allgemeinen Unterrichtslehre: **Die Fragen werden von den Dingen und Verhältnissen gestellt, der erste psychische Akt, mit** dem die Arbeit beginnt, ist das Hören und Deuten dieser Fragen. Diesen Akt nimmt man den Kindern ab, wenn man die Fragen selber stellt. Ist aber nicht in jedem Kind von der ersten Klasse an die Meinung verwurzelt. und auch in weiten Volksschichten fest verankert: Im Rechnen dürfe nur der Lehrer Fragen und Aufgaben stellen, auch sei er dazu da, um jedes Mal zu zeigen, wie man die neuen Aufgaben mache.

Die idealste Gestalt der praktischen Anwendung ist nun aber

D. Die eigene Problemstellung

Das Leben stellt nicht nur uns Erwachsenen, sondern schon den Kindern eine Reihe von Anregungen, die zum Rechnen Veranlassung und Stoff geben, also Rechenaufgaben zu formulieren. Darf man vielleicht einem Erstklässler nicht zumuten, selber Probleme zu suchen, wo nur die Tatsachen geboten sind. Nun, ich habe bereits einige Beispiele aus Lehrmitteln genannt, ich möchte aber auch jenen „Erst- oder Zweitgix" sehen, der nicht zu rechnen beginnt, wenn ich ihm sage:

„Hans hat von der Tante 15 Rp. erhalten und für Dich, Ernstli, hat sie einen Fünfer dahin gelegt." Natürlich werden die Kinder das erste Mal noch stutzen, wenn der Lehrer nicht frägt. Er soll sie nun aber bloss ermuntern durch die Frage: „Ja, was kann man denn da rechnen?" und sogleich heisst es: Hans hat 10 Rp. mehr oder Ernst hat 10 Rp. weniger. Nun wird der Lehrer weiter anregen und sagen: „Was kann man noch rechnen? Stellt's euch genau vor!" Hans bekam 1 Zehner und 1 Fünfer, oder drei Fünfer (oder andere Münzen.) Die Tante hat beiden zusammen 20 Rp. geschenkt. Wenn sie jedem gleichviel gegeben hätte, hätte jetzt jeder einen Zehner.

Ist die Durcharbeitung eines solchen angewandten Beispiels ohne direkte Fragen und ausserhalb des rechnerischen Zusammenhanges nicht viel mehr wert, als eine ganze Reihe Beispiele, bei denen sich kein Kind etwas vorgestellt hat?

Noch ein Beispiel sei angeführt, wie es auf der Mittel- und Oberstufe vorkommen könnte:

Im Rechenbüchlein würde es heissen: Der Vater kauft 2,5 q Lageräpfel zu 14 Fr. Wieviel muss er zahlen?

Dies veranlasst den Schüler zu einer einzigen Rechnung. Fr. 35.—, heisst die Antwort, und die Sache ist erledigt. Die folgende Aufgabe befasst sich mit abgebrannten Firsten u. a. Gebe ich aber dem Schüler den Fall: Euer Vater hat Aepfel eingekellert, so schauen sie mich ganz verdutzt an, nicht, weil sie nichts zu rechnen oder zu fragen haben, sondern weil das neu, ganz unerhört neu ist. Ich löse den Bann und frage: „Was könnt ihr denn da rechnen? Nun kommen die Fragen, die gesunden und die lustigen:

— „Wieviel Aepfel hat er denn gekauft?" „So frag ihn doch, oder überlege, wieviel ihr daheim jedes Jahr einkellert!"

„Wir brauchen 2 q", „wir 3,5 q", „wir kellern keine ein". „Warum?"

— „Aber wieviel kosten denn die Aepfel?" fragt ein anderer.

„Wenn ich wüsste, wieviel dein Vater bezahlt hat?"

„Wir haben dreierlei Sorten . . . . ."

— **„Müssen wir das jetzt ausrechnen?" fragt einer. (Schallendes Gelächter der Klasse, so frägt keiner mehr.)**

— „Sollen wir die Aepfel gleich bezahlen?"

„Tu das, dann bekommst du vielleicht vom Bauern ein Dankgeld oder sonst etwas . . . ."

Und wenn der Fragestrom versiegt, regt der Lehrer wieder an: „Was könnte man noch rechnen? Habt ihr letztes Jahr auch so viel eingekellert?" „Nein" „Warum?" — „Es hatte weniger Aepfel" — „Nein, weil sie teurer waren!"

So — jetzt geht's ans Rechnen. Jeder bildet seine Beispiele so, dass der Nachbar kontrollieren kann, wenn wir die Hefte austauschen.

Natürlich kann und soll nur die eine oder andere Aufgabe so in der Klasse erledigt werden. Ein ander Mal wird der Lehrer zu einem solchen Rechenfall sagen: „Ich will schauen, wer damit am meisten Rechnungen bilden kann."

Neben der häuslichen Wirtschaftsführung bieten auch die Sachgebiete des Unterrichts viele Möglichkeiten zu eigener Problemstellung. In den Realien sollte deshalb neben das Warum und Wie auch das *Wieviel* gestellt und nach Möglichkeit und Fassungskraft beantwortet werden. Dies ist auf der Primarschulstufe gerade deshalb noch umso eher möglich, weil der gleiche Lehrer alle Fächer erteilt.

Wenn Kühnel zur Darlegung des Allerwesentlichsten seiner Rechenmethodik 4 Vorträge ausarbeitet (die im Druck erschienen sind und eine sehr ansprechende und interessante Lektüre bilden), so ist es ja ganz unmöglich, im Rahmen dieses Aufsatzes gründ-

lich und zusammenhängend auf die Forderungen, die er an einen neuzeitlichen Rechenunterricht stellt, einzutreten. Ich möchte die Leser aber einladen, wenn sie sich auch nicht an die Durcharbeitung seines zweibändigen Werkes: „Neubau des Rechenunterrichtes" machen wollen, wenigstens gelegentlich seine vier Vorträge über neuzeitlichen Rechenunterricht (ca. 100 Seiten) zu studieren.

Es ist falsch, wenn man Kühnel zu den Reformern zählt, die alles über den Haufen werfen. Ich habe im Laufe meiner Darlegungen gezeigt, dass er das gute Alte behält, soweit es psychologisch gerechtfertigt ist, und dass er für all seine Forderungen die Beweise liefert. Wer erst Kühnel persönlich kannte, der muss für den feinen Menschen und Kinderfreund wie für den scharfen Denker begeistert sein. Und nun nochmals zurück zu unserm Meister Pestalozzi! Tatsächlich erstreckt sich seine Methode gar nicht auf das angewandte Rechnen. Kein Wunder, wenn daher die meisten Rechenbücher nur formale Beispiele bringen und die eingekleideten als Anwendungsrechnen betrachteten. Kein Wunder aber auch, wenn unsere Kinder in der Anwendung ihrer rechnerischen Kenntnisse versagen, weil sie selten oder nie ihre Kräfte allein erproben können und müssen. Pestalozzi sagt selber in der Vorrede seines III. Heftes der Anschauungslehre der Zahlverhältnisse: „So weit diese Uebungen gehen, sind sie nur Uebungen der Kraft in der Anschauung reiner Zahlenverhältnisse, als *Anwendung* dieser Kraft auf die Berechnung der Grösse, der Schwere, der Dauer und des Wertes aller Gegenstände der Wissenschaft und des Berufes, sowie auf die Fertigkeit, das reine Bewusstsein der Zahlverhältnisse mit Verkürzungsmitteln, (eben die Ziffern, das schriftliche Rechnen gemeint) Zahlzeichen auszudrücken, dazu braucht es neue Uebungen, die sich aber wesentlich an diese Fundamentalübungen anschliessen müssen. Gegenwärtig werden auch diese Anwendungsübungen bei uns bearbeitet, und wir werden nicht säumen, dieselben dem Publikum ebenfalls mitzuteilen." Welche Bedeutung er der praktischen Seite des Rechenunterrichtes beilegt, zeigt er an Arners Gesetzgebung. Nun hat aber Pestalozzi seine Darstellung des angewandten Rechnens geliefert. Der Vorwurf, dass also seine Methode nur halb sei, ist demnach unberechtigt, gewiss aber ist zu sagen, dass sie unvollendet ist.

Zum

Schluss

möchte ich als Zusammenfassung jene Punkte erwähnen, die bei einer Revision der Baumgartner'schen Rechenbüchlein in Berücksichtigung gezogen werden sollten:

I. Die Erwerbung der Zahlbegriffe
der Reihe bis 100;
ohne Kenntnis des Systems;
die Zahlbegriffe des Systems;
die Bruch- und Dezimalzahlen.

Während Pestalozzi vor allem dem Bruchrechnen grosse Bedeutung beimass, wünscht Kühnel dieses soviel als möglich auf die praktisch vorkommenden Brüche reduziert.

II. Aus der Tatsache, dass die Ziffer nicht das Symbol für den Zahlbegriff, sondern für das Zahlwort ist, erhellt, dass die allzufrühe Einführung der Ziffernschrift im Rechnen zu verwerfen ist.

Pestalozzi und Kühnel sind hierin gleicher Meinung.

III. Das Zählen, d. h. das Hersagen der Wortreihe, das viele Kinder beim Schuleintritt mitbringen, soll in die richtigen Bahnen gelenkt, nicht aber durch das Rechnen im engbegrenzten Zahlenraum ganz unterbunden werden. Immer wieder soll auf der Unterstufe an wirklichen Dingen gezählt werden und erst später an dinglichen Symbolen, stets aber unter vielseitiger Betätigung mehrerer Sinne.

Dies postulieren Pestalozzi und Kühnel.

IV. Die Mechanisierung, d. h. die Ausschaltung der Aufmerksamkeit bis zu einem gewissen Grad, darf auf der Volksschulstufe nur dort erstrebt werden, wo es sich darum handelt, Kräfte zu sparen, also beim Zählen und beim Einmaleins, aber erst, nachdem diese Kenntnisse handelnd erworben sind und durch wiederholtes Ueben immer mehr an Klarheit zunehmen, niemals aber, um sie zu erwerben.

Die Mechanisierung darf sich nicht erstrecken auf Lösungsverfahren, es dürfen daher auch keine Musterbeispiele und Normalverfahren den natürlichen Gang der Entwicklung und die Möglichkeit, verschiedene Lösungswege zu gehen, aufhalten.

V. Durch angewandte Aufgaben soll dem Schüler auf jeder Stufe Gelegenheit geboten werden zu selbständiger Ueberwindung von Hindernissen, zur Lösung von Rechenfällen, die weder durch die Frage, noch durch die Ueberschrift oder den rechnerischen Zusammenhang ohne weiteres den Lösungsweg kennzeichnen.

VI. Auf allen Stufen soll der Schüler veranlasst werden, aus seinem Interessen- und Erfahrungskreis Rechenprobleme zu suchen und zu stellen, wozu ihm die notwendigen Zahlenstoffe zu selbständiger Auswahl und Verwendung geboten werden müssen.

VII. Das Ziel des Rechenunterrichts auf jeder Stufe darf nicht die Rechenfertigkeit, die gewiss auch erstrebt werden soll, sondern die Vermittlung der Grundlagen für eine mathematische Bildung sein, oder mit andern Worten: Die Erfassung des Lebens nach seinen Massbeziehungen.

Kühnel will, dass das Kind lernen soll zu vergleichen, zu urteilen, Begriffe zu bilden, Schlüsse zu ziehen, aber nicht auswendig gelernte Rechensätze und Lösungsverfahren anzuwenden.

Pestalozzi will durch den Rechenunterricht den Menschen in seinen individualen und sozialen Verhältnissen fördern und geistig kräftigen.

Und was wollen wir?

Briefkasten der Schriftleitung

Wir möchten nicht unterlassen, die werten Leser auf die in dieser Nummer der „Volksschule" beginnende Sprachlehre aufmerksam zu machen. Sie verbindet in trefflicher Weise bewährtes Altes mit gutem Neuem. Interessant und glücklich ist die „Einführung" in den Stoff durch Sachgebiete, desgleichen die Aufgabenstellung und Anwendung, die sich ebenfalls auf bestimmte Sachgebiete beziehen, und der reiche Wortschatz, den sich die Schüler im Laufe der Zeit durch die systematische Durcharbeit der „Lebensvollen Sprachlehre" aneignen. Wir freuen uns, unserer Leserschaft diese wertvolle Arbeit bieten zu können. Mit uns werden wohl alle, denen ein gründlicher Sprachunterricht am Herzen liegt, dem Verfasser warmen Dank wissen. J. K.

16. Jahrgang Nr. 7 8. Mai 1930

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

REDIGIERT VON EINER KOMMISSION AKTIVER LEHRER. EINSENDUNGEN AN JOH. KEEL, LEHRER, OSTSTRASSE 27, ST. GALLEN O

INHALT: Lebensvolle Sprachlehre — Max Wunderlis erstes Schuljahr — Berichtigung.

Lebensvolle Sprachlehre.

für

die Primarschule

(Mittel- und Oberstufe).

v. M. Bertsch, St. Gallen O.

(Fortsetzung.)

Uebersicht.

Es geht in die Ferien.

Einzahl.

Wer verreist? . . .	der Bruder ein	die Schwester eine	das Kind ein
Wessen Gepäck wird aufgegeben? . . .	des Bruders eines	der Schwester einer	des Kindes eines
Wem winke ich bei der Abfahrt des Zuges?	dem Bruder einem	der Schwester einer	dem Kinde einem
Wen sehe ich nun einige Zeit nicht mehr?	den Bruder einen	die Schwester eine	das Kind ein

Mehrzahl.

Wer verreist? . . .	die Brüder	die Schwestern	die Kinder
Wessen Gepäck wird aufgegeben? . . .	der Brüder	der Schwestern	der Kinder
Wem winke ich bei der Abfahrt des Zuges?	den Brüdern	den Schwestern	den Kindern
Wen sehe ich nun einige Zeit nicht mehr?	die Brüder	die Schwestern	die Kinder

Aufgabe.

Biege ebenso:

Der Freund, die Freundin, das Mädchen, der Schüler, die Schülerin, das Fräulein.

Ungleiche Biegung der männlichen Hauptwörter.

Von den Tieren des Waldes.

	Einzahl.		Mehrzahl.	
Wer lebt im Walde? . .	der Hase	der Fuchs	die Hasen	die Füchse
Wessen Pelz ist braun? .	des Hasen	des Fuchses	der Hasen	der Füchse
Wem stellt d. Jäger nach?	dem Hasen	dem Fuchse	den Hasen	den Füchsen
Wen schiesst der Jäger tot?	den Hasen	den Fuchs	die Hasen	die Füchse

Es werden also nicht alle männlichen Hauptwörter gleich gebogen (dekliniert). Nimmt ein männliches Hauptwort in der Mehrzahl ein **n** oder **en** an, so bekommen der Wesfall und alle übrigen Fälle ein **n.**

Wenn aber ein männliches Hauptwort in der Mehrzahl **kein** n oder en annimmt, so erhält der Wesfall der Einzahl ein **s.**

Wie heisst der Wesfall der Einzahl?

Männliche Personen: Knabe, Herr, Lehrer, Schüler, Geselle, Hirt, Kamerad, Student, Neffe, Vater, Sohn, Bruder, Arzt, Polizist, Soldat.

Wilde Tiere: Bär, Tiger, Löwe, Elefant, Wolf, Affe.

Aufgaben.

Was die Mutter wäscht. Sie wäscht die Anzüge des Bettes, die Schürze des Kindes usw.

Was wir an den Tieren fürchten. Wir fürchten die Krallen der Katze, die Zähne . . . usw.

In der Heimatkunde und Geographie sprechen wir von der Quelle des Baches, von der Arbeit des Wassers usw.

Von den Leuten auf der Strasse.

a) Ich begegne einem Herrn, einer Dame usw

b) Der Herr trägt einen Handstock.
Die Dame trägt einen Sonnenschirm.

Wir hören den Wagen rasseln, den Radfahrer klingeln usw.

Der Liederliche in der Schule. Er hat den Federhalter verloren. Er hat den Griffel nicht gespitzt usw.

Das Ungeziefer schadet den Pflanzen, den Blättern usw.

Die Katze stellt den Mäusen usw. nach, schmeichelt . . ., traut . . . nicht, droht . . ., nützt . . ., entflieht . . ., weicht . . . aus, spielt mit . . . (Mehrzahl!).

Wie Hauptwörter aus andern Wörtern gebildet werden.

Was der Vater nicht gern hört.

Er hört nicht gern schreien — das **Geschrei,** heulen — das **Geheul,** zanken — das **Gezänk,** poltern — das **Gepolter,** murren — das **Gemurre** usw.

Das gute Kind.

Es zeigt	**Es verabscheut**
Gehorsam,	den **Ungehorsam,**
Treue,	die **Untreue,**
Dank.	den **Undank,**
Es liebt	
den Frieden,	den **Unfrieden,**
das Recht,	das **Unrecht,**
die Ehrlichkeit.	die **Unehrlichkeit.**

Erwünscht und Unerwünscht.

Erwünscht:	**Unerwünscht:**
Gunst	**Missgunst**
Achtung	**Missachtung**
eine gute Ernte	eine **Miss**ernte
ein gutes Jahr	ein **Miss**jahr
eine gute Behandlung	eine **Miss**handlung

Spielsachen der Kleinen.

Eine kleine Puppe oder ein Püpp**chen,** eine kleine Schaufel oder ein Schäufel**chen,** ein kleiner Kessel oder ein Kessel**chen,** ein kleines Schiff oder ein Schiff**chen** usw.

Das gute Dienstmädchen.

Es ist	**Es zeigt**
treu,	**Treue,**
sparsam,	**Sparsamkeit,**
höflich,	**Höflichkeit,**
ehrlich,	**Ehrlichkeit,**
folgsam.	**Folgsamkeit,**

Das schlimme Dienstmädchen.

Es ist	Es zeigt
träge,	Träg**heit,**
faul,	Faul**heit,**
falsch,	Falsch**heit,**
frech.	Frech**heit.**

Der Kranke

soll sich	braucht
erholen,	Erholung,
zerstreuen,	Zerstreuung,
unterhalten,	Unterhaltung,
stärken.	Stärkung.

Aus der Schule.

Wer etwas versteht, zeigt Verständ**nis.**
Wer etwas bekennt, macht ein Bekennt**nis.**
Der Schüler erzählt, was er erlebt, was sich ereignet hat: er berichtet über ein Erleb**nis,** über ein Ereig**nis.** Der Lehrer erlaubt uns zu spielen; er gibt uns hiezu die Erlaub**nis.**

Handwerker.

Wer bäckt, ist ein Bäck**er.** Wer malt, ist ein Mal**er.** Wer Bücher bindet, ist ein Buchbind**er.**

Allerlei Arbeiterinnen.

Eine Frau, die für andere Leute wäscht, ist eine Wäsch**erin.** Eine Frau, die für andere Leute näht, ist eine Näh**erin.** Eine Frau, die für andere glättet, ist eine Glätt**erin.**

Geschäfte.

Der Bäcker hat eine Bäcker**ei,** der Schreiner eine Schreiner**ei,** der Metzger eine Metzger**ei,** der Schlosser eine Schlosser**ei** usw.

Hauptwörter können aus andern Wörtern durch die Vorsilben **ge, un** und **miss,** durch die Nachsilben **keit, heit, chen** oder **lein, e, ung, nis, er, in** und **ei** gebildet werden.
Sie heissen **abgeleitete** Hauptwörter.

Aufgaben.

Auf dem Jahrmarkt. Da ist ein Gedränge, ein Geläufe usw.
Der Autoführer. Er muss achtsam, unerschrocken usw. sein. Man verlangt von ihm Achtsamkeit, Unerschrockenheit usw.
Aus der Familie. Wohnen — die Wohnung, erziehen — die Erziehung usw.
Auf dem Bahnhof. Da ist eine Drängerei, Stosserei usw.
Die Herkunft der Leute. Wer aus dem Kanton Bern stammt, ist ein Berner usw.
Setze die Hauptwörter mit **nis** und **in** in die Mehrzahl!

Das Eigenschaftswort (Adjektiv).

Auffallende Eigenschaften der Tiere.

Der Hund ist **treu.** Die Katze ist **reinlich.** Der Spatz ist **frech.** Der Fuchs ist **listig.** Das Eichhörnchen ist **flink.** Die Maus ist **naschhaft** usw.

Die Wörter treu, reinlich, frech, listig, flink, naschhaft usw. sagen, **wie** die Tiere **sind.** Sie geben die Eigenschaften der Tiere an. Man nennt darum diese Wörter **Eigenschaftswörter.** Sie werden klein geschrieben.

Das Eigenschaftswort vor und hinter dem Hauptwort.

Am Eisenbahnfenster.

1. Wir beobachten hohe Berge, schroffe Felsen, tiefe Schluchten, dunkle Wälder, saftige Wiesen, fruchtbare Felder, fleissige Bauern, stolze Burgen, stille Dörfer usw.
2. Die Berge sind hoch. Die Felsen sind schroff. Die Schluchten sind tief. Die Wälder sind dunkel. Die Wiesen sind saftig. Die Felder sind fruchtbar. Die Bauern sind fleissig. Die Burgen sind stolz. Die Dörfer sind still usw.

Die Eigenschaftswörter können vor oder hinter den Hauptwörtern stehen. Das Eigenschaftswort **vor** dem Hauptwort heisst **beifügendes,** das **nach** dem Hauptwort **aussagendes** Eigenschaftswort. Das beifügende Eigenschaftswort wird mit dem Hauptwort verändert oder gebogen. Das aussagende Eigenschaftswort bleibt aber unverändert.

Aufgaben:

Im Grümpelzimmer. Da liegt ein altes Lesebuch, ein dreibeiniger Stuhl usw.
Verdorbene Waren. Schimmeliges Brot, wurmstichige Aepfel usw.
An einem Kurort. Da sehen wir viele vornehme Leute. Die Damen tragen moderne Hüte, seidene Kleider usw.
Wie das Wetter sein kann. Das Wetter ist manchmal schön, regnerisch usw.
Der Unordentliche. Die Haare sind wirr. Der Hals ist schwarz usw.
Der Unzufriedene. Immer hat er etwas auszusetzen. Die Suppe ist zu fade. Das Fleisch ist zu fett usw.

Biegung des beifügenden Eigenschaftswortes.

Das Eigenschaftswort nach dem bestimmten Geschlechtswort.

Bei kranken Leuten.

	Einzahl	Mehrzahl
Wer kann vor Schmerzen nicht schlafen?	der kranke Mann	die kranken Männer
	die kranke Frau	die kranken Frauen
	das kranke Kind	die kranken Kinder
Wessen Aussehen ist blass?	des kranken Mannes	der kranken Männer
	der kranken Frau	der kranken Frauen
	des kranken Kindes	der kranken Kinder
Wem verordnet der Arzt eine Medizin?	dem kranken Manne	den kranken Männern
	der kranken Frau	den kranken Frauen
	dem kranken Kinde	den kranken Kindern
Wen soll man aufmuntern?	den kranken Mann	die kranken Männer
	die kranke Frau	die kranken Frauen
	das kranke Kind	die kranken Kinder

Nach dem bestimmten Geschlechtswort erhält das Eigenschaftswort im Werfall die Endung **e,** in allen andern Fällen ein **en.**

Einzig im Wenfall der Einzahl bekommt es vor dem weiblichen und sächlichen Hauptwort noch ein **e.**

Das Eigenschaftswort nach dem unbestimmten Geschlechtswort oder besitzanzeigenden Fürwort.

Uns erfreut

ein schön**er** Gesang, eine prächtig**e** Aussicht, ein fröhlich**es** Spiel, ein sonnig**er** Tag, eine herrlich**e** Reise, ein interessant**es** Buch usw.

Was ich die Mutter frage.

Mutter, wo ist mein neu**er** Schirm, mein kleiner Ball, deine gross**e** Schere, deine hübsch**e** Blumenvase, sein schön**es** Bilderbuch, ihr lang**es** Springseil, unser gross**er** Schlitten, unser hölzern**er** Reif, unser alt**es** Spielzeug?

Nach dem unbestimmten Geschlechtswort oder besitzanzeigenden Fürwort (mein, dein, sein, ihr, sein, unser, euer, ihr) nimmt das Eigenschaftswort im Werfall die Endung des bestimmten Geschlechtswortes an, also **er, e, es.**

Das Eigenschaftswort ohne Geschlechtswort.

Was von den Leuten getrunken wird.

Schwarzer Kaffee, süsser Most, roter und weisser Wein, heisse Milch, frisches Wasser, helles und dunkles Bier usw.

Wenn vor dem Eigenschaftswort kein Geschlechtswort steht, so erhält es die Endung des bestimmten Geschlechtswortes **(er, e, es).**

Das Eigenschaftswort nach dem unbestimmten Zahlwort.

In unserer Bibliothek.

Da hat es einige dicke Bände, mehrere lehrreiche Bücher, ein paar kurzweilige Geschichten, viele interessante Erzählungen, wenige langweilige Geschichten; keine verderblichen Bücher. Alle alten Bücher sind schmutzig.

Nach den unbestimmten Zahlwörtern **einige, mehrere, ein paar, viele, wenige** bekommt das Eigenschaftswort ein **e,** nach **keine** und **alle** aber ein **n.**

Aufgaben.

Welche Tiere werden vom Jäger verfolgt? Der schlaue Fuchs, der blutgierige Marder usw.

Wem soll man beistehen? Dem arbeitslosen Manne, der armen Familie usw.

Vor den Ferien. Die Leute freuen sich auf die schöne Seefahrt, auf die herrliche Aussicht usw.

Nach den Ferien. Sie erzählen von der freundlichen Aufnahme, von der guten Verpflegung usw.

Was ist uns lästig oder unangenehm? Grosse Hitze, dichter Staub usw.

Was kann im Papierladen gekauft werden? Rauhes Zeichnungspapier, schwarzer Tusch usw.

Vom Reisen. Die Leute wandern auf staubiger Strasse, auf steilem Wege usw.
Das Reisen ist angenehm bei gutem, sonnigem . . . Wetter.
Unangenehm ist es aber bei schlechtem, nassem . . . Wetter.

In einer Stadt hat es viele enge Gassen, mehrere stattliche Kirchen usw.

Wer wird getadelt? Der faule Schüler — ein fauler Schüler, das streitsüchtige Kind — ein streitsüchtiges Kind usw.

Dinge zu Hause: Der eichene Tisch, ein eichener Tisch, unser eichener Tisch, der silberne Löffel, ein silberner Löffel, mein silberner Löffel usw.
Biege diese Beispiele!

Zusammengesetzte Eigenschaftswörter.

Im Garten.

Das Vergissmeinnicht ist so blau wie der Himmel. Es ist **himmelblau.** Die Blüte der Erdbeere ist weiss wie Schnee. Sie ist **schneeweiss.** Ihre Früchte sind süss wie Zucker. Sie sind **zuckersüss.** Die Sonnenblume wird so hoch wie ein Mann. Sie wird **mannshoch.** Der Kohl ist so gross wie ein Kopf. Er ist **kopfgross** usw.

Eigenschaftswörter können mit Hauptwörtern oder andern Eigenschaftswörtern **zusammengesetzt** werden. Es entstehen so **zusammengesetzte Eigenschaftswörter.**

Aufgaben.

Verschiedene Blumen: Der goldgelbe Löwenzahn, die schwefelgelbe Schlüsselblume usw.

Der Himmel ist klarblau usw.

Wie die Kinder sein können. Viele sind lernbegierig, eigensinnig usw.

Steigerung des Eigenschaftswortes.

Beim Kaufmann.

Eine Frau will Stoff für ein Kleid kaufen. Der Kaufmann legt der Käuferin 3 Sorten vor mit den Worten:

die 1. ist teuer, dafür gut, modern, hübsch, dauerhaft;
die 2. ist teurer, dafür besser, hübscher, dauerhafter;
die 3. ist am teuersten, aber dafür am besten, am modernsten, am hübschesten, am dauerhaftesten.

Eigenschaftswörter können **gesteigert** werden.

Man unterscheidet bei der Steigerung 3 Stufen.

1. Steigerungsstufe (Positiv).

Am Bach.

Das Wasser ist klar. Die Steine sind glatt. Da und dort ist der Bach tief. Die Fischlein sind flink. Die Wirbel sind gefährlich. Die badenden Kinder sind fröhlich.

Wie die Menschen sein können.

Manche Menschen sind treu wie Gold, arm wie eine Kirchenmaus, schlau wie ein Fuchs, falsch wie die Katze, stolz wie ein Pfau, emsig wie eine Biene, furchtsam wie ein Hase, dumm wie eine Gans.

In der 1. Steigerungsstufe steht das Eigenschaftswort in der Grundform. Bei Vergleichen steht nach der 1. Steigerungsstufe das Wörtchen **wie.**

Aufgabe.

Von den Tieren. Der Kuckuck ist so gross wie eine Taube. Die Fledermäuse sind so nützlich wie . . . usw.

2. Steigerungsstufe (Komparativ).

Die Städte heute und früher.

Heute sind die Städte grösser als früher. Der Verkehr ist lebhafter. Die Strassen sind breiter, schöner, ebener und reinlicher. Die Schaufenster der Kaufhäuser sind grösser und prächtiger. Die Wohnungen sind sonniger. Und doch war manches besser als heute.

In der 2. Steigerungsstufe nimmt das Eigenschaftswort die Endung **er** an. Bei Vergleichen steht das Wörtchen **als.**

Aufgaben.

Der Schüler hat sich gebessert. Er ist heute fleissiger, eifriger usw.

Vergleiche in der Heimat. — ist höher als — usw.

3. Steigerungsstufe (Superlativ).

Im Winter.

Die Tage sind am kürzesten und die Nächte am längsten. Der Winter ist die kälteste Jahreszeit. In der warmen Stube ist es am angenehmsten. Die Vögel haben den grössten Hunger. Die wilden Tiere haben den dichtesten Pelz.

Auf der 3. Steigerungsstufe bekommt das Eigenschaftswort die Endung **ste** oder **sten.**

Aufgaben.

Wie der billige Jakob seine Waren anpreist. Ich habe die stärksten Hosenträger usw.

Der Prahlhans. Er behauptet, er sei der beste Schüler, der tüchtigste Turner in der Klasse usw.

(Fortsetzung folgt.)

Max Wunderlis erstes Schuljahr

Das neue Schuljahr sollte beginnen. Der Gemeindeweibel brachte mir die Liste der neueintretenden Schüler und fühlte sich bemüssigt, mich vor dem Max Wunderli zu warnen; an dem werde ich mein blaues Wunder erleben. Ich lachte. Einem siebenjährigen Dreikäsehoch werde ich denn doch noch Meister werden. Aber der Mann blieb bei seiner Behauptung: „Er ist ein Halunke, und sein Vater war auch einer!" Sogar der Schulpräsident machte mich auf den Jungen aufmerksam. Er wohne mit seiner Mutter im Armenhaus, seit sein Tunichtgut von Vater sich davongemacht und Frau und Kind der Gemeinde auf dem Hals gelassen habe. Der Junge sei auf dem besten Wege, in die Fußstapfen seines Vaters zu treten. —

Ich war nun selber auf den Jungen neugierig geworden und angenehm überrascht, als er sich in der Schule einfand. Ein hübsches, geschmeidiges Bürschchen mit intelligentem Gesicht, schwarzen Augen und Kraushaaren. Mit dem kann man's schon wagen, dachte ich mir.

Nun, das muss ich zugeben, eine Nummer war er schon, und wehe dem Lehrer, der eine ganze Schulstube voll solcher Kerlchen bändigen müsste! Er müsste die Geduld eines Hiob haben und überdies Nerven wie Eisenstricke besitzen.

Bösartig aber war Max nicht, sondern es war sein übersprudelndes Temperament, das ihn immer wieder fortriss, und es war ihm jedesmal leid, wenn er mich böse gemacht hatte. Quecksilberig ohnegleichen, fiel ihm begreiflich das Stillesitzen äusserst schwer. Den vor und hinter ihm Sitzenden spielte er allerlei Schabernack, setzte ihnen unverhofft Maikäfer ins Haar, sperrte ihnen Spinnen in die Schwammbüchse und freute sich, wenn es ein lautes Intermezzo absetzte. So ungern ich körperliche Strafen vornahm, hier musste ich es von Zeit zu Zeit tun. „So Max, dein Mass ist wieder einmal voll, heute muss ich dir nach der Schule die Hosen stramm ziehen!"

Hatte er seine Schläge erhalten, — nie vorher — so bat er mich freiwillig um Verzeihung und versprach, nun bräver zu werden. —

Weitaus der Intelligenteste seiner Klasse, wusste er im Unterricht immer etwas Eigenes, meist Lustiges, zu bringen. — Von jedem Buchstaben, den die A-B-C-Schützen neu kennen lernten, liess ich sie Wörter nennen, und während die andern noch am Suchen waren, brachte er schon seine Sprüche an. Beim D kam der Spruch: „Der Dachdecker deckt dem Daniel Döbeli das Dach." Beim W hiess es: „Wenn Wasser Wi wär, wo wetten wälschi Walliser Witwiber wissi Windle wäsche?" So ging es fast jeden Tag, und ich musste nur aufpassen, dass seine oft überraschende Drolligkeit mich nicht verleitete, ihm zuviel durchzulassen. Eines Tages kam der Gemeindearzt, Herr Dr. Müller, furchtbar aufgeregt in die Schule und führte Klage über Max Wunderli. Herr Doktor Müller war ein sonst gutmütiger, aber etwas cholerischer alter Herr. Was er über den Fall vorbrachte, war folgendes: Er war durch die Hauptstrasse spaziert, wo sich just ziemlich viele Fremde befanden, und bemerkte zu seinem peinlichen Erstaunen, dass alle Leute über ihn lachten. Wie er sich umdrehte, ging hinter ihm Max und kopierte den guten Doktor zum Gaudium der Zuschauer bis ins kleinste. Als er sich ertappt sah, rannte der Bösewicht davon und rief ihm nach: „Ei, ei, Müller, Suppentrüller!" Natürlich musste ein solches Benehmen gehörig bestraft werden, und unser Max bezog wieder einmal seine Tracht Schläge. Ich stellte ihm dann sein Unrecht noch ins rechte Licht und sagte ihm, doppelt und dreifach habe er sich an dem guten Herrn Doktor vergangen, der viele Wochen lang zu Maxens schwer kranker Mutter gekommen sei und sie wieder gesund gemacht habe. Er schluchzte zum Gotterbarmen, und ohne Aufforderung ging er in das Doktorhaus und bat um Verzeihung. —

Ein andermal, als ich am Abend noch ziemlich lange in der Schule blieb, um Hefte zu korrigieren, traf ich beim Hinausgehen Max an, wie er zusammengekauert im Türwinkel hockte. Natürlich hatte er wieder etwas angestellt und getraute sich nicht heim, da die andern Buben ihm auflauerten. Mir berichtete er unter Schluchzen den Sachverhalt. Ein Oberschüler hatte ihm ein sehr, sehr hässliches Wort über seine Mutter nachgerufen, und da hatte Max rasch nach einem Stein gelangt; aber statt den Oberschüler zu treffen, war der Stein in die Scheibe eines Nachbarhauses gefahren. Natürlich musste ich ihm erst das Steinewerfen verweisen, das schon oft grosses Unglück verursacht habe. Dass er seine Mutter nicht schelten lasse, sei lobenswert, aber er hätte zu mir kommen sollen, damit ich die Sache hätte untersuchen und erledigen können. Den Franken für die zerbrochene Scheibe bezahlte ich aus meiner Tasche und begleitete den Jungen nach Hause, damit die Mutter den richtigen Bescheid bekomme. Dass der betreffende Oberschüler seine verdiente Strafe auch erhielt, dafür sorgte ich. —

So ging das Jahr unter reichlicher Abwechslung seinem Ende zu, und ich schickte mich an, die Schule zu verlassen, um in den Hafen der Ehe einzulaufen. Kurz vor meinem Austritt machte mir meine Nachfolgerin noch einen Schulbesuch. Sie kam frisch aus dem Seminar und trat sehr selbstbewusst auf. Ich legte ihr dann mein Sorgenkind, den Max, noch besonders ans Herz. Mit Strenge allein sei da nichts auszurichten, der Bub müsse auch Liebe dabei spüren. Das Fräulein aber tat sehr von oben herab, als ob *sie* die alte Praktikerin und ich der Neuling wäre. Sie pflege sich ihr Urteil immer selber zu bilden und werde schon das Richtige herausfinden. —

Ein paar Monate später traf zufällig einer meiner Bekannten auf der Strasse den Max an. „So, Max, wie geht es in der Schule mit der neuen Lehrerin?" Der Junge verzog den Mund nach unten und sagte: „O die!" wobei er seine ganze Verachtung in diese zwei kurzen Wörter legte. „Hocken lässt sie mich! Nicht einmal Prügel gibt sie mir! Die andere war dazu erst noch hübscher. Hätte sie nur gewartet, bis ich gross bin, ich hätte sie auch geheiratet!" — B. H.

* * *

Berichtigung. Ins Referat „Das Rechnen auf der Volksschulstufe" hat sich ein sinnwidriger Fehler eingeschlichen. In „Volksschule" Nr. 6, Seite 24 soll es in Spalte I, viertletzte Zeile vor „Schluss" heissen: „Nun hat aber Pestalozzi k e i n e (nicht seine!) Darstellung des angewandten Rechnens geliefert."

16. Jahrgang Nr. 8 29. Mai 1930

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

REDIGIERT VON EINER KOMMISSION AKTIVER LEHRER. EINSENDUNGEN AN JOH. KEEL, LEHRER, OSTSTRASSE 27, ST. GALLEN O

INHALT: Lebensvolle Sprachlehre.

Lebensvolle Sprachlehre.

für

die Primarschule

(Mittel- und Oberstufe).

v. M. Bertsch, St. Gallen O.

(Fortsetzung.)

Wann werden Eigenschaftswörter gross geschrieben?

Wir lieben

den Ehrlichen, den Bescheidenen, den Höflichen, den Anständigen, den Friedfertigen, den Fleissigen.

Fällt das zum Eigenschaftswort gehörende Hauptwort weg, so verwandelt sich das Eigenschaftswort in ein Hauptwort und muss dann gross geschrieben werden.

Auf einer Reise

gibt es **viel** Herrliches, **allerlei** Interessantes und Lehrreiches, oft aber auch **nichts** Schönes, **manch** Unangenehmes, **wenig** Gemütliches, hie und da auch **etwas** Fröhliches.

Nach den Wörtern **viel, allerlei, nichts, manch, wenig, etwas** wird das Eigenschaftswort gross geschrieben.

Aufgaben.

Wen lobt der Lehrer? Er lobt den Fleissigen usw.

Wen mag man nicht leiden? Man mag den Mürrischen, den Unhöflichen usw. nicht.

Auf dem Jahrmarkt. Da gibt es viel Gemütliches usw.

Wünsche der Käufer. Ich hätte gern etwas Billiges, etwas Modernes usw.

Das kranke Kind. Es bekommt nichts Kaltes, viel . . ., wenig (grün, sauer, scharf usw.).

Wie Eigenschaftswörter gebildet werden können.

Wie manche Menschen sind.

Manche Menschen sind sehr dumm oder **erz**dumm, sehr klug oder **erz**klug, sehr schlau oder **erz**schlau, sehr grob oder **erz**grob, sehr faul oder **erz**faul; nicht ehrlich oder **un**ehrlich, nicht dankbar oder **un**dankbar, nicht vernünftig oder **un**vernünftig, nicht höflich oder **un**höflich.

Wie die Schüler sein können.

Viele zeigen Fleiss, Anstand und guten Willen.	Sie sind fleiss**ig**, anständ**ig** und will**ig**.
Viele lieben den Frieden.	Sie sind friedl**ich**.
Sie danken für die kleinste Gefälligkeit.	Sie sind dank**bar**.
Mehrere lügen und schwatzen gern.	Sie sind lügen**haft** u. schwatz**haft**.
Wieder andere zanken und murren.	Sie sind zänk**isch** und mürr**isch**.
Die meisten arbeiten und gehorchen gern.	Sie sind arbeit**sam** und gehor**sam**.

Die Dinge zu Hause.

Der Lampenschirm ist aus Seide.	Der seid**ene** Lampenschirm,
Die Markttasche ist aus Leder.	die leder**ne** Markttasche,
Die Früchtenschale ist aus Glas.	die gläs**erne** Früchtenschale,
Die Pfanne ist aus Kupfer.	die kupf**erne** Pfanne,
Der Küchenboden ist aus Stein.	der stein**erne** Küchenboden,
Die Treppe ist aus Holz.	die hölz**erne** Treppe.

Eigenschaftswörter können aus andern Wörtern gebildet werden durch die Vorsilben **erz, un** und die Endsilben **ig, lich, bar, haft, isch, sam, en (n), ern.** Sie heissen **abgeleitete** Eigenschaftswörter.

Aufgaben.

Gute Eigenschaften der Menschen. Wer spart, ist sparsam. Wer gerne arbeitet, ist . . . usw.

Schlimme Eigenschaften der Menschen. Wer nascht, ist naschhaft usw.

Die Früchte. Die Birnen enthalten Saft. Sie sind also saftig. Die Aepfel haben rote Backen. Sie sind also rotbackig. Ebenso mit Mehl, Oel, Stacheln, Gift usw.

Der schmutzige Knabe. Seine Schuhe sind voll Lehm. Sie sind **also lehmig.** Seine Hände sind voll Schmutz. Sie sind **also** . . . usw.

Beim Kranken. Der Durchzug schadet ihm. Er ist ihm schädlich. Die Medizin nützt. Sie ist ihm . . . usw.

Im Kaufhaus. Der Stoff ist waschbar, denn er lässt sich waschen usw.

Was wir tragen. Wir tragen Kleider aus Wolle oder wollene Kleider usw.

Das Tätigkeitswort (Verb).

Was man in der Nacht hören kann.

Das kleine Kind **weint.** Der Hund **bellt.** Die Kirchenuhr **schlägt.** Der Zug **rollt.** Der Fensterladen **klappert.** Der Wind **heult.** Die Regentropfen **klatschen** an die Fensterscheiben.

Wörter, die sagen, was Personen, Tiere oder Dinge **tun,** sind **Tätigkeitswörter.**

Aufgaben.

Was tut die Mutter in der Küche? Sie schält Kartoffeln usw.

Was tut der Wind? Er erwacht, säuselt in den Bäumen usw.

Was tut die Sonne? Sie geht auf, rötet die Berge usw.

Was tun die Blumen? Sie spriessen hervor, blühen usw.

Die Nennform.

Was man auf der Strasse sehen und hören kann.

Spielen, radeln, spazieren, springen, tragen, ziehen; rufen, läuten, rollen, sausen, fauchen, knarren, rasseln, poltern.

Nennt man bloss die Tätigkeit, so steht das Tätigkeitswort in der **Nennform.** Sie endet immer auf **en** oder **n.** Tätigkeitswörter werden klein geschrieben.

Aufgaben.

Lautmalende Tätigkeitswörter. Plätschern, klirren, rasseln usw.

Sinnverwandte Tätigkeitswörter für

gehen: wandern, spazieren usw.

sehen: erblicken usw.

sagen: sprechen, erwidern usw.

Die Veränderung oder Abwandlung des Tätigkeitswortes (Konjugation).

Die Veränderung nach der Person und nach der Zahl der Personen.

Bevor Besuch kommt.

Was ich zu tun habe.

Ich nehme die Spielsachen zusammen. Ich versorge sie. Ich lese das Papier auf. Die Kleider hänge ich in den Kasten. Ich stelle die Stühle an den rechten Platz usw.

Die Mutter befiehlt mir:

Du nimmst die Spielsachen zusammen! Du versorgst sie! usw.

Mein Bruder, meine Schwester oder mein Schwesterchen müssen für Ordnung sorgen.

Er nimmt die Spielsachen zusammen. Er versorgt sie usw.

Sie nimmt die Spielsachen zusammen. Sie versorgt sie usw.

Es nimmt die Spielsachen zusammen. Es versorgt sie usw.

Wir helfen einander, damit es schnell geht.

Wir nehmen die Spielsachen zusammen. Wir versorgen sie usw.

Der Besuch erscheint bald; darum befiehlt die Mutter uns allen:

Ihr nehmt die Spielsachen zusammen! Ihr versorgt sie! usw.

Die Mutter erzählt dem Vater, was die Kinder tun.

Sie nehmen die Spielsachen zusammen. Sie versorgen sie usw.

Das Tätigkeitswort kann mit den Wörtern: ich, du er, sie, es, wir, ihr, sie verbunden werden. Dabei verändert es sich.

Wir unterscheiden 3 Personen:

die **1.** oder **sprechende** Person: ich, wir;

die **2.** oder **angesprochene** Person: du, ihr;

die **3.** oder **besprochene** Person: er, sie, es, sie.

Ich, du, er, sie, es bezeichnen die **Einzahl,** wir, ihr, sie dagegen die **Mehrzahl.**

Aufgaben.

Wie ich für meine Gesundheit sorge. Ich reinige die Zähne. Ich gehe frühzeitig schlafen usw. Ebenso die übrigen Personen!

Wie ich der Mutter helfe. Ich putze die Schuhe usw. Ebenso die übrigen Personen!

Die Veränderung nach den Zeiten.

Die 3 Hauptzeiten.

Ein Gewitter.

Gegenwart.

Gerade **jetzt** haben wir ein Gewitter.

Kein Blatt bewegt sich. Kein Vogel singt. Pechschwarze Wolken steigen am Himmel auf. Ein heftiger Wind fährt durch die Bäume. In den Strassen wirbelt er den Staub auf. Papierfetzen fliegen durch die Luft und bleiben an den Telephondrähten hängen. Da plötzlich bricht das Gewitter los. Der Regen rauscht hernieder. Die Leute rennen. Blitze zucken, und der Donner kracht.

Vergangenheit.

Das Gewitter ist **vorbei.**

Kein Blatt bewegte sich. Kein Vogel sang. Pechschwarze Wolken stiegen am Himmel auf. Ein heftiger Wind fuhr durch die Bäume usw.

Zukunft.

Wie es beim **nächsten** Gewitter sein wird.

Kein Blatt wird sich bewegen. Kein Vogel wird singen. Pechschwarze Wolken werden am Himmel aufsteigen. Ein heftiger Wind wird durch die Bäume fahren usw.

Eine Tätigkeit kann also gegenwärtig geschehen, kann vergangen sein oder kann zukünftig geschehen. Wir unterscheiden daher 3 Hauptzeiten: die **Gegenwart,** die **Vergangenheit** und die **Zukunft.** Weil die Tätigkeitswörter in verschiedenen Zeiten stehen können, werden sie auch **Zeitwörter** genannt.

Das Tätigkeitswort ändert sich somit nach der **Person,** der **Zahl** der Personen und der **Zeit.** Diese Veränderung des Tätigkeitswortes wird **Abwandlung (Konjugation)** genannt.

Unterschied
zwischen schwachen und starken Tätigkeitswörtern.

Wenn wir von der Nennform die Endung **en** wegnehmen, erhalten wir den Stamm des Tätigkeitswortes.

Es gibt Tätigkeitswörter, die in der Vergangenheit die Endung **te** erhalten, den Stamm aber nicht verändern (bewegen — bewegte). Solche heissen **schwache** Tätigkeitswörter.

Bei vielen Tätigkeitswörtern verändert sich in der Vergangenheit der Stamm (singen — sang). Solche werden **starke** Tätigkeitswörter genannt.

Aufgaben.

1. **Auf dem Jahrmarkt.** Die Händler kommen und packen ihre Waren aus. Die Käufer sehen sich die Waren an und fragen nach dem Preise usw.
2. **Auf dem letzten Jahrmarkt.** Die Händler kamen und packten ihre Waren aus. Die Käufer sahen sich die Waren an und fragten nach dem Preise usw.
3. **Auf dem nächsten Jahrmarkt.** Die Händler werden kommen und ihre Waren auspacken. Die Käufer werden sich die Waren ansehen und nach dem Preise fragen usw.
   Nenne die starken, die schwachen Tätigkeitswörter!

1. **Das anständige Kind auf Besuch.** Es putzt die Schuhe vor dem Hause. Es grüsst freundlich. Es redet deutlich usw.
2. **Wie sich das anständige Kind auf Besuch benahm.** Es putzte die Schuhe vor dem Hause. Es grüsste freundlich. Es redete deutlich usw.
3. **Wie sich das anständige Kind benehmen wird, wenn es wieder auf Besuch geht.** Es wird die Schuhe vor dem Hause putzen. Es wird freundlich grüssen. Es wird deutlich reden usw.

Wie sich ein vernünftiges Kind auf der Strasse verhält. Es spielt nicht auf der Strasse. Bevor es die Fahrbahn überschreitet, schaut es nach links und rechts. Es springt nicht über die Strasse. Es hängt sich an keinen Wagen usw.
Erzähle in der Vergangenheit, in der Zukunft!

Eine Tramfahrt. An der Tramhaltestelle warte ich auf den Tramwagen. Bald fährt er daher. Ich gebe dem Tramführer mit der Hand ein Zeichen usw.
Erzähle in der Vergangenheit!

Eine Bahnfahrt. Ich ging mit meinem Vater auf den Bahnhof. Am Schalter standen schon viele Leute. Bald kam der Vater an die Reihe usw.
Erzähle in der Gegenwart!

Die 3 Vorzeiten oder vollendeten Zeiten.

Die Vorgegenwart (vollendete Gegenwart).

Am Morgen.

Wenn mich die Mutter **geweckt hat**, stehe ich auf. Wenn **ich aufgestanden bin**, kleide ich mich an. Sobald **ich mich angekleidet habe**, wasche ich mich. Wenn **ich mich gewaschen habe**, gehe ich zum Frühstück. Sobald **ich gegessen habe**, gehe ich zur Schule.

Was der **Gegenwart vorangeht** oder in der Gegenwart bereits **vollendet** ist, steht in der **Vorgegenwart** oder **vollendeten Gegenwart.** Sie wird mit **haben** und **sein** gebildet (bin kommt von sein).

Aufgaben.

Aus der Schule. Jedes Kind sitzt ruhig an seinem Platz, wenn es geläutet hat. Wenn wir die Bleistifte und Gummi ausgeteilt haben, zeichnen wir usw.

Häusliche Arbeiten. Wenn ich das Geschirr abgewaschen habe, trockne ich es usw.

Wenn etwas beschädigt ist. Wir gehen zum Glaser, wenn wir ein Fenster zerschlagen haben usw.

Die Vorvergangenheit (vollendete Vergangenheit).

Warum ich eine Strafe bekam.

Ich bekam eine Strafe, weil ich nicht zum Kleinen **geschaut hatte,**
weil ich eine Scheibe **eingeschlagen hatte,**
weil ich mit meinem Bruder **gestritten hatte,**
weil ich zu spät nach Hause gekommen war.

Was der **Vergangenheit vorangeht** oder in der Vergangenheit schon **vollendet** war, steht in der **Vorvergangenheit** oder **vollendeten Vergangenheit.** Diese wird mit **hatte** und **war** gebildet.

Aufgaben.

Warum ich weinte. Ich weinte, weil mich ein Hund gebissen hatte usw.
Nimm die Vorvergangenheit voraus!
Ein Hund hatte mich gebissen; darum weinte ich usw.

Warum es geschehen ist. Ich blutete am Knie, weil ich gestürzt war usw.

Aus der Geschichte. Die Knechte nahmen Tell gefangen, weil er den Hut des Vogtes nicht gegrüsst hatte. Tell sprang aus dem Schiffe, als er zur Felsplatte gekommen war.

Die Vorzukunft (vollendete Zukunft).

Vor Weihnachten.

Das Weihnachtsfest wird bald kommen. Dann **werden** wir einen Christbaum **gekauft haben.** Das Schwesterchen **wird** dem Christkind einen Wunschzettel **geschrieben haben.** Die Mutter **wird** ein paarmal **ausgegangen sein.** Sie **wird** die Geschenke gut **versorgt haben.**

Was **vor der Zukunft** geschieht oder was wir uns in der Zukunft **vollendet** denken, steht in der **Vorzukunft** oder **vollendeten Zukunft.** Diese wird mit **werden haben** oder **werden sein** gebildet.

Die Wörter **haben, sein, werden** heissen **Hilfszeitwörter,** weil sie die Zeitformen bilden **helfen.**

Aufgabe.

Der Winter wird kommen. Die Schwalben werden fortgezogen sein usw.

Weitere Veränderungen des Tätigkeitswortes.

Die Befehlsform.

Vorsicht beim Gewitter.

Einzahl. Spring nicht! Stelle dich nicht unter einen hohen Baum! Vermeide den Durchzug im Zimmer! Oeffne ein Fenster! Halte dich in der Mitte des Zimmers auf!

Mehrzahl. Springt nicht! Stellt euch nicht unter einen hohen Baum! Vermeidet den Durchzug im Zimmer! usw.

Wird etwas befohlen, so steht das Tätigkeitswort in der **Befehlsform.** Hinter die Befehlsform setzt man ein Ausrufzeichen.

Aufgaben.

Ermahnungen in der Schule. Sitz gerade! Sprich deutlich! usw. Ebenso Mehrzahl!

Ermahnungen bei Tische. Iss die Suppe aus! Halte den Löffel richtig! usw.

Ermahnungen für die Bahnfahrt. Spring nicht über das Geleise! Warte mit Einsteigen, bis der Zug hält! usw.

Tat- und Leideform.

Der Spassmacher Wind.

Was er tut.

Er reisst die Wäsche vom Seil. Er kehrt der Frau den Regenschirm um. Die Hüte trägt er fort. Blumenstöcke wirft er auf die Strasse. Papierfetzen heftet er an den Telephondraht.

Was mit den Dingen geschieht.

Die Wäsche wird vom Seil gerissen. Der Regenschirm der Frau wird umgekehrt. Die Hüte werden fortgetragen. Blumenstöcke werden auf die Strasse geworfen. Papierfetzen werden an den Telephondraht geheftet.

Wenn wir sagen, was Personen, Tiere oder Dinge **tun,** so steht das Tätigkeitswort in der **Tatform.**

Wenn wir aber sagen, was mit ihnen **geschieht,** so steht es in der **Leideform.** Diese wird mit dem Hilfszeitwort **werden** gebildet.

Aufgaben.

Bei der Heuernte. Das Gras wird gemäht. Die Sense wird gewetzt usw.

Die Betten werden gesonnt. Holzböcke werden aufgestellt. Bretter werden darauf gelegt usw.
Erzähle auch in der Vergangenheit! Holzböcke wurden aufgestellt usw.

Arbeiten im Garten. Der Garten wird umgestochen. Die Beete werden eingeteilt usw.

Beim Neubau. Der Platz wird abgesteckt. Stangen werden aufgestellt usw.

Die Wirklichkeits- und Möglichkeitsform.

a. Die Wirklichkeitsform.

Der Schlingel.

Er stört die Kinder beim Spiele. Er neckt die Mädchen. In der Schule sticht er seine Kameraden mit der Feder. Er läutet an der Ladenglocke und springt davon. In des Nachbars Garten stiehlt er Beeren. Er schlägt Obst von den Bäumen herunter. Er wirft Steine auf die Ziegeldächer. Auch nimmt er Vogeleier aus usw.

Wenn man etwas für **sicher** oder **bestimmt** hält, so steht das Tätigkeitswort in der **Wirklichkeitsform.**

b. Die Möglichkeitsform.

Die Kinder verklagen den Schlingel bei seinen Eltern.

Sie behaupten, er störe die Kinder beim Spiele, er necke die Mädchen, er steche seine Kameraden mit der Feder, er läute an der Ladenglocke und springe davon, er stehle Beeren

in des Nachbars Garten, er schlage Obst von den Bäumen herunter, er werfe Steine auf die Ziegeldächer, er nehme Vogeleier aus usw.

Wie es der Schlingel triebe, wenn er von den Eltern nicht bestraft würde.

Er störte wieder die Kinder beim Spiele, neckte die Mädchen, stäche seine Kameraden mit der Feder, läutete an der Ladenglocke und spränge davon; er stähle (auch: stöhle) Beeren in des Nachbars Garten, schlüge Obst von den Bäumen herunter, würfe (nicht: wärfe) Steine auf die Ziegeldächer, nähme Vogelnester aus usw.

Wenn man etwas bloss annimmt, glaubt, hofft, wünscht, behauptet, sagen hört oder für **möglich** hält, so steht das Tätigkeitswort in der **Möglichkeitsform.** In der Möglichkeitsform der Vergangenheit bekommen die starken Tätigkeitswörter, wo dies möglich ist, den Umlaut (stäche, spränge).

Vergleiche die Möglichkeits- mit der Wirklichkeitsform!

Weihnachtsgeschenke.

	Wirklichkeitsform.	Möglichkeitsform.
		Mein Bruder behauptet,
Gegenwart	Ich bekomme Schlittschuhe	ich bekomme einen Schlitten
	du bekommst Schlittschuhe	du bekommest einen Schlitten
	er (sie, es) bekommt Schlittschuhe	er (sie, es) bekomme einen Schlitten
	wir bekommen Schlittschuhe	wir bekommen einen Schlitten
	ihr bekommt Schlittschuhe	ihr bekommet einen Schlitten
	sie bekommen Schlittschuhe.	sie bekommen einen Schlitten
Vergangenheit	Ich bekam ein Märchenbuch	ich bekäme Ski
	du bekamst ein Märchenbuch	du bekämest Ski
	er (sie, es) bekam ein Märchenbuch	er (sie, es) bekäme Ski
	wir bekamen ein Märchenbuch	wir bekämen Ski
	ihr bekamet ein Märchenbuch	ihr bekämet Ski
	sie bekamen ein Märchenbuch	sie bekämen Ski

Aufgaben.

Der Vater erzählt, was er in der Zeitung gelesen hat. Ein Knabe sei beim Baden ertrunken. Das Unwetter habe grossen Schaden angerichtet. Das Wetter bleibe noch einige Zeit unbeständig usw.

Was die Kleinen glauben. Sie glauben, dass der Osterhase die Eier färbe, dass das Christkind den Wunschzettel hole usw.

Wenn ich reich wäre, kaufte ich mir . . ., reiste ich . . . usw.

Wünsche der Erwachsenen im Winter. Wenn nur die Kälte nachliesse! Wenn nur der Fühling käme! usw.

Die Befehls-, Wirklichkeits- und Möglichkeitsform sind verschiedene Aussageweisen. Das Tätigkeitswort ändert sich auch nach diesen.

Die Abwandlung (Konjugation) ist somit die Veränderung des Tätigkeitswortes nach Person, Zahl der Personen, Zeit und Aussageweise.

Uebersicht.

Auf der Strasse.

Tatform.

Gegenwart.	Vorgegenwart (vollendete Gegenwart).
Ich spiele.	Ich habe gespielt.
Ich springe.	Ich bin gesprungen.
Vergangenheit.	**Vorvergangenheit (vollendete Vergangenheit).**
Ich spielte.	Ich hatte gespielt.
Ich sprang.	Ich war gesprungen.
Zukunft.	**Vorzukunft (vollendete Zukunft).**
Ich werde spielen.	Ich werde gespielt haben.
Ich werde springen.	Ich werde gesprungen sein.

Befehlsform.

Einzahl.	Mehrzahl.
Spiele!	Spielt!
Spring!	Springt!

Leideform.

Gegenwart.	Vorgegenwart (vollendete Gegenwart).
Ich werde gefragt.	Ich bin gefragt worden.
Vergangenheit.	**Vorvergangenheit (vollendete Vergangenheit).**
Ich wurde gefragt.	Ich war gefragt worden.
Zukunft.	**Vorzukunft (vollendete Zukunft).**
Ich werde gefragt werden.	Ich werde gefragt worden sein.

Lass die folgenden Sätze durch alle 6 Zeiten der Tatform wandern!

Ich schlage den Reif. Ich werfe den Ball. Der Radfahrer klingelt. Das Mädchen trägt einen Korb. Eine Frau stösst den Kinderwagen. Das Lastauto rasselt. Ein heftiger Windstoss wirbelt den Staub auf.

Welche von diesen Beispielen können in der Leideform angewendet werden? Setze diese in die 6 Zeiten der Leideform!

Zusammengesetzte Tätigkeitswörter.

Was der Bauer tun muss.

Er muss die Kartoffeln **ausgraben,** die Leiter **hinaufsteigen,** die Aepfel und Birnen **herunterschütteln,** das Obst **zusammenlesen,** es **aufladen,** das Pferd **einspannen,** das Lagerobst in den Keller **hinuntertragen,** das Vieh auf die Weide **hinaustreiben,** zum Vieh **aufpassen** usw.

Tätigkeitswörter können also mit den Wörtern aus, hinauf, herunter, hinunter, zusammen. auf usw. **zusammengesetzt** werden. Es entstehen so **zusammengesetzte Tätigkeitswörter.**

Er gräbt die Kartoffeln aus. Er steigt die Leiter hinauf, schüttelt die Aepfel und Birnen herunter, liest das Obst zusammen, lädt es auf usw.

Die einzelnen Teile der zusammengesetzten Tätigkeitswörter können wieder leicht getrennt werden.

Aufgaben.

Die Mutter hat Wäsche. Sie muss die schmutzige Wäsche zusammensuchen, einweichen usw.

Auf der Bahn. Da muss man einsteigen, absitzen. Man darf nicht . . . usw.
Da hat man einzusteigen, abzusitzen. Es ist verboten, . . . usw.

Kleine Kinder wollen alles abreissen usw., überall . . . usw.

Man darf nicht junge Vögelchen ausnehmen, an den Stangen der elektrischen Leitung . . . usw

(Fortsetzung folgt.)

16. Jahrgang Nr. 9 19. Juni 1930

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

REDIGIERT VON EINER KOMMISSION AKTIVER LEHRER. EINSENDUNGEN AN JOH. KEEL, LEHRER, OSTSTRASSE 27, ST. GALLEN O

INHALT: Lebensvolle Sprachlehre. — Mitteilung der Schriftleitung.

Lebensvolle Sprachlehre.

für
die Primarschule
(Mittel- und Oberstufe).
v. M. Bertsch, St. Gallen O
(Fortsetzung.)

Das Mittelwort.

Im schönen Frühling.

Da sehen wir grünende Wiesen, knospende und blühende Bäume Wir freuen uns an der wärmenden Sonne, an den leuchtenden und duftenden Blumen, an den singenden Vögeln, an den summenden Bienen, an den schillernden Käfern und an den flatternden Schmetterlingen.

Nach einigen Wochen

beobachten wir schon abgemähte Wiesen, verblühte und belaubte Bäume, verwelkte Blumen, gebaute Vogelnester, angepflanzte Gärten.

Das Tätigkeitswort kann auch wie ein Eigenschaftswort gebraucht werden. Es wird dann **Mittelwort** genannt, weil es in der **Mitte** zwischen Tätigkeits- und Eigenschaftswort steht.

Grünend, knospend, blühend usw. sind **Mittelwörter der Gegenwart.**

Sie werden gebildet, indem man an die Nennform ein **d** hängt.

Abgemäht, verblüht, belaubt usw. sind **Mittelwörter der Vergangenheit.**

Sie lauten wie die Vorgegenwart (vollendete Gegenwart), „ich habe" und „ich bin" werden aber weggelassen.

Aufgaben.

An Weihnachten. Da sehen wir leuchtende Augen, jubelnde Kinder usw.

Auf dem Jahrmarkt Da hören wir kreischende Orgeln usw. Wir sehen drängende Leute usw.

Ein sauberes Kind hat gekämmte Haare, geputzte Zähne usw.

In der Schule. Der eingeschriebene Aufsatz, die verbesserte Rechnung usw.

Wann werden Tätigkeitswörter gross geschrieben?

Die Kleinen fürchten

das Blitzen, das Donnern, das Heulen, das Brausen, das Tosen des Sturmes, das Schimpfen des Vaters.

Gartenarbeiten.

Ich helfe dem Vater **beim** Umgraben, beim Verebnen, beim Einteilen der Beete, beim Jäten.

Zum Umgraben braucht man einen Spaten, zum Verebnen einen Rechen, zum Einteilen der Beete eine Schnur.

Die Kinder haben Freude

am Hüpfen, am Springen, am Klettern, am Spielen, am Erzählen, am Turnen.

Ein Dienstmädchen wird gesucht,

das tüchtig ist **im** Nähen, im Kochen, im Waschen, im Glätten, im Putzen.

Kinder unterhalten sich

mit Bauen, mit Spielen, mit Lesen, mit Formen, mit Kleben usw.

Tätigkeitswörter werden gross geschrieben nach den Wörtern **das, beim, zum, am, im** und **mit.**

Aufgaben.

Was auf der Bahn verboten ist. Verboten ist das Einsteigen während der Fahrt usw.

Was dem Lehrer missfällt. Ihm missfällt das Schwatzen der Kinder, das Schreiben mit falscher Federhaltung usw.

Wozu die Dinge zu Hause dienen. Die Pfanne dient zum Kochen. Die Löffel dienen zum . . . usw.

Vorsichtig muss man sein beim Baden, beim Klettern usw.

Viele Frauen verdienen das Brot mit Nähen, mit Glätten usw.

Wie Tätigkeitswörter gebildet werden.

Die Kleinen

reissen den Kalender in Stücke oder **zer**reissen ihn, schlagen die Puppe in Stücke oder zerschlagen sie, schreiben an die Wände oder **ver**schreiben sie, schmieren in das Buch des Vaters oder verschmieren es, sudeln auf ihre Kleider oder **be**sudeln sie, machen die Möbel schmutzig oder beschmutzen sie, laufen davon oder **ent**laufen, reissen einander die Spielsachen weg oder entreissen sie einander, werden auf dem Spaziergang schnell müde oder **er**müden schnell, sind eifrig beim Spiel oder ereifern sich dabei.

Tätigkeitswörter werden gebildet durch die Vorsilben **zer, ver, be, ent, er.** Sie werden **abgeleitete** Tätigkeitswörter genannt.

Aufgaben.

Wir ärgern uns, wenn wir den Zug verspäten, wenn wir das Geld verlegen usw.

Im Kaufladen. Ich betrete den Laden. Ich begrüsse . . . usw.

Die Kinder beim Spiel. Sie beraten miteinander, verprügeln sich usw.

Im Kriege. Leute werden entführt. Städte und Dörfer werden zerstört usw.

Das Fürwort (Pronomen).

Was der Brief erlebt.

Die Mutter schickt **mich** mit einem Brief auf die Post. **Ich** werfe **ihn** dort in den Briefeinwurf. **Er** fällt in einen Korb. Der Postbeamte nimmt **ihn** heraus und drückt **ihm** einen Stempel auf. **Er** wirft **ihn** mit vielen andern Briefen in einen Sack usw.

Die Wörter: mich, ich, ihn, er, ihm
stehen **für** Hauptwörter und heissen darum **Fürwörter.**

1. Das persönliche Fürwort.

Mein Schwesterchen ist krank.

Das Schwesterchen hat **sich** erkältet. **Es** hat Fieber und mag nicht mehr essen. Die Mutter hat Angst. **Sie** ruft den Arzt.

Er kommt und untersucht **es**. Nachher plaudert **er** mit **ihm** und verschreibt **ihm** eine Medizin. Die Mutter fragt **ihn**, ob die Krankheit gefährlich sei. **Sie** begleitet **ihn** zur Türe. **Ich** hole in der Apotheke die Medizin.

Ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie, auch ihm, ihn, ihnen sind Wörter für **Personen.** Sie werden darum **persönliche Fürwörter** genannt.

Siehe die **Aufgaben** bei der Veränderung des Tätigkeitswortes nach der Person!

Die Höflichkeitsform.

Wenn Besuch kommt.

Bitte, treten **Sie** ein! Bitte, nehmen **Sie** Platz! Wie geht es **Ihnen?** Bitte, greifen **Sie** zu! Darf ich **Ihnen** nochmals einschenken? Wie gefällt es **Ihnen** bei uns? Bleiben **Sie** doch noch eine Weile! Kommen **Sie** bald wieder!

Sie und **ihnen** dienen auch als Höflichkeitsform Diese beiden Fürwörter schreibt man dann gross.

Aufgabe.

Im Laden. Werden Sie schon bedient? Was ist Ihnen gefällig? usw.

Die Biegung des persönlichen Fürwortes.

Wir spielen „Versteckis".

	Einzahl		
	1. Pers.	2. Pers.	3. Person
Wer versteckt sich? . .	ich	du	er, sie, es
Wessen achtet der Sucher nicht?	meiner	deiner	seiner, ihrer, seiner
Wem ruft er?	mir	dir	ihm, ihr, ihm
Wen sucht er?	mich	dich	ihn, sie, es

	Mehrzahl		
	1. Pers.	2. Pers.	3. Pers.
Wer versteckt sich?	wir	ihr	sie
Wessen achtet der Sucher nicht? . .	unser	euer	ihrer
Wem ruft er?	uns	euch	ihnen
Wen sucht er?	uns	euch	sie

Aufgaben.

Klage der Maus. Ich arme Maus! Wie viele Feinde habe —! Ueberall verfolgt man —. Die Menschen stellen — Fallen. Mit herrlich duftendem Speck will man — in die Falle hineinlocken. Nicht einmal riechen darf — daran, sonst klappt die Falle hinter — zu, und — bin gefangen. Dann ist es um — geschehen. Auch die böse Katze stellt — beständig nach und möchte — überfallen. Wenn sie — erwischt, geht es — schlimm. Ihre spitzen Krallen bekomme — dann zu spüren. Sie spielt mit — und quält — noch recht lange. Schliesslich frisst sie — mit Haut und Haar. Gar niemand erbarmt sich —.

a) Du hast Erbarmen mit dem armen Tierchen und redest mit ihm: Du arme Maus! Wie viele Feinde hast du! usw.
b) Du erzählst, was die Maus zu leiden hat. Die arme Maus! Wie viele Feinde hat sie!
c) Ebenso 1., 2. und 3. Person der Mehrzahl!

Finkleins Klage im Winter. Wie schlimm geht es — jetzt! Der rauhe Wind zerzaust — das wärmende Gefieder. Auch der Hunger plagt — sehr. Weil alles mit Schnee bedeckt ist, kann — kein Körnlein finden. Wohl haben gute Menschen Mitleid mit —. Sie streuen — Brosamen, um — vor dem Hungertode zu schützen. Die frechen Spatzen fressen — aber alles weg.

Ebenso die übrigen Personen der Einzahl und Mehrzahl!

2. Das besitzanzeigende Fürwort.

Die Mutter will Ordnung haben.

Sie sagt:

Ich versorge **mein** Flickzeug.

Sie befiehlt:

(dem Vater) Versorge **dein** Schreibzeug!
Max soll **seine** Schulsachen einpacken!
Anna soll **ihre** Schultasche aufhängen!
Das Kleine soll **seine** Puppe in den Puppenwagen legen!
Wir versorgen **unsere** Schuhe.
Ihr hängt **eure** Kleider in den Kasten!
Sie (die Kleinen) sollen **ihre** Spielsachen auflesen!

Die Fürwörter: mein, dein, sein, ihr, sein, unser, euer, ihr geben an, wem ein Ding gehört, wer ein Ding **besitzt.** Sie heissen darum **besitzanzeigende Fürwörter.**

Aufgaben.

Was mich die Mutter fragt. Hast du deine Schulaufgaben gemacht? Hast du dein Lesebuch eingepackt? usw.
Ebenso 2. Person Mehrzahl!

Die vergesslichen Menschen. Der Herr lässt seinen Schirm stehen. Die Frau lässt ihre Handtasche liegen usw.

Mein Bruder spielt mit seinem Baukasten usw.

Meine Schwester spielt mit ihrer Puppe usw.

Was wir gegen Schaden versichert haben. Wir haben unsere Betten usw. versichert.

Die Schulkinder vergessen manchmal ihre Lesebücher usw., verlieren . . . usw.,
verlegen . . . usw.

Die Fürwörter in Briefen.

Briefschlüsse.

a) An einen Freund.

Es grüsst **Dich** aufs herzlichste
Dein Freund —.

Die freundlichsten Grüsse sendet **Dir**
Dein —.

Deiner Antwort entgegensehend, begrüsse ich **Dich** als
Dein treuer Freund —.

Indem ich **Dich** herzlichst begrüsse, verbleibe ich
Dein —.

b) An die Eltern.

Mit den herzlichsten Grüssen verbleibe ich
Euer dankbarer —.

Es grüsst **Euch** herzlich
Euer dankbarer Sohn —.

c) An fremde Personen.

In grösster Hochachtung verbleibe ich
Ihr ergebener —.

Indem ich **Ihnen** nochmals danke, grüsse ich **Sie**
hochachtungsvoll —.

In Briefen schreibt man die Fürwörter der **angeredeten** Person **gross.**

Aufgabe.

Ein Brief an den Onkel.

—, den . . .

Lieber Onkel!

Mit Freuden erinnere ich mich immer noch der letzten Ferienzeit. Das waren wirklich schöne Ferientage, die ich bei — verlebt habe. Nochmals danke ich — von Herzen für die freundliche Aufnahme. Meine Eltern waren sehr erfreut, dass ich mich bei — so gut erholt habe. Nun möchte ich — an — Versprechen erinnern, uns bald einmal zu besuchen. Wir erwarten — bestimmt und freuen uns herzlich auf — Besuch. Nur möchten wir — bitten, uns mitzuteilen, wann — kommst, damit wir — am Bahnhof abholen können. Also auf Wiedersehn!

Mit den herzlichsten Grüssen verbleibe ich
— dankbarer Neffe —.

a) Setze die passenden Fürwörter ein!
b) Richte den Brief an den Paten und rede ihn mit „Sie" an!

3. Das rückbezügliche Fürwort.

In der Zeitung wird gesucht

ein Angestellter, **der (welcher)** die englische Sprache in Wort und Schrift beherrscht;

eine Frau, **die (welche)** waschen und putzen kann;

ein Dienstmädchen, **das (welches)** in den Hausgeschäften bewandert ist.

Fürwörter, die sich auf ein vorangehendes Hauptwort **beziehen,** heissen **rückbezügliche Fürwörter.**

Solche sind: der, die, das oder
welcher, welche, welches *.

Aufgaben.

Auf den Frühling freut sich das Kind, das wieder im Freien spielen möchte, die Mutter, die usw.

Der Lehrer tadelt den Schüler, der träge ist usw., den Schüler, dessen Aufgaben sehr fehlerhaft sind usw.

Man liebt einen Knaben, der dienstfertig ist usw.

Unbrauchbare Dinge. Unbrauchbar ist ein Geldstück, das ganz abgeschliffen ist usw.

4. Das hinweisende Fürwort.

Ein Kind weint.

Wer hat dich geschlagen? Zeige mir den Uebeltäter!

Dieser Knabe!	**jener** Knabe!	**der** dort!
diese Schülerin!	**jene** Schülerin!	**die** da!
dieses Mädchen!	**jenes** Mädchen!	**das** hier!

Die Wörter: dieser, diese, dieses,
jener, jene, jenes,
der, die, das

weisen auf eine Person oder einen Gegenstand **hin** und heissen darum **hinweisende Fürwörter. Dieser** weist auf die **nähere** Person oder den **nähern** Gegenstand, **jener** auf die **entferntere** Person oder den **entferntern** Gegenstand hin. Die hinweisenden Fürwörter **der, die** und **das** unterscheiden sich vom Geschlechtswort durch die besondere Betonung.

Aufgaben.

Vergleiche ein näheres mit einem entferntern Bild im Schulzimmer!

Vergleiche unser Schulhaus mit einem andern! Dieses Schulhaus liegt . . . Jenes . . . usw.

5. Das fragende Fürwort.

Fragen bei einem Autounglück.

Wer ist verunglückt? **Was** ist passiert? **Wessen** Frau ist verletzt? **Wem** gehört das beschädigte Auto? **Wen** hat man ins Spital geführt? **Welcher** Herr, **welche** Frau oder **welches** Kind hat das Unglück gesehen?

Die Wörter: wer, was, wessen, wem, wen,
welcher, welche, welches

fragen nach einer Person oder einem Gegenstand und heissen darum **fragende Fürwörter.**

Aufgaben.

Rätselfragen. Welcher Baum ist ohne Laub? usw

Fragen im Laden. Wem gehörst du? usw.

6. Das unbestimmte Fürwort.

Es wurde eingebrochen.

In einem Haus hat **man** eingebrochen. **Niemand** im Hause hat **etwas** gehört. **Keiner** der Nachbarn hat den Einbrecher beobachtet. **Jemand** ist der Tat verdächtig.

Die Wörter: man, jemand, niemand, keiner, etwas sind **unbestimmte Fürwörter,** weil sie Personen und Sachen ganz allgemein oder **unbestimmt** bezeichnen.

Aufgaben.

In den Ferien ist's doch schön! Man braucht nicht zu lernen usw.

Ein Unbekannter wird tot aufgefunden. Keiner erkennt ihn usw.

Das Vorwort (Präposition).

Wie es dem Tierquäler ergangen ist.

Ein Knabe sah einen Vogel **mit** einem Würmlein **in** dem (kürzer und besser **im)** Schnabel **auf** einen Baum fliegen. Schnell kletterte er **an** dem (am) Stamm hinauf. Weit **auf** einem Aste draussen entdeckte er das Nest **mit** den jungen Vögelchen. Er wollte sie **aus** dem Neste nehmen. Schon war er **ganz in** der Nähe des Nestchens. Bereits streckte er die **Hand nach** den Vögelchen aus. Da knackte auf einmal der Ast. Der **Knabe stürzte auf** den Boden. Da hatte er eine Beule **an** dem (am) Kopf, einen Kratz **in** dem (im) Gesicht, Schmerzen **in** dem (im) Rücken, eine Verletzung **an** dem (am) Bein und ein Loch **in** den **Hosen.** Niemand hatte Mitleid **mit** dem bösen Knaben.

Die Wörter: mit, in, auf, an, aus, nach usw.
stehen meist **vor** einem Hauptwort und werden darum **Vorwörter** genannt. Sie verlangen entweder den Wes-, Wem- oder Wenfall.

Vorwörter mit dem Wesfall.

Die Kleinen fürchten sich

während des Sturmes, während der Nacht, während des Gewitters, während des Badens.

Allerlei Entschuldigungen.

Das Kind konnte nicht zur Schule kommen **wegen** des Hustens, wegen der Halsschmerzen, wegen des Unfalles, wegen des Begräbnisses eines Verwandten usw.

Der Wegmacher

arbeitet im Freien **trotz** des Unwetters, trotz des Regens, trotz des Schneefalles, trotz der Kälte, trotz der Hitze.

Die Vorwörter **während, wegen** und **trotz** verlangen den **Wesfall.**

Aufgaben.

Was nicht erlaubt ist. Das Schwatzen während des Unterrichtes, das Rauchen während . . . usw.

Warum die Kinder getadelt werden. Sie werden getadelt wegen des schlechten Betragens usw.

Mutige Menschen retten andere trotz der grossen Gefahr, trotz der hohen Wellen usw.

Vorwörter mit dem Wemfall.

Wir sollen nicht spielen

mit dem Messer, mit dem Gewehr, mit der Sense, mit der Schere, mit der Axt, mit der Glasscherbe.

Ich gehe öfters

zu meinem Freund, zu der (zur) Grossmutter usw.

Ich bleibe dann eine Weile

bei meinem Freund, bei der Grossmutter usw.

Man wird müde

von dem weiten Weg, von der langen Fahrt, von dem mühsamen Aufstieg, von der grossen Anstrengung.

Wir nehmen

den Schirm **aus** dem Schirmständer, den Mantel aus dem Kasten, das Geld aus dem Geldbeutel, den Griffel aus der Griffelschachtel usw.

Die Vorwörter **mit, zu, bei, von** und **aus regieren den Wemfall.**

* Die rückbezügl. Fürwörter welcher, welche, welches sind möglichst selten anzuwenden!

Aufgaben.

Das Werkzeug der Handwerker. Der Schreiner arbeitet mit dem Hobel, mit der Säge usw.

Die Mutter schickt mich zu dem (zum) Bäcker usw.

Die Zeitung berichtet von einem verwegenen Einbruch usw.

Woher die Dinge kommen. Der Regen kommt aus der Wolke. Das Wasser . . . Die Kohle . . . usw

Vorwörter mit dem Wenfall.

Der Handwerksbursche

kommt auf seiner Wanderschaft oft **durch** eine schöne Stadt, durch einen schattigen Wald, durch ein kleines Dorf, durch eine blumige Wiese usw.

Ich mache Ausgänge

für die Mutter, für den Vater usw.

Nach den Vorwörtern **durch** und **für** steht der **Wenfall.**

Aufgaben.

Auf der Flucht. Der Einbrecher flieht durch das Fenster. Der Apfeldieb schlüpft durch . . . usw.

Das dankbare Kind. Es dankt für das interessante Buch usw.

Vorwörter mit dem Wem- und Wenfall.

Die Kinder spielen

in der Stube, **auf** dem Spielplatz, **auf** der Strasse, **vor** dem Haus, **an** dem Sandhaufen, **neben** dem Garten, **hinter** dem Schulhaus, **unter** dem Baum.

Wohin gehen sie, um zu spielen?

Sie gehen **in** die Stube, **auf** den Spielplatz, **auf** die Strasse, **vor** das Haus, **an** den Sandhaufen usw.

Die Vorwörter **in, auf, vor, an, neben, hinter, unter** und **über** verlangen

den **Wemfall,** wenn man fragen kann: **wo,**

den **Wenfall,** wenn man fragen kann: **wohin.**

Aufgaben.

Wir schlafen auf dem Diwan usw.

Wir legen uns auf den Diwan usw.

Wir baden in dem Bach usw.

Wir springen beim Baden in den Bach usw.

Wo sitzen die Leute? Der Schüler sitzt auf der Bank. Der Schneider sitzt auf . . . usw.

Wohin setzen sie sich? Der Schüler setzt sich auf die Bank. Der Schneider setzt sich . . . usw.

Wohin die Dinge gehören. Die Schere gehört in den Nähkorb. Der Brief gehört in den Briefkasten usw. Ich lege die Schere in den Nähkorb. Ich werfe den Brief in den Briefkasten usw.

Wo die Dinge sind. Die Schere befindet sich im Nähkorb. Der Brief liegt . . . usw.

Das Umstandswort (Adverb).

Auf dem Bahnhof.

Wo kann man einsteigen?

Hier, dort, da, drüben, vorn, hinten, überall.

Wohin fährt der Zug?

Er fährt aus dem Bahnhof hinaus, bergan, hinauf, stromauf, (zum See) hinab.

Woher kommt der Zug?

Er kommt herauf, herab.

Wann fährt er?

Er fährt bald, jetzt, sogleich, sofort, nachher, früh, spät, morgens, mittags, nachmittags, abends, endlich.

Wie lange warten schon die Leute?

Sie warten schon stundenlang.

Wie oft fährt der Zug?

Er fährt einmal, manchmal, mehrmals.

Wie steigen die Leute ein und aus?

Sie steigen vorsichtig, flink, schnell, hastig, eilends, gemütlich, unbeholfen ein und aus.

Wörter, die angeben, **wo, wohin, woher, wann, wie lange, wie oft** und **wie** man etwas tut, heissen **Umstandswörter.** Es gibt Umstandswörter

des Ortes,
der Zeit,
der Art und Weise.

Das Umstandswort des Ortes antwortet auf die Frage: **wo, wohin, woher.** Solche sind: hier, dort, da usw.

Das Umstandswort der Zeit antwortet auf die Frage: **wann, wie lange, wie oft.** Solche sind bald, jetzt, sogleich usw.

Das Umstandswort der Art und Weise antwortet auf die Frage: **wie.** Solche sind: vorsichtig, flink usw.

Unterschied zwischen Umstandswörtern der Art und Weise und den Eigenschaftswörtern.

Das Umstandswort sagt, wie man etwas **tut,** das Eigenschaftswort, wie **ein Ding ist.** Das Umstandswort gehört zu einem **Tätigkeitswort,** das Eigenschaftswort zu einem **Hauptwort.**

Aufgaben.

Auf einer Bergtour. a) Im Tale drunten füllen wir unsere Feldflasche. Unterwegs . . . Da und dort . . . usw.

b) Droben legen wir zuerst unsern Rucksack ab. Dann . . . usw.

c) Wir steigen vorsichtig usw. wieder zu Tal.

Am Weihnachtsabend. a) Abends kommt das Christkind. Zuerst . . . Hierauf . . . usw.

Ein Bild in unserm Schulzimmer. Vorn erblicken wir . . . usw.

(Fortsetzung folgt.)

Mitteilung der Schriftleitung.

Die mit Interesse und Spannung erwartete **St. Galler Fibel** ist bereits im Betrieb, d. h. die Vorfibel und die Sommerfibel haben in den Schulen Einzug gehalten. Es handelt sich um ein prächtiges Werklein, dem eine eingehende Rezension gebührt. Wir sind schon im Besitze einer solchen, sehen uns aber gezwungen, deren Erscheinen noch etwas hinaus zu schieben, um die **„Lebensvolle Sprachlehre",** die eine sehr dankbare Leserschaft gefunden hat, möglichst bald fertig erscheinen zu lassen. Diese wird nachher in Broschürenform erscheinen und wohl in vielen Schulen unseres Landes Einzug halten, begrüsst von einer dankbaren Lehrerschaft. Der Preis wird so niedrig als möglich gehalten, kann aber erst später mitgeteilt werden. Anfragen sind an den Verfasser, Herrn *Lehrer Martin Bertsch, Zieglerstrasse, St. Gallen Ost,* zu richten. J. K.

16. Jahrgang Nr. 10 3. Juli 1930

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

REDIGIERT VON EINER KOMMISSION AKTIVER LEHRER. EINSENDUNGEN AN JOH. KEEL, LEHRER, OSTSTRASSE 27, ST. GALLEN O

INHALT: Lebensvolle Sprachlehre.

Lebensvolle Sprachlehre.

für
die Primarschule
(Mittel- und Oberstufe).
v. M. Bertsch, St. Gallen O.
(Schluss)

Das Zahlwort (Numerale).

In unserer Schule

haben wir **ein** Pult, — Kasten, — Lampen, — Bänke, — Fenster, — Bilder, — Schüler usw.

In der **ersten (1.)** Bank auf der Fensterseite sitzen . . ., in der **zweiten (2.)** Bank . . . usw.

In den Ferien.

Die **meisten** Leute verreisen. **Viele** besuchen einen Kurort. **Manche** gehen in ein Bad. **Zahlreiche** besteigen die Berge. **Einige** reisen ins Ausland. **Mehrere** fahren mit dem Auto. **Einzelne** reisen mit dem Flugzeug. **Etliche** reisen in Gesellschaft. Nur **wenige** bleiben die ganze Ferienzeit zu Hause.

Wörter, welche die **Anzahl** der Dinge angeben, heissen **Zahlwörter.** Man kann die Anzahl der Dinge bestimmt und unbestimmt angeben. Es gibt daher **bestimmte** und **unbestimmte** Zahlwörter.

Bestimmte Zahlwörter sind:

eins (1), zwei (2), drei (3) usw. Diese werden **Grundzahlen** genannt.

der erste (1.), der zweite (2.) usw. Diese heissen **Ordnungszahlen.**

Hinter den Ordnungszahlen, die in Ziffern geschrieben stehen, steht immer ein Punkt.

Unbestimmte Zahlwörter sind:

die meisten, viele, manche, zahlreiche, einige, mehrere usw.

Aufgaben.

Aus unserer Familie. Ich habe — Geschwister. Der Vater ist — Jahre alt. Er wurde geboren am . . . usw.

Der furchtbare Sturm hat zahlreiche Bäume entwurzelt usw.

Eine schreckliche Ueberschwemmung. Der Fluss zerstörte mehrere Brücken usw., vernichtete . . ., verwüstete . . . usw.

Das Bindewort (Konjunktion).

Zahnschmerzen.

Ich konnte nicht gut schlafen, **weil** mich ein hohler Zahn schmerzte. Die Mutter band mir ein wollenes Tuch um den Kopf, **aber** die Schmerzen liessen nicht nach, **sondern** wurden nur noch heftiger. Da wollte ich zum Zahnarzt gehen, **um** den kranken Zahn ziehen zu lassen. Ich hatte **aber** grosse Angst; **darum** musste mich die Mutter begleiten. **Als wir zum Zahnarzt** kamen, spürte ich plötzlich keine Schmerzen mehr. Am liebsten wäre ich davongeeilt, **wenn** ich mich nicht geschämt hätte. Mir klopfte das Herz, **sobald** ich an die Reihe kam. Der Zahnarzt befahl mir, den Mund zu öffnen, **damit** er meinen hohlen Zahn sehen konnte. Plötzlich packte er mit einem glänzenden Zänglein den Bösewicht **und** zog ihn heraus. Ich konnte heimgehen, **nachdem** ich den Mund gespült hatte. Wie bin ich jetzt froh, **dass** ich keine Zahnschmerzen mehr habe!

Die Wörter: **weil, aber, sondern, um, darum, als, wenn, sobald, damit, und, nachdem, dass** sind **Bindewörter.** Sie **verbinden** 2 Wörter oder Sätze miteinander.

Siehe die **Aufgaben** unter Satzgefüge und Satzverbindung!

Das Ausrufwort (Interjektion).

Ausrufe am Weihnachtsabend.

Pst, hast du's gehört? **Juchhe,** es hat geläutet! **Ah,** der prächtige Baum! **Ei,** die schönen Sachen! **Seht,** die herzige Puppe! **O,** die vielen Geschenke! usw.

Wörter, wie: pst, juchhe, ah, ei, seht, o usw. heissen **Ausrufwörter.** Nach ihnen setzt man ein Komma und am Schlusse des Satzes ein Ausrufzeichen.

Aufgaben.

Ausrufe bei einem Gewitter. Ach, ist das schwül heute! O, wie wird der Himmel schwarz! usw.

Vom Satz.

Der einfache Satz.

Pflanzen und Tiere auf der Frühlingswiese.

Das Veilchen, die Schlüsselblume, der Löwenzahn, der Birnbaum usw.

Das Rind, der Maulwurf, die Biene, der Schmetterling.

Das sind noch keine Sätze. Wir haben bloss Dinge oder **Gegenstände** aufgezählt.

Von diesen Gegenständen wollen wir etwas **erzählen** oder **aussagen.**

Das Veilchen duftet. Die Schlüsselblume ist gelb. Der Löwenzahn leuchtet. Er ist ein Korbblütler. Der Birnbaum blüht. Er ist schneeweiss.

Das Rind weidet. Der Star schwatzt. Der Maulwurf gräbt. Die Biene summt. Der Schmetterling flattert.

Zu einem Satz sind also 2 Teile nötig, nämlich **Satzgegenstand (Subjekt)** und **Satzaussage (Prädikat).**

Der Satzgegenstand antwortet auf die Frage **wer** oder **was** (bei Sachen), steht also immer im **Werfall.** Er ist gewöhnlich ein Hauptwort oder ein Fürwort.

Vom Satzgegenstand können wir aussagen,

was er tut,
wie er ist und
was er ist.

Die Satzaussage kann also ein Tätigkeitswort, ein Eigenschaftswort oder ein Hauptwort sein. Ein Satz, der nur aus Satzgegenstand und Satzaussage besteht, heisst ein **einfacher** Satz.

Aufgaben.

Tierstimmen auf dem Bauernhof. Das Pferd wiehert. Der Hund bellt usw.

Lärm auf der Strasse. Der Radfahrer klingelt. Die Peitsche knallt usw.

Es brennt. Das Haus brennt. Das Feuer knistert. Die Trümmer . . . usw.

Auf einer Bergtour. Das Wetter ist schön. Der Weg ist weit. Der Rucksack . . . usw.

Tiere und Pflanzen im Walde. Das Eichhörnchen nagt. Es ist ein Nagetier.

Der erweiterte Satz.

Die Beifügung (Attribut).

Es ist Herbst.

Die **heissen** Tage sind vorüber. Die **schönen** Sommerblumen sind verblüht. Die Zugvögel ziehen in **wärmere** Länder. Der Bauer schüttelt die **schwerbeladenen** Bäume. Auf der Wiese liegen **saftige** Birnen und **rotbackige** Aepfel. Der Sturm reisst die **gelben, roten** und **braunen** Blätter von den Bäumen. Fast jeden Tag schleichen **dichte** Nebel umher. Die Knaben lassen den **bunten** Drachen steigen. Er bleibt mit seinem **langen** Schwanz am Telephondraht hängen.

Ach, diese Kinder!

Alles muss beschädigt, zerstört und vernichtet werden. Die Blätter **des Bilderbuches** werden zerrissen. Der Kopf **der Puppe** wird zerschlagen. Die Schere **der Mutter** wird beschädigt. Die Wände **der Wohnung** werden verschmiert. Die Platte **des Tisches** wird zerkratzt usw.

Am Abend in der Stube.

Ich lese in **meinem** Lesebuche. Der Bruder spielt mit **seinem** Baukasten. Das Kleine kämmt **seine** Puppe. Die Mutter holt **ihr** Nähzeug. Sie flickt **unsere** Kleider.

Hauptwörter können genauer bestimmt werden. Wörter, die man zu den Hauptwörtern **fügt,** nennt man **Beifügungen.** Die Beifügung kann ein Eigenschaftswort, ein Hauptwort im Wesfall oder ein besitzanzeigendes Fürwort sein.

Aufgaben.

Allerlei Anzeigen in der Zeitung. Eine sonnige Wohnung ist zu vermieten. Ein schönes Zweifamilienhaus ist zu verkaufen usw.

Im Winter. a) Der grimmige Winter bringt Eis und Schnee. Die hungrigen Vögel kommen ans Fenster. — Kinder streuen ihnen Brosamen usw.

b) Wir heizen unsere Stube. Ich trage meine Handschuhe usw.

Aus der Pflanzenkunde. Die Blätter des Löwenzahns sind grundständig. Der Saft des Stengels ist weiss usw.

Nervöse Leute. Sie können das Kratzen des Griffels nicht ausstehen. Sie mögen das Schreien der Kinder nicht leiden usw. (mit: ärgern, stören, aufregen, nicht ertragen).

Die Ergänzung (Objekt).

Die Leute auf dem Bahnhof.

Die Leute lösen. Ein Herr studiert. Der Reisende trägt. Eine Frau führt. Die Leute besteigen. Ein Kind winkt. Der Kondukteur schliesst.

Diese Sätze sind nicht vollständig. Jeder Satz muss noch durch ein Hauptwort **ganz** gemacht werden. Es fehlt also die **Ergänzung.**

Die Leute lösen **die Billette.** Ein Herr studiert **den Fahrplan.** Der Reisende trägt **einen Koffer.** Eine Frau führt **ihr Kind.** Die Leute besteigen **die Bahnwagen.** Ein Kind winkt **der Mutter.** Der Kondukteur schliesst **die Wagentüre.**

Die Ergänzung im Wesfall.

Wessen bedürfen die Menschen?

Der Kranke bedarf **der Pflege.** Der Verunglückte bedarf **der Hilfe.** Der Arbeitslose bedarf **der Unterstützung.** Der Traurige bedarf **des Trostes** usw.

Wessen bedienen sich die Handwerker.

Der Schreiner bedient sich **des Hobels.** Der Schmied bedient sich **des Hammers.** Der Metzger bedient sich **des Messers.** Der Schuhmacher bedient sich **der Ahle** usw.

Die Ergänzung im Wemfall.

Zu Hause.

Die Mutter ruft **dem Kinde.** Ich helfe **der Mutter.** Der Vater droht **den Streitsüchtigen.** Die Mutter antwortet **dem Reisenden.** Die Kinder gehorchen **den Eltern.** Die Katze schmeichelt **der Mutter.** Das Kleine winkt **dem Vater.** Der Bettler dankt **der Mutter.**

Die Ergänzung im Wenfall.

Kampf in der Natur.

Die Katze tötet **die Maus.** Der Fuchs überfällt **den Hasen.** Der Maulwurf vertilgt **die Pflanzenschädlinge.** Die Fledermaus fängt **den Nachtfalter.** Der Star verzehrt **die Obstbaumschädlinge.** Die Schwalbe verfolgt **die Mücken** usw.

Zwei Ergänzungen.

Wie sich das Kind nützlich machen kann.

Das Kind holt **der Mutter ein Brot.** Es bringt **dem Schuhmacher die Schuhe.** Es bezahlt **dem Schneider die Rechnung.** Es gibt **dem Kleinen das Spielzeug.** Es strickt **dem Vater Strümpfe.** Es erklärt **dem Bruder die Aufgabe.** Es erzählt **dem Kleinen ein Märchen.** Es zeigt **dem Fremden den Weg.**

Die Ergänzung bestimmt das **Tätigkeitswort** näher und antwortet auf die Frage: **wessen, wem** oder **wen.** Sie kann also im **Wes-, Wem-** oder **Wenfall** stehen. Es können auch zwei Ergänzungen vorkommen, eine im Wem- und eine im Wenfall.

Aufgaben.

Das gute Kind. Es schämt sich der Lüge usw. Es erbarmt sich . . . Es hilft . . . Es dankt . . . Es gehorcht . . .

Der Hund. a) Er gehorcht dem Herrn. Er schmeichelt . . . Er entläuft . . . Er folgt . . . Er nützt . . . usw.

b) Er bewacht das Haus. Er begleitet . . . Er rettet . . . Er hasst . . . Er packt . . . usw.

Von der Arbeit des Bauers. Er düngt die Wiese Er wetzt die Sense . . . usw.

Arbeiten der Mutter. Die Mutter kehrt die Stube. Sie heizt den Ofen . . . usw.

Wenn das Kind krank ist. Die Mutter bringt dem Kinde Tee. Das Kind zeigt dem Arzt die Zunge. Der Arzt verschreibt . . . usw.

Der Lehrer. Der Lehrer erklärt den Schülern die Aufgabe. Er erzählt . . . usw.

Die Ortsbestimmung.

Der Klaus kommt.

Wir sind **in der Stube.** Die Mutter sitzt **am Tisch** und näht. Der Bruder zeichnet **auf ein Blatt.** Ich lese **im Lesebuch.** Das Kleine spielt **am Boden** mit der Puppe. Jetzt hören wir **draussen** läuten. Ist das nicht der Klaus? Heftig poltert es **an der Stubentüre.** Schnell verschwinden wir. Der Bruder schlüpft **unter den Diwan.** Das Kleine kriecht **unter den Tisch.** Ich verberge mich **hinter dem Ofen. In die Stube** tritt der Klaus. Er holt uns **aus dem Versteck** hervor. Wir müssen Gedichte aufsagen und versprechen, stets gehorsam zu sein. Dann nimmt er **aus dem Sack** eine Rute. Er legt sie **auf den Tisch. Auf den Boden** schüttet er viele Nüsse. Nachher verabschiedet er sich.

Die nähere Bestimmung des Tätigkeitswortes auf die Frage: **wo, wohin** und **woher** heisst **Ortsbestimmung.**

Aufgaben.

Die Fremden in unserm Lande. Viele kommen sogar aus Amerika. Zahlreiche reisen . . . Andere gehen . . . Sie steigen . . . Sie baden . . . Sie fahren . . . Sie wandern . . . Sie spielen . . . usw.

Mein Ball. Die Mutter kaufte mir im Spielwarenladen einen Ball. Ich nehme ihn öfters . . . Beim Spielen fliegt er . . . Er rollt . . . Ich suche ihn . . . Ich finde ihn . . . Ich hole ihn . . .

Aus dem Leben des Häsleins. Am besten gefällt es ihm auf dem Felde. Es frisst . . . Sein Lager befindet sich . . . Es sieht den Jäger . . . Schnell flieht es . . . Im Winter nagt es . . .

Der Eisenbahnzug. Er rollt über hohe Brücken. Er fährt . . . vorüber . . . usw.

Die Zeitbestimmung.

Aus dem Leben des Eichhörnchens.

Im Herbst sammelt es viele Früchte. **Während des Winters** bleibt es in seinem Neste. **An schönen Wintertagen** sucht es seine Vorräte auf. **Im Frühling** muss es Hunger leiden. **In dieser Zeit** ist es sehr schädlich. Es nagt **öfters** an den Baumknospen. **Hin und wieder** stellt es den Vögeln nach. **Manchmal** frisst es die Eier der Vögel. **Im Mai** bekommt es 3—8 Junge. Es pflegt sie **etwa 6 Wochen lang. Nachher** trennen sie sich von der Mutter.

Die nähere Bestimmung des Tätigkeitswortes auf die Frage: **wann, wie lange** und **wie oft** heisst **Zeitbestimmung.**

Aufgaben.

Aus der Schule. Die Schule beginnt um . . . Der Unterricht dauert am Vormittag . . . usw.

Die Glocken läuten vor dem Gottesdienst usw.

Die Grundbestimmung.

Warum geschieht es?

Die Pflanzen verwelken **infolge grosser Trockenheit.** Die Bäche schwellen **wegen des anhaltenden Regenwetters** an. Die Leute eilen **wegen des nahenden Gewitters.** Der Herr gleitet **wegen einer Orangenschale** aus. Das Kind verunglückt **infolge seiner Unvorsichtigkeit.** Der Bergsteiger stürzt **wegen seiner Verwegenheit** ab usw.

Wozu dienen dem Schreiner die Werkzeuge?

Der Schreiner braucht den Hobel **zum Hobeln.** Den Hammer verwendet er **zum Nageln.** Die Zange dient ihm **zum Ausziehen der Nägel.** Die Ahle braucht er **zum Anreissen** usw.

Die nähere Bestimmung des Tätigkeitswortes auf die Frage: **warum** oder **wozu** heisst **Grundbestimmung.**

Aufgaben.

Warum werden die Menschen gelobt und getadelt, geachtet und verachtet, geliebt und gehasst?

Manche Schüler werden gelobt wegen ihres Fleisses.

Viele verdienen Lob wegen . . . usw.

Warum es die Kinder tun. Die Kinder schreien vor Hunger. Sie jubeln . . . Sie streiten . . . usw.

Die Bedeutung der Pflanzenteile. Die farbige Krone dient zum Anlocken der Insekten. Die Pflanze braucht die Staubbeutel zur Erzeugung des Blütenstaubes usw.

Vom Nutzen des Hundes. Der Polizist verwendet ihn zur Aufspürung des Verbrechers.

Der Reiche, der Bauer, der Jäger, der Hirte, die Kinder, die Frau.

Die Art und Weisebestimmung.

In einer Werkstätte.

Der Meister arbeitet **mit Ausdauer.** Der Geselle arbeitet **fleissig.** Der Lehrling schaut dem Meister **mit grossem Interesse** zu. Er gehorcht dem Meister **geschwind.** Er packt die Arbeit noch **unbeholfen** an. Der Meister prüft alles **gewissenhaft.** Die Maschinen dröhnen **ohrenzerreissend.** Die Arbeiter verlassen **müde** die Werkstätte.

Die nähere Bestimmung des Tätigkeitswortes auf die Frage: **wie** heisst **Art und Weisebestimmung.**

Aufgaben.

Wie arbeiten die Schüler? Viele schreiben sauber. Manche schreiben flüchtig usw.

Beobachtungen auf der Strasse. Ein Kind springt unvorsichtig über die Strasse. Ein Schüler geht gemächlich zur Schule usw. Ein Lastauto fährt polternd vorüber usw.

Die Orts-, Zeit-, Grund-, Art und Weisebestimmung kann ein Hauptwort mit einem Vorwort oder ein Umstandswort sein.

Hauptwörter und Tätigkeitswörter können also näher bestimmt werden.

Die nähere Bestimmung des Hauptwortes heisst **Beifügung,** die des Tätigkeitswortes **Ergänzung, Orts-, Zeit-, Grund- oder Art und Weisebestimmung.**

Gleichartige Satzteile.

Sätze mit mehreren Satzgegenständen.

Grosse Reinigung.

Seife, Salmiakgeist, Stahlspäne und **Wichse** werden gekauft. **Der Diwan, der Tisch** und **die Stühle** werden hinausgetragen. **Die Bilder, die Vorhänge** und **die Wanduhr** werden heruntergenommen. **Der Diwan, das Diwankissen** und **der Teppich** werden geklopft. **Die Fenster, die Wände** und **die Türen** werden geputzt. **Das Büfett, die Stühle, die Bilder** und **der Ofen** werden abgestaubt usw.

In einem Satz können mehrere Satzgegenstände vorkommen. Man setzt zwischen sie ein Komma, zwischen die beiden letzten aber ein **und.**

Aufgaben.

Im Frühling. Der Star, die Schwalbe und der Kuckuck kehren zurück. Die Bäume, die Sträucher und die Blumen . . . usw.

Verschiedene Dinge, aber gleiche Tätigkeiten. Die Fledermaus, der Schmetterling und die Wäsche flattern. Ebenso mit: wachsen, blühen, pfeifen, laufen, gehen, brennen, beissen usw.

Sätze mit mehreren Satzaussagen.

Katze und Maus.

Die Katze **legt sich, rollt sich zusammen** und **schläft.** Das Mäuslein **schlüpft heraus, nascht** und **knabbert.** Es ist **furchtsam, vorsichtig** und **naschhaft.** Die Katze **erwacht, spitzt** die Ohren und **hört** es. Sie **schleicht, duckt sich** und **springt.** Das Mäuslein **zappelt, wehrt sich** und **beisst.** Die Katze **spielt** mit ihm, **lässt** es **laufen** und **fängt** es. Sie ist **flink, gewandt** und **grausam.**

Ein Satz kann auch mehrere Satzaussagen haben. Man trennt sie durch ein Komma. Zwischen den beiden letzten steht gewöhnlich ein **und.**

Aufgaben.

Dinge als Personen. Der Baum erwacht, schlägt die Blütenaugen auf, lockt die Insekten herbei und bewirtet sie. Ebenso: Blume, Bach, Wind, Sonne, Mond, Frühling, Winter.

Im Garten. Der Vater gräbt um, verebnet, spannt eine Schnur und teilt ein. Die Mutter, die Vögel, die Würmer, die Raupen, die Blumen usw.

Der zusammengesetzte Satz.

Das Satzgefüge.

Als ich noch klein war.

Ich spielte mit der Puppe, als ich noch klein war. Ich fürchtete mich, wenn ich den Kaminfeger sah. Ich glaubte, dass es einen Osterhasen gebe. Einmal bekam ich Schläge, weil ich davongelaufen war. Oefters ging ich an den Sandhaufen, um zu spielen.

Verdiente Strafe.

Ein Schüler, der liederlich geschrieben hat, muss seine Aufgabe wiederholen. Ein Kind, das abends spät nach Hause

kommt, muss ohne Nachtessen zu Bette gehen. Der Meister, der schlecht bedient, verliert seine Kunden. Ein Geselle, mit dem der Meister nicht zufrieden ist, wird entlassen. Der Angestellte, dem eine Unterschlagung aufgedeckt wird, kommt vor Gericht.

Diese Sätze bestehen aus 2 einfachen Sätzen und heissen darum **zusammengesetzte** Sätze.

Welche der einfachen Sätze können für sich allein stehen, welche aber nicht?

Wenn ein Satz nicht von einem andern abhängig ist, also für sich allein stehen kann, heisst er **Hauptsatz.**

Ist aber ein Satz von einem andern abhängig, also für sich allein nicht verständlich, wird er **Nebensatz** genannt.

Ein zusammengesetzter Satz, der aus Haupt- und Nebensatz besteht, heisst **Satzgefüge.** Haupt- und Nebensatz werden immer durch Komma getrennt. Man verbindet sie durch ein Bindewort oder ein rückbezügliches Fürwort.

Aufgaben.

Unglücksfälle. Ein Mädchen erlitt schwere Brandwunden, weil es mit Petrol angefeuert hatte. Ein Knabe wurde von einem Auto überfahren, weil . . . usw.

Drohungen: Du darfst nicht ins Freie gehen, wenn du deine Schularbeiten nicht gemacht hast usw.

Der Pechvogel. Er verlor den Geldbeutel, als er in den Laden ging. Er schnitt sich in den Finger, als . . . usw.

Warum wir es tun sollen. Wir öffnen die Fenster, damit frische Luft hereinkommt. Wir reinigen die Schuhe auf der Türvorlage, dass . . . usw.

Bei unordentlichen Leuten. Die Fenster, die blind sind vor Schmutz, werden nie geputzt. Die Abfälle, die es in der Küche gibt, werden zum Fenster hinausgeworfen usw.

Die Bewohner unseres Landes. Die meisten Leute, die im Alpengebiet wohnen, treiben Viehzucht und Alpwirtschaft. In den Gebieten, die von den Fremden gern besucht werden, leben viele Einwohner vom Fremdenverkehr usw.

Die Satzverbindung.

Schlimme Folgen einer Unvorsichtigkeit.

Ein Mädchen sollte kochen, denn seine Mutter war fort. Das Holz wollte nicht brennen, darum goss es Petrol in den Herd. Plötzlich schlug eine Flamme heraus, und die Petrolkanne explodierte. Das brennende Petrol ergoss sich über das Mädchen, und sofort brannten seine Kleider. Es schrie entsetzlich um Hilfe, darum eilte der Nachbar herbei. Er erstickte mit Tüchern die Flammen, aber das Mädchen musste am andern Tage unter schrecklichen Schmerzen sterben.

Werden Hauptsätze, also selbständige Sätze, miteinander verbunden, entsteht eine **Satzverbindung.** Die Sätze werden gewöhnlich durch ein Komma getrennt.

Vor „und" steht also nur dann ein Komma, wenn nachher ein vollständiger Satz folgt.

Aufgaben.

Am Funkensonntag. Holz wird gesammelt, und Raketen werden gekauft. Ein Funkenplatz wird ausfindig gemacht, und das Holz wird dorthin geführt usw.

Warum man es nicht tun konnte. Wir konnten nicht im Freien spielen, denn es regnete. Man konnte nicht mehr baden gehen, denn das Wasser war zu kalt usw.

Der unzufriedene Käufer. Der Stoff ist wohl modern, aber er ist mir zu teuer. Diese Schuhe gefallen mir gut, aber sie sind mir zu klein usw.

Im Sommer. Die Strassen sind staubig, darum werden sie besprengt. Es ist so heiss, deshalb gehe ich baden usw.

Die Satzarten.

Erzählsätze.

Der Faulpelz.

Am Morgen will er nicht aufstehen. Die Mutter muss ihm ein paarmal rufen. Er kommt zu spät in die Schule. Die Schulaufgaben hat er nicht gemacht. Während des Unterrichtes passt er nicht auf usw.

Sätze, in denen etwas erzählt wird, heissen **Erzählsätze.** Nach einem Erzählsatz steht ein Punkt.

Aufgaben.

Wie ich mich einmal fürchtete. Die Mutter schickte mich einmal in den Keller usw.
oder
Mitten in der Nacht wachte ich einmal auf usw.

Ein dummer Streich.

Ich wurde bestraft.

Fragesätze.

Fragen an einen kranken Mitschüler.

Wie geht es dir? Bist du immer noch krank? Was fehlt dir eigentlich? Musst du immer noch im Bette bleiben? Ist der Doktor bei dir gewesen? Was hat er gesagt? Darfst du bald wieder aufstehen? Kannst du die Schule noch lange nicht besuchen?

Sätze, die eine Frage enthalten, heissen **Fragesätze.** Nach einem Fragesatz steht ein Fragezeichen (?).

Aufgaben.

Was St. Niklaus die Kinder fragt. Seid ihr immer brav gewesen? usw.

Was ein neuer Schüler gefragt wird. Wie heisst du? Wo bist du in die Schule gegangen? usw.

Was die Mutter fragt, wenn das Kind spät heim kommt. Warum kommst du erst jetzt heim? usw.

Befehlssätze.

Was die Mutter dem Wildfang immer wieder sagen muss.

Steige auf keinen Hag! Klettere auf keinen Baum! Tritt nicht in den Schmutz! Komm nicht wieder so schmutzig heim! Wirf keine Steine! Hänge dich an keinen Lastwagen! usw.

Sätze, die einen Befehl ausdrücken, heissen **Befehlssätze.** Nach einem Befehlssatz steht ein Ausrufzeichen (!).

Aufgaben.

Wenn die Mutter Wäsche hat. Sie befiehlt mir: Hole Seife und Waschpulver im Laden! Trage Holz in die Waschküche! usw.

Gute Ratschläge für Kinder. Iss kein unreifes Obst! Zerbeisse keine Nußschalen! usw.

Wunschsätze.

Wünsche des Kranken.

Wenn ich nur besser schlafen könnte! Hätte ich nur keine Schmerzen mehr! Könnte ich doch bald wieder aufstehen! Möchte ich doch wieder essen! Dürfte ich wieder einmal ins Freie hinaus!

Sätze, die einen Wunsch enthalten, heissen **Wunschsätze.** Nach einem Wunschsatz steht auch ein Ausrufzeichen.

Aufgaben.

Wünsche der Leute vor den Ferien. Hätten wir schon Ferien! Wenn nur das Wetter gut bliebe! usw.

Weihnachtswünsche.

Wünsche des Bruders. Bekäme ich doch einen Baukasten! usw.

Wünsche der Schwester. Wenn ich doch eine Puppe erhielte! usw.

Ausrufsätze.

Auf einer Bergtour.

Ist das ein prächtiges Wetter! Ah, ist das eine Luft! O, diese leuchtenden Alpenblumen! So eine herrliche Aussicht! Welch herrliches Panorama! Wie die Bergriesen in ihrem Silbergewande glänzen! Wie der Schnee blendet!

Sätze, in denen etwas ausgerufen wird, heissen **Ausrufsätze.** Nach einem Ausrufsatz steht ebenfalls ein Ausrufzeichen.

Aufgaben.

Miserables Ferienwetter. Ist das ein Hundewetter! Dieser trostlose Himmel! usw.

Auf dem Jahrmarkt. So ein Lärm! Dieses entsetzliche Gedränge! usw.

16. Jahrgang Nr. 11 24. Juli 1930

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

REDIGIERT VON EINER KOMMISSION AKTIVER LEHRER. EINSENDUNGEN AN JOH. KEEL, LEHRER, OSTSTRASSE 27, ST. GALLEN O

INHALT: Der Lump — Ein Grossstadtkind — Schulausflüge — Das Beispiel — Lebensvolle Sprachlehre.

Der Lump

(Ein Lehrerschicksal von A. I.)

Als blutjunger Lehrer kam ich auf meinen ersten Posten, in einem ansehnlichen Dorfe mit einer ebenso ansehnlichen muntern Kinderschar

Mit jugendlichem Eifer und einem vollgerüttelten Mass guter Vorsätze hatte ich heute mein neues Amt angetreten. Drei Dutzend warmer Patschhändchen hatten sich in meine Rechte gelegt, ebensoviele unschuldige, leuchtende Augenpaare hatten treuherzig zu mir emporgeblickt und ebensoviele Kinderherzen hatte ich bereits in das meinige eingeschlossen.. Die ersten Stichproben über Erziehung und Wissen meiner neuen Schutzbefohlenen waren nicht ungünstig ausgefallen, und so war ich denn von diesem meinem allerersten Schulhalbtage hochbefriedigt. Jugend sieht ja so gerne alles goldig! Nach Schulschluss machte ich mir meine Gedanken: Wie ist doch Jugenderziehung ein schöner Beruf! Unschuldige Kinder lehren und führen, dieser Beruf ist es wirklich wert, dass wir ihm unsere ganze Kraft weihen. Ein aufrichtiger Dank gegenüber dem Lenker der Menschengeschicke und eine aus tiefstem Herzen kommende Bitte: Herr, lass mich treu zu deiner Ehre und zum Wohle der Menschheit wirken auf dem schönen Arbeitsfelde, auf das du mich hingestellt! drängte sich auf meine Lippen.

Ich werde aus meinen Gedanken nicht gerade angenehm aufgeschreckt durch ein etwas ungebührliches Schreien vor dem Schulhause: Der Lump, flieht, der Lump! Und richtig, ein verkommenes Subjekt wankt dem Schulhause zu und nach wenigen Minuten steht es vor mir im Schulzimmer: Eine hohe, hagere, gebückte und in elende Fetzen gehüllte Gestalt, ein Bild des Elends. Die Züge mochten einst intelligent gewesen sein, nun aber hatten Hunger, Entbehrung und Laster und wohl auch seelische Leiden mit ehernem Griffel ihre Signatur nur allzu deutlich eingegraben in dies vielleicht einst schöne Menschenantlitz. Mit einem Gemisch von Ekel und Mitleid reiche ich ihm eine kleine Münze hin, um ihn möglichst bald los zu werden. Doch mit einem gewissen Stolz winkt er ab: Nicht dazu bin ich gekommen! Herr Lehrer, wenn Sie ein halbes Stündlein opfern wollen, um den Lauf eines teils durch eigene, teils durch fremde bewusste oder unbewusste Schuld verpfuschten Lebens zu vernehmen, dann kann Ihnen dies zur Warnung, mir aber zur Erleichterung dienen.

Ich horche auf: Was für eine Sprache führte dieser „Lump"! In seinem Auge sehe ich etwas aufblitzen, was er wohl aus früherer, besserer Zeit herübergerettet haben mochte. Schon viel freundlicher schiebe ich einen Stuhl hin und winke ermunternd: Nur los! Ein wehmütiger Seufzer entringt sich seiner Brust: Vor 20 Jahren stand ich als frischgebackener Lehrer an diesem Pult, vor den Schülern dieser Gemeinde, den Kopf vollgestopft mit Theorie und ihn auch entsprechend hoch tragend, jedoch mit dem ernstlichen Willen, mein Bestes zu leisten. Ach, Jugend ist ja so leicht begeistert, fasst so gute Vorsätze! Doch die meisten jungen Lehrer haben so wenig Verständnis für die wirkliche Welt und ihre Gefahren, wenn sie von den engen schützenden Räumen des Seminars hinauskommen in die goldene Freiheit! Ich gehörte zu diesen. Das Schosskind meiner Mutter, der Liebling meines Vaters, verhätschelt und verzogen wuchs ich in die Schule hinein. Meine Lehrer, die Primar- und später auch die Seminarlehrer entdeckten bei mir bald eine mehr als mittelmässige Begabung, das Lernen kostete mich keine ernste Arbeit, es war mir Spiel, für meine Aufgaben brauchte ich kaum die Hälfte der Zeit, die andere Hälfte benutzte ich zu Tändeleien, unfruchtbarem Sinnieren und Schmieden von Plänen, die nie in Erfüllung gehen konnten. Meinen Lehrern konnte dies nicht entgehen, doch, da ich in der Klasse stets obenan stand und überdies mein Vater ein Mann in Amt und Ehren war, wurde mir manches übersehen, und manche wohlverdiente Strafe wurde mir leider nicht erteilt. Auch meine Mitschüler tanzten bald nach meiner Geige. Nicht, dass ich mich ihrer besondern Liebe erfreute, aber man wollte es doch mit mir nicht verderben, konnte ich doch manchem etwa bei einer schwierigen Rechnung aushelfen und musste nicht selten die Ehre der Klasse retten.

Alles war stolz auf mich, am meisten ich selbst.

Aber mit meiner Fachbildung hatte leider die Herzens-, Willens- und Charakterbildung nicht Schritt gehalten.

Voll Selbstüberhebung, geringschätzend auf alle andern herabblickend, nicht gewohnt an ernste Arbeit, nicht gewohnt, mir etwas zu versagen, ein Spielball meiner Launen, so trat ich in den Jahren des Sturmes und Dranges an dies Lehrerpult.

In der Schule ging es anfangs leidlich, aber ausserhalb derselben stürmte die Versuchung hundertfach über mich herein.

Der Männerchor, der Turnverein, die Musikgesellschaft, der Schützenverein, der Fussball-, Jass- und wohl noch ein Dutzend anderer Clubs wetteiferten miteinander, mich zuerst in ihrer Mitte begrüssen zu können. Und ich, ach, hatte mir doch nie etwas versagt, also mitgemacht, mitgemacht auch bei all ihren Vergnügen und Festgelagen; zuerst nur kurz, dann länger, zuerst wenig getrunken, dann mehr, zuerst nur aus Anstand, dann mit Vergnügen, später aus Gewohnheit und schliesslich aus Leidenschaft.

Der Wein führt an seiner Hand eine für manchen jungen Menschen recht gefährliche Genossin: Das Weib.

Eine Kellnerin hatte es mir angetan.

Ich, der Stolze, der am heiligen Born der Wissenschaft getrunken, tänzelte nun sklavisch und sinnverworren um eine aufgeputzte Mädchengestalt. Wars Liebe, wars Leidenschaft, ich wusste es nicht; sie hatte mir ihre Fallstricke gelegt, und blindlings rannte ich hinein. Es war ja so schön, zu lieben und geliebt zu werden! Und hatte ich denn kein Recht dazu, war ich nicht auch ein Mensch aus Fleisch und Blut? Der Verkehr wurde immer vertraulicher, immer freier, bis wir, ach, in finsterer Stunde unter dem unheimlichen Einfluss des Alkohols strauchelnd fielen.

Noch auf einem andern Gebiete hatte ich mich inzwischen betätigt: In der Politik.

Im Dorf gab es, wie noch heute, verschiedene Parteien und Richtungen, die alle mit ihrem Liebeswerben an mich herantraten.

Ich besass eine gute Dosis Ehrgeiz und fand, wenn ich mitmache, könnte es vielleicht langen zum Gemeinde- oder gar zum Grossrat. Also hiess es wieder: Mitgemacht! und bald stand ich mitten im politischen Strudel und Kampfgewühl und vernachlässigte nun auch meine erste Pflicht als Lehrer. Die andern Parteien sahen in mir nur mehr den politischen Gegner und nicht mehr den Lehrer ihrer Kinder, die Unterstützung des Elternhauses ging verloren, der Erfolg in der Schule blieb aus, bei der nächsten Wahl schwang eine andere Richtung obenauf, und ich konnte mein Ränzlein schnallen.

Enttäuscht zog ich von dannen, suchte noch hie und da Anstellung, jedoch vergebens, mein Ruf war mir vorausgeeilt, wie sehr ich mich auch bemühte, nur eine untergeordnete Beschäftigung zu finden: Die harte Welt verweigerte mir Arbeit und Brot. Ich kehrte zurück zu meinem Mädchen, der Gefährtin meiner Sünde, wollte sie zu meiner Frau machen und ihrem und meinem Kinde auch vor der Welt einen Vater geben. Doch, was war denn an dem stellenlosen, haltlosen, auch in den Augen der Welt tiefgefallenen jungen Menschen noch begehrenswert? Kalt stiess sie mich zurück und zum erstenmal schleuderte sie mir das furchtbare Wort: Lump! entgegen.

Jetzt erst kam mir meine Lage voll zum Bewusstsein. Was war aus mir geworden? In tiefer Scham, mit Ekel vor mir selbst erfüllt, wage ich keine Entgegnung. „Lump!" rang es sich endlich von meinen bebenden Lippen. Hatte dieses Mädchen, hatte diese Umgebung das Recht, mit Steinen nach mir zu werfen? Waren sie nicht mitschuldig an allem?

In tiefstem Abscheu vor der Welt reifte in mir ein furchtbarer Entschluss: Nun denn, ihr sollt in mir einen Lumpen haben! Es ist der einzige Vorsatz in meinem Leben, den ich treu gehalten. Ich sank tiefer und tiefer, und nun schleppe ich mein verfehltes Leben dahin, mir und andern zur Last, von allen verachtet, allen zum Aergernis, bis es endlich wohl irgendwo auf der Strasse enden wird.

Er hatte mit einem tiefen Seufzer geendet, unbeweglich starrt er vor sich hin, und eine dicke Träne kollert in den struppigen Bart.

Ich will versuchen, etwas Balsam in das zermarterte Herz zu träufeln, will eine ernste Mahnung an ihn richten, da erhebt er sich mit den Worten: Aehnliche Versuchungen und Stürme treten wohl an jeden jungen Lehrer heran, Gott sei's gedankt, dass ihr stärker seid, als ich es war! Damit verlässt er das Schulzimmer. Ich aber denke an das ewig wahre Dichterwort:

„Wer nie sein Brot in Tränen ass
Und nie die kummervollen Nächte
Auf seinem Bette weinend sass,
Der kennt euch nicht, ihr ird'schen Mächte.
Ihr führt ins Leben uns hinein,
Ihr lasst den Armen schuldig werden,
Dann überlasst ihr ihn der Pein,
Denn jede Schuld rächt sich auf Erden."

Ein Großstadtkind

Von Pierre l'Ermite.

Er lief seiner Mutter nach von Zimmer zu Zimmer. „Wohl, du willst schon!"

„Aber, gutes Kind, ich habe dir jüngst erst neue Hosen gekauft und diese Tage einen neuen Hut, und jetzt soll ich dir noch ein Luftgewehr kaufen? Denk doch, wieviel Stunden dein Vater dafür arbeiten muss!"

Er hörte gar nicht auf ihre Worte, sondern weinerlich wild hielt er sich krampfhaft an ihr fest. „Sag ja!"

„Nein!"

„Karl hat doch auch ein Luftgewehr und Heinrich auch!"

„Das zeigt, dass ihre Eltern es besser machen können als die deinen!"

„Du könntest auch, du hast Geld!"

„Ja, um Brot und Fleisch zu kaufen!"

„Kauf mir's doch! Kauf mir's doch!"

„Lass mich jetzt einmal in Ruhe, geh und mache deine Schulaufgaben!"

Er geht davon, die Hände in den Taschen, mit den Schuhen auf den Fussboden schlürfend, um seine Mutter ja zu ärgern.

Aber nach wenigen Augenblicken war er wieder in der Küche und wiederholte, noch immer unter Zornestränen: „Kauf mir doch eins! Kauf mir doch eins!"

Sie gab ihm gar keine Antwort mehr, denn sie fühlte, wie sich in ihr der Zorn langsam regte. Auch der Knabe merkte das, aber jetzt wollte er sie erst recht reizen. — Er wollte unbedingt, dass sie ihm eine Antwort gebe. Statt dessen gab sie ihm eine ordentliche Ohrfeige.

— — — — — — — — —

Er ist allein.

Beide Hände in den Taschen geht er ans Fenster und schaut auf die Strasse. Da erblickt er seine Mutter, die ihm eine Ohrfeige gegeben. Dort geht sie und denkt sicher nicht mehr an das Vorgekommene. Den Marktkorb am Arm, geht sie dahin, als ob gar nichts geschehen wäre, schwatzt bald da, bald dort mit einer Nachbarsfrau, bis sie einen Augenblick verschwindet in der Richtung nach dem Markt.

Er geht vom Fenster weg und setzt sich auf einen Stuhl. Schweigsam stiert er auf den Boden, gleichsam hypnotisiert von einem Gedanken, der eben erst seinem Gehirn entsprungen ist und rasch eine erschreckende Gestalt annimmt.

Vor Erregung zitternd zieht er seine kleinen Hände aus den Taschen, nimmt den Spiegel von der Wand

und betrachtet darin seine Wange. „Eine Ohrfeige hat sie mir gegeben!"

Und er bringt sich selber noch in grössere Erregung. „Mir hat sie eine Ohrfeige gegeben!"

Und seine Hand ballt sich zur Faust, die er in der Richtung nach dem Markt streckt, wo sie vielleicht das Vorkommnis gerade der Mutter eines seiner Kameraden erzählt. Er stampft mit den Füssen, die Wut presst ihm Tränen aus den Augen. „Mir hat sie eine Ohrfeige gegeben, sie soll es merken!"

Als befürchtete er, vor seinem entsetzlichen Plan zurückzuschrecken, eilt er rasch ins Schlafzimmer, gerade auf die Kommode zu, worin die Sachen seines Vaters sind.

In der ersten Schublade muss es sein.

Die ist abgeschlossen.

„Ist denn alles gegen mich? Aber ich werde es doch erreichen!"

Er sieht sich im Zimmer um. Da erblickt er die Feuerzange. Beim Schloss schiebt er sie ein. Ein Stückchen vom Verschlag springt ab. Jetzt heisst es ganze Arbeit leisten, sonst setzt es heute abend ganz andere Prügel ab, wenn der Vater heimkommt. Und das niemals! Schlagen lasse ich mich nicht mehr.

Wirklich, er bringt die Schublade aus dem Schloss. Da liegt des Vaters Revolver.

„Du sollst sehen, dass dein Sohn Mut hat. Soll ich vielleicht erst noch einige Zeilen schreiben, wie ich es kürzlich in „Alexander Dumas" gelesen? Nein, dazu habe ich keine Zeit mehr. Sie könnte plötzlich kommen und alles wäre vereitelt."

Dann setzt er sich wieder auf einen Stuhl, sucht eine geeignete Haltung, wie er es in einigen Schundbüchern gelesen hat. „Das Rohr darf man nicht auf der Brust aufsetzen — auch nicht in zu grosser Entfernung halten, sonst zittert die Hand. Ein Lineal soll man nehmen, ich habe ja eines in meiner Schultasche. Schliesslich, weshalb in die Brust? Auf die Stirne, das ist sicherer. Wo ist der Spiegel?"

— — — — — — — — —

„Frau Rivalot, halten Sie mir bitte den Korb, ich will meine Schlüssel suchen!"

Sie sucht in ihren Taschen, vergebens. Da fällt es ihr ein, sie hat ihre Schlüssel ganz unten im Korb. Während sie alles auspackt, schaut ihr Frau Rivalot zu.

„Schönen Salat haben Sie da, wie teuer ist der Kopf?"

„Er ist nicht geschenkt."

„Schau da, ein Luftgewehr!"

Neugierig untersucht sie das Spielzeug mit einem Kennerblick, der die Lebenserfahrung vieler Jahre verrät.

„Hat euer Bub Namenstag, dass Sie ihm ein solches Ding da kaufen?"

„Namenstag? Nein, das nicht, aber er wurde so zornig, da ich ihm es nicht kaufen wollte, dass ich lieber nachgebe. — Kinder sind halt Kinder; wenn man ihren Wunsch nicht erfüllt, werden sie zornig. Und zu häufiger Zorn könnte sie krank machen. Sie haben gut reden, Frau Rivalot, aber wenn Sie einen solchen Buben hätten!"

Da reckte sich die Alte empor: „Nicht nur einen, zehn habe ich erzogen, aber . . ."

„Was aber?"

„Aber wir hielten unsere Religion, wir Eltern ehrten Gott, und unsere Kinder ehrten uns. Morgens und abends verrichteten wir miteinander das Gebet. Die Kinder gingen in die Messe und in die Christenlehre. Das alles hilft gewaltig mit bei der Erziehung. Ich als alte Frau darf Ihnen das schon sagen!"

„Ist ja möglich, aber zu meinem Manne darf ich nicht von Religion reden. Um keinen Preis will er, dass Eugen den Religionsunterricht besuche. Auch darf er nicht zur ersten Kommunion gehen."

„Aber ihr Mann hat doch Erstkommunion gemacht?"

„Natürlich!"

„Gute Frau, Sie werden sehen, das rächt sich. Gewiss, nicht alle, die den Religionsunterricht besuchen und ihre Erstkommunion machen, sind heilig. Wenigstens bleibt ihnen immer eine heilige Erinnerung aus der Jugendzeit. Sie wissen, was gut und was bös ist, besonders, dass Gott im Himmel alles sieht und weiss und sie einst zur Rechenschaft ziehen wird. Aber wie man ohne Religion Kinder erziehen kann, das begreife ich nicht. — Wenn es keinen Gott gibt, kein ewiges Leben, keine unsterbliche Seele, dann haben jene recht, deren Grundsatz lautet: „Kurz oder lustig!"

„Frau Rivalot!"

„Nichts: „Frau Rivalot", ich sage Ihnen die Wahrheit."

„Ich sehe das ganz gut ein, wenn nur mein Mann auch darauf hören wollte!"

— — — — — — — — —

Sie will nicht das erste gute Wörtlein mit ihrem Buben reden, deshalb geht sie gleich in die Küche, reinigt den Salat, macht Feuer, bereitet das Essen. Da gewahrt sie, dass das Mehl ausgegangen ist. Das Feuer konnte sie nicht gut verlassen und war zu ihrem Bedauern gezwungen, Eugen zum Krämer zu schicken.

Das Beispiel.

(Nachdruck verboten.)

De Toni hät hüt g'rechnet:
„Viermole eins ist eins." —
„Nei aber! . . . säg e Bispiel,
und denk' mer! — — Weisst e keins?

He, Karli, hilf em Brüeder,
Jakobli . . . Ammarie,
ihr werdet öppe z'Vierte
dem Rätsel g'wachse sy.

Denk, d'Muetter heb e jedem
in Sack e Nastuech geh;
viermole eins . . . denn händ-er? . . ."
„Halt eins, und gwüss nöd meh." —

„Jetzt kann-i nümme helfe . . .
Gibs ane! . . . Häst e keins?" —
„Im Sack hät's hüt de Karli,
mier händ halt z'Vierte — eins." —
J. L.

„Eugen! Eugen!" Keine Antwort.

„Eugen! Eugen!"

Eine schreckliche Ahnung beschleicht sie. Schnell eilt sie durch das Speisezimmer — in das Schlafgemach. — Was muss sie da sehen!

Da liegt ihr Kind. Der Körper auf dem Boden, die Füsse noch auf dem Stuhl. Von der Schläfe rinnt das Blut. Eugen liegt in den letzten Zügen, ganz leise haucht er noch: „Mama, Mama!"

Ein Schülerausflug

Schulausflüge sind etwas Schönes und Köstliches für die Schüler. Für den Lehrer sind sie nicht immer ein reiner Genuss. Abgesehen von der Mühe, die auch der kleinste Ausflug dem Leiter verursacht, fühlt er sich verantwortlich für seine Schäflein, bis er sie am Abend alle gesund und wohlbehalten den Eltern wieder abgeliefert hat.

Ich will hier aus eigener Erfahrung ein wenig berichten.

An meiner vierklassigen Unterschule hatte ich glücklich das erste Examen überstanden. Es war gut gegangen, die Kinder hatten sich wacker gehalten, und sowohl der Inspektor, als auch die Schulbehörde waren zufrieden. Für den Lehrer ist solch ein erstes Examen besonders wichtig, es kann für ihn ein mächtiger Ansporn für die Zukunft sein, oder, wenn etwas trotz seiner treuen Arbeit schief gegangen ist, deprimierend und hemmend auf das nächste Schuljahr wirken. —

Nun, ich fühlte mich sehr glücklich und hätte gern auch meinen Kindern etwas von diesem Glücke abgegeben. Da das Examen schon in den ersten Tagen im April stattgefunden hatte, gab es noch keine Ferien, sondern die Kinder mussten noch eine ganze Woche in die Schule kommen. Dass es in diesen Tagen mit dem Lernen nicht sehr streng genommen wurde, will ich offen bekennen. Hand aufs Herz, wer hätte an meiner Stelle nicht auch einwenig „lugg" gelassen? Meistens baten die Kinder um eine schöne Geschichte, und da entsprach ich ihnen gerne. An einem wunderschönen Vorfrühlingsmorgen aber eröffnete ich, dass wir am Nachmittag einen Ausflug nach Neuhof machen werden. Es brauche dabei kein Sonntagsgewand, auch keinen Batzen in die Tasche, einzig ein fröhliches Gemüt sollen sie mitbringen.

Neuhof, ein einsames Bauernwirtshaus in einer Waldlichtung, etwas mehr als eine Stunde von meinem Dorfe entfernt, hatte ich bei einem Sonntagsspaziergang entdeckt, und seine idyllische Lage hatte es mir angetan. So zog ich also mit meinen Buben und Mädchen durch den duftenden Wald, immer sachte aufwärts. Die Laubbäume hatten bereits ihre jungen Blätter entfaltet, dazwischen kamen wieder Tannenbestände — es war eine Pracht und Herrlichkeit ohnegleichen. Oben angekommen, vergnügten wir uns mit allerlei Spielen, immer abwechselnd mit solchen, bei denen man herumrennen, und andern, da man sitzen und sich „verschnaufen" konnte. Später suchte ich die Wirtin und fragte, was sie meinen Kindern als Vesper geben könne. Sie hatte frisches Bauernbrot, und für den Durst wollte sie eine Mischung von zwei Litern Wein, acht Litern Wasser und einem Kilo Zucker herstellen. Auf meine schüchterne Frage, ob das nicht zu stark sei, lachte sie mich aus. Diese Mischung könne selbst einem Säugling nichts anhaben, aber zu meiner Beruhigung könne sie auch zehn Liter Wasser zusetzen. So marschierten denn einige Laibe schmackhaftes Bauernbrot auf, und in einem grossen Eimer wurde der wirklich sehr blassrote „Wein" auf den Tisch gestellt. Jedes Kind konnte sich sein Glas füllen lassen, und wer leer hatte, durfte noch mehr bekommen. Das wurde ein lustiges Gelage, nach Herzenslust wurde gegessen und getrunken, und dazwischen sangen wir ein Lied ums andere. Die grössern Buben erwiesen sich als besonders durstig und streckten alle Augenblicke ihre leeren Gläser. Endlich war man dem Eimer auf den Grund gekommen, das letzte Krümchen Brot war vertilgt, und es wurde Zeit, sich auf den Heimweg zu machen. Unter Jauchzen und Singen ging's bergab, aber ganz anders, als ich mir's gedacht hatte. Es erwies sich leider, leider, dass die Mischung des Trankes doch zu stark war für die Kinder, die sich nur an Milch oder an Wasser gewohnt waren. Bald fingen namentlich die Buben an, sich zu geberden wie eine Rotte Korah und hörten weder auf meine Befehle, noch auf mein Schelten mehr. Sie stiessen und schupften einander auf dem unebenen, sich senkenden Waldwege, schlugen Purzelbäume, machten „Fangis" um die Bäume herum —. — Je mehr ich schimpfte, desto toller ging es zu. Ich stand Todesängste aus und verzweifelte daran, alle meine Kinder mit ganzen und heilen Gliedern heimzubringen. Ich gelobte mir hoch und heilig, dass in meiner Schule der Alkohol für alle Ewigkeit verpönt sein solle. In unglaublich kurzer Zeit, und — Wunder über Wunder — ohne Beinbrüche und Beulen kam die Schar beim heimatlichen Schulhaus an. Erst mussten die Schüler noch eine Weile in ihre Bänke sitzen, bis sie sich wieder abgekühlt und beruhigt hatten, und dann entliess ich sie ohne ein Wort des Vorwurfs nach Hause. Die Vorwürfe aber machte ich mir selber, und daneben war ich von grosser Dankbarkeit erfüllt, dass alles so gut abgelaufen und keines der Kinder durch meine Unbedachtsamkeit zu Schaden gekommen war. —

(Schluss folgt.)

Was ich einmal werden möchte*

Ich möchte einmal Tänzerin werden. Dann möchte ich ein Kleid haben, wo aussieht wie ein Pfauenrad. Aber zuerst möchte ich noch in fremde Länder und andere Sprachen lernen.

Wenn ich dann zurück komme, möchte ich noch heiraten und etwa zwei Kinder haben. Ich wollte einen Bub und ein Mädchen. Aber es geht noch lange, bis ich so gross bin.

Jetzt bin ich erst in der fünften Klasse. Das geht noch viele Jahre, bis es soweit ist.

Die „Lebensvolle Sprachlehre"

von *Martin Bertsch*, die in der „Volksschule" erschienen ist, kommt nun in *Heftform* heraus. Das kleine Werklein wird auf sehr gutes Papier gedruckt, bekommt einen schönen, kräftigen Umschlag und wird trotzdem zum bescheidenen Preis von 60 Rp. bei klassenweisem und 80 Rappen bei Einzelbezug abgegeben. Es kann bezogen werden beim Verfasser, Herrn **M. Bertsch, Lehrer, Zieglerstrasse 7, St. Gallen O.**

* Obiges Aufsätzchen stammt frisch aus der „Schulküche". Es ist „Original"-Arbeit und sagt einem auch ein bisschen etwas. D. Sch.

16. Jahrgang Nr. 12 14. August 1930

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

REDIGIERT VON EINER KOMMISSION AKTIVER LEHRER. EINSENDUNGEN AN JOH. KEEL, LEHRER, OSTSTRASSE 27, ST. GALLEN O

INHALT: Zweck und Ziel der Sprachlehre – Neue Lesebüchlein für die I. Klasse – Ein Schülerausflug (Schl.)

Zweck und ziel der sprachlehre.

(Bemerkungen und hinweise zur sprachlehre Bertsch.)

Von A. Giger, lehrer, Murg.

Wir gewähren der vorliegenden Arbeit in der „Volksschule" gerne Aufnahme, da wir sie als eine Ergänzung der ausgezeichneten Sprachlehre von Martin Bertsch betrachten. Warum letzterer die von Herrn Giger angeregten „Ergänzungen" nicht auch der „Lebensvollen Sprachlehre" eingliederte, wird uns Herr Bertsch vielleicht in einer Antwort verrraten. — Wir lassen „Zweck und ziel der sprachlehre" in der vom Verfasser gewählten Kleinschreibung erscheinen, weil Herr Giger ein bekannter Vorkämpfer für diese Reform ist. Immerhin bedeutet dies kein Präjudiz: die „Volksschule" hat vorläufig — und wohl noch auf längere Zeit hinaus — in der althergebrachten Schreibweise zu erscheinen. D. Sch.

Veranlassung zu dieser arbeit gab — wie der untertitel verrät — die „Lebensvolle Sprachlehre" des herrn kollegen M. Bertsch in St. Gallen. Gleich vorausgeschickt sei, dass ich weder ein loblied noch eine kritik über die genannte arbeit anstimmen will, sondern in aller sachlichkeit zur sprachlehre im allgemeinen und zur veröffentlichten „Lebensvollen Sprachlehre" im besondern stellung nehmen möchte, um dann noch einige praktische ergänzungen und hinweise zu machen.

Ich hatte gelegenheit, mit vielen kollegen der primar- und sekundarschulstufe (in sehr verschiedenen schulverhältnissen) über die sprachlehre Bertsch zu diskutieren. Von der mehrzahl wurde das erscheinen des neuen werkleins freudig begrüsst und die anschaffung in genügend exemplaren für die schule in aussicht gestellt. Diese einstellung spricht sehr zugunsten der fraglichen sprachlehre. Sie bedeutet volle anerkennung. Herr Bertsch darf sich über diesen erfolg freuen. Er sagt ihm, dass er mit seiner sprachlehre im grossen und ganzen das richtige getroffen hat. Dass nicht alle lehrkräfte ihm zustimmen, ist begreiflich, da die notwendigkeit der sprachlehre nicht allgemein anerkannt wird.

Die sprachlehre ist ein pädagogischer zankapfel.

Deshalb wird jedes lehrbuch über deutsche sprachlehre zustimmung finden und widerspruch erregen, mag es praktisch oder lebensfremd sein. Warum? Weil die anschauungen über den wert der grammatik sehr weit auseinandergehen. Wohl in keinem gebiet herrschen soviele subjektive meinungen wie im sprachlehrunterricht. Der streit über umfang der grammatikalischen übungen ist fast grösser als der über art der behandlungsweise. In letzter hinsicht hat die sprachlehre in den zwei verflossenen jahrzehnten eine gesundung erfahren. Zu einem allgemeinen friedensschluss auf dem sprachlehrweg wird es wohl nie kommen, denn es müssten allzuviele von ihrem „alleinrichtigen system" abgehen. Zwischen den beiden extremen forderungen: grammatikunterrricht nach althergebrachter überlieferung — und „Weg mit der grammatik aus der primarschule" finden sich anschauungen jeder schattierung, was das aufkommen der unübersehbaren zahl von sprachschulen mit der grossen mannigfaltigkeit in stoffauswahl und methodischer gestaltung bedingte. Diese mannigfaltigkeit oder besser gesagt wucherung, lässt sich nur im hinblick auf

die entstehung der deutschen schulgrammatik

verstehen, deren folgewirkung heute noch nicht vollständig überwunden ist. Die ersten deutschen sprachlehren waren nach dem muster der lateinischen geschaffen. Die mittelalterliche schule kannte diesen fremdling noch nicht, da man sich auf lesen und schreiben beschränkte. In den hohen schulen, in denen das lateinische unterrichtssprache war, wurde allerdings lateinische grammatik gelehrt. Und die art und weise der lateinischen grammatik hat man unverändert in die deutsche sprachlehre übernommen, ohne zu bedenken, dass eine tote und eine lebendige sprache grundverschieden sind und deshalb auch gesonderte, wesentlich andere wege für eine erfolgreiche sprachlehre, bezw. einen sprachunterricht erheischen. Die verpflanzung des formalismus von der toten lateinsprache in die lebendige deutschsprache war ein grober fehler. Eine tote sprache kann wohl mit grammatik und lesen beigebracht werden. Für die lebendige sprache sind diese mittel unzulänglich. Eine lebendige sprache verlangt auch einen lebensvollen unterricht. Eine lebendige sprache kann auf theoretisches wissen (dem man für erlernung der toten sprachen hohe formale schulung beimisst) fast gänzlich verzichten. Zum glück blieb man bei der ursprünglichen auffassung über sprachlehre nicht stehen. Auch da vollzog sich, wenn auch leider nur langsam, eine wandlung zur besserung. In jeder gesunden idee steckt ein körnlein wahrheit, so auch in den grundverschiedenen anschauungen über den wert der sprachlehre. Dieses gute der einzelnen zielwege zusammengetragen und glücklich verwertet zu einem system, zu einer brauchbaren sprachlehre, vermag ausgangspunkt einer gründlichen erörterung über sprachlehre zu sein und vielleicht zu beschränkter einigung zu führen, sodass auch auf dem gebiet der deutschen schulgrammatik (sagen wir primarschulstufe) an stelle der unsichern vielheit klare einheitlichkeit tritt. Wo ein wille ist, da ist auch ein weg. Solch einen weg hat uns nun herr Bertsch gewiesen. Wenn er mit seiner arbeit auch nur bezweckt hätte, dass die lehrerschaft sich wieder intensiver in dem fragenkomplex der sprachlehre beschäftigt, wäre recht viel erreicht und die grosse arbeit fruchtbringend gewesen. Zweck dieser zeilen ist denn auch, die arbeit des herrn kollegen

Bertsch gleichsam zu unterstreichen, um mehr sucher auf sie zu lenken.

Um nun das gute und verwertbare der einzelnen sprachlehretappen, sprachlehrforderungen, herauszuschälen, wird ein kurzer

blick in die geschichte des sprachlehrunterrichtes

gut sein, um die stellungnahme der bedeutendsten pädagogen der sprachlehrfrage kennen zu lernen. Becker und Wurst massen der grammatik ungeheure bedeutung zu. Sie behaupteten, sie vermittle das verständnis der sprache, fördere das denkvermögen und gebe eine feste grundlage zur stilistik, orthographie und interpunktion. Besserungsvorschläge machten Kehr, Kellner und Otto. Ziel ihres sprachlehrunterrichtes waren sprachverständnis und sprachfertigkeit. Der weg zum Ziel war verschieden. Während Kellner und Otto lesestücke zum ausgang der grammatik wählten, isolierte sich Kehr auf einige mustersätze. Diese lehrweise fand ihren heftigen gegner in Herbart. Jakob Grimm, Wakkernagel, Völter und Bock betrachteten die grammatik als zerstörerin jeder freien gestaltung des sprachvermögens. Sie waren feinde einer jeden grammatik. Bis auf den heutigen tag zählt diese richtung noch treue anhänger. Doch erstanden Grimm und seinen anhängern schon bald gegner (Roman u. s. w.), die der deutschen schulgrammatik eine praktische aufgabe zuwiesen und vor allem das verhältnis von mundart und schriftdeutsch klarlegten. Auf dieser richtigen einstellung fussen nun mit recht viele sprachlehrbücher, die aber zum grossteil in der stoffauswahl falsche, lebensfremde wege einschlugen. Kein wunder, dass der ruf für einen sprachlehrunterricht nach lebensgebieten laut wurde. Der erste reformer in dieser hinsicht war Gansberg. Ihm folgten Linke, Staar, Alschner und andere. Alschners werk: Lebensvolle Sprachübungen — ist darauf gerichtet, den sprachgebrauch zum sprachgefühl zu machen. Aus all den angeführten bestrebungen heraus ist dann die gelegenheitsgrammatik oder die grammatik des fehlerhaften herausgewachsen. So zeigt uns also der werdegang der schulgrammatik, dass man von einem extremen, starren *zuviel* in ein extremes *nichts* verfiel. Aus den trümmern dieses zerfalls ist dann die heutige grammatikmethode erstanden. Um sie zu verstehen und beurteilen zu können, müssen wir uns zuerst klarheit verschaffen über die frage:

Was ist an den einzelnen methodischen strömungen gut gewesen, und was ist abzulehnen?

1. *Deutsche sprachlehre nach lateinischem muster.* Anerkennen muss man die erkenntnis, dass sprachlehre (allerdings nur in bescheidenem umfang) zur beherrschung der schriftsprache beitragen kann, und dass sprachlehre geeignet ist zur übung im denken. Abzuweisen sind die abstrakte, unwirkliche methode und der ungeheure ballastumfang. Diese tote grammatik schadet dem kindlichen gemüt und trägt zur entfaltung der sprachbeherrschung sehr wenig bei. Sie verschlingt viel kostbare zeit, in der durch geeignete übungen das sprachgefühl und damit die richtige sprachbeherrschung wesentlich gefördert werden könnten. Dieser lebensfremde unterricht bedeutet eine unnütze qual für die kinder. Und zum denken-lernen brauchen wir kein besonderes fach: grammatik. Diese art grammatik ist selbstzweck und isoliert vom übrigen sprachunterricht, ist also verfehlt. Jede sprachliche äusserung setzt eine innere notwendigkeit voraus, denn sprache, also auch sprachlehrunterricht, soll nicht bloss lose form, vom inhalt losgelöstes sein. „Der sprachunterricht muss auf vorhandenen seeleninhalt aufbauen" (Berger).

(Fortsetzung folgt.)

Die neuen Lesebüchlein für die 1. Klasse (Kt. St. G.) *

Die bisherige St. Gallerfibel (Sommer- und Winterbüchlein) hatte mehr als 10 Jahre sehr gute Dienste geleistet. Es geht darum manchem Kollegen schwer, sich davon zu trennen, nachdem er mit derselben wohl vertraut war und sie richtig zu gebrauchen und auszunützen verstanden hat. Die vielen Hilfsmittel, wie Formen, Legen, Ausschneiden, Zeichnen und Malen wurden einem immer willkommener und zweckdienlicher. Die wirklich herzigen Kindersprüche und Reime, vor allem aber die einfachen, charakteristischen Zeichnungen zu den lieben Geschichtchen machten alle Arbeit froh und erfolgreich. Merki, der tüchtige Lehrer und Zeichner, wird meines Erachtens kaum übertroffen. Diese Lust und Liebe zum Zeichnen, — selbst Schwache und Schwächste machten herzhaft mit — hatte ich früher nie gefunden. Das Bild muss weder zu hoch noch zu trocken sein, soll es die Lust zum Nach- und Selbstbilden wecken. Gewöhnlich rufen die Kinder bloss Ah! und Oh!, wagen aber nicht, etwas Aehnliches selbst zu schaffen, entweder geht das Bild weit über Kindesvermögen hinaus oder lässt kalt. —

Nach Einführung der Antiqua war die Fibelfrage wieder akut geworden. Sollte eine der bestehenden Fibeln für den Kanton St. Gallen gewählt oder eine spezielle St. Gallerfibel geschaffen werden? Man entschied sich erfreulicherweise für das letztere. Eine Kommission, bestehend aus bewährten Fibelautoren und tüchtigen Lehrern der ersten Stufe, schuf das vorliegende Werk: Eine Vorfibel, eine Fibel und das Uebungsbuch. Man gab sich alle Mühe, etwas Vorzügliches zu schaffen. Wusste man, dass die glückliche Kombination der Lehrkräfte der Kommission für den methodischen und pädagogischen Aufbau volle Gewähr biete, so ist man ebenso erfreut über das Illustrative, Zeichnerische, über Druck und Lithographie. Nun zur etwas einlässlichern Würdigung:

1. *Die Vorfibel,* ein Weg zum A B C, so lautet in kräftiger, warmroter Kapitalschrift der Titel. Das Titelbild nimmt sofort gefangen. Da sitzen drei neugebackene Erstklässler in ungezwungener Stellung im Kinderzimmer. Ein Knabe stellt seine Eisenbahnwagen (einfache Langklötzchen) zum Zug zusammen, der durch seinen bereits erstellten Sandtunnel fahren soll; ein zweiter hat sein neues Buch aufgeschlagen und übt A I E O. Ein Mädchen greift herzhaft zum Stift und macht die ersten Schreibversuche. Die ganze Arbeit der ersten Klasse wird damit versinnbildet: Manuelle Betätigung — Sprechen und Lesen — Schreiben. Und wie zweckdienlich, traut und lieb die Gruppe zusammengestellt ist! Und so reizend sind die warmen Farben und so sauber die Lithographie! Es ist einfach ein Bijou, dieses fröhliche, treffliche Kinderbild!

O. Hagmann und Söhne, Lithographie, St. Gallen, führen sich hier gut ein.

Mit Formen beginnt die Vorfibel. Die netten Waldbäume, Tierlein und Blümlein des Waldes, Haus und Hof mit Bewohnern und Tieren, wie das Kind von Haus aus sie kennt und liebt, bilden die passenden Vorlagen in ausgesucht netten Farben. Das wird eine Freude sein, mit

* Die neue Fibel ist erhältlich beim staatl. Lehrmittelverlag St. Gallen oder bei der Leobuchhandlung und der Fehr'schen Buchhandlung, St. Gallen.

dem weichen Plastilin das Hundehäuschen, die Schnecke, die Schlange, die Tannen, die Entchen usw. formen zu können.

Naturspielzeug: Tische, Fische und Kapelle dürfen mit Händen und Fingern gebildet werden; Aepfel und Margrittchen geben Kränzchen, Löwenzahnschäfte Ketten und Wasserleitungen und Brillen. Wie schön das Körbchen, die Tabakpfeife aus der Eichel! Wie zweckmässig lässt sich eine Rast am Bach so verwerten!

Und erst die Falt- und Rupfübungen: Da soll es geben: Sonne, Mond, Sterne, Schmetterling, Schiffchen mit Segel, See mit Fischen.

Schneiden und Kleben bilden weitere Beschäftigungsmittel. Gar zum Aufstellen macht man Gans, Schweinchen, Mann usw. Alles mit buntem Farb- oder grauem Umschlagpapier.

Es kommt Malen mit Kreide oder Stift, das wohl zeigt, wie Kinder die Erlebnisse im Märchen darstellen möchten.

Das billigste und wohl phantasievollste Hantieren erlaubt das Legen mit Stäbchen, zugleich eine vorzügliche Vorstufe fürs Zeichnen. Sind die Stäbchen erst noch farbig, so wird die Lust und der Gewinn umso grösser. Ergötzliche Sächelchen entstehen im Zeichnen mit beiden Händen mit Farbstiften.

Zeichnen und Sprechen im Takt bildet den Schluss der reichhaltigen Handarbeiten.

Die vielen Sprechübungen in: „Sägs gschwind" mit Rätseln und Sprüchen, lustigen Schnurren und Witzen, begleiten und beenden, unterbrechen oder füllen die Handarbeit aus. „Das lustige Viertelstündchen" für Anfang oder Schluss findet man hier. Nun rücken sie allmählich näher, die längst erwarteten und wohl vorbereiteten Buchstaben:

Wie rufen Katze, Hund, Hahn usw.? Wie rufst du ihnen? Wie tönt's? Das liest das Kind alles ab an den netten Bildern: Die pfauchenden Katzen, der niesende Knabe, die Teppich klopfende Magd, die tropfende Traufe. Hei, wie schärft daran das Kind das Hören, es lauscht, es horcht, es hört und spricht die Laute: x, pf, b, d, t, p, h, usw. Und jetzt treten sie auf die E, A, U, S, K, R begleitet vom Geschichtlein, vom Bild mit herzigem Sprüchlein. Einige Ableitungen sind wirklich ausgezeichnet. Der Lehrer wird andere, ähnliche suchen und finden.

Die Brücke ist gebaut. Wir sind im *A B C* angelangt.

Der kurzgestreifte Gang mag andeuten, wie reich, ja überreich die Mittel sind, eine Brücke zwischen Elternhaus und Schule zu schlagen, dem Kinde vor allem Lust, Liebe und Freude an der neuen Arbeit, der Schularbeit, zu pflanzen und dabei unvermerkt Schauen, Denken, Handarbeit und Sprechen so zu kombinieren, dass Lesen, Schreiben, Aufsatz und Heimatkunde die beste Grundlage erhalten. Es kann ja allerdings vieles auf dieser Stufe erst gesät, jedoch noch nicht geerntet werden. Wir Augenblicksmenschen meinen immer, es müsse Saat und Ernte zusammenfallen, aller Erfolg müsse augenscheinlich und greifbar sein und auch noch fast augenblicklich sich herzaubern lassen. Auf dieses Konto ist viel Schein zu buchen. Auch Inspizierende können vielfach in diesem Kapitel krank sein. Verlangt man im Frühling schon die Aepfel, im Vorwinter die reife Ernte?

Gewiss, es kann vorkommen, dass unvorbereitete oder unerfahrene Lehrer in der Fülle des Stoffes sich verlieren, viele Umwege gehen oder nie zu Uebung und Anwendung gelangen. Je vielgestaltiger die Arbeit wird, umso klarer muss der Weg sein und die Auswahl des passenden Stoffes. Aber das sage ich, wenn in dieser vielseitigen Betätigung Aug und Ohr, Geruch-, Geschmack- und Tastsinn geübt werden, so legen wir ein Kapital an Zinsen, von dem der Schüler als Kind, der Jüngling als Mann zehren wird. Der Grund ist gut gelegt.

Natürlich sprechen Zeit und Geld, Klassenstärke und -zahl ein gewichtiges Wort mit. Der eifrige, tüchtige Lehrer greift aber herzhaft zu, es gilt, Felsenfundamente zu bauen für Schul- und Lebenszeit. Tönts dann allüberall: „Mehr gönd gern i d'Schuel", so hat der zielsichere Lehrer den Weg offen zu guter Arbeit. Die 4—5 Wochen lohnen sich reichlich, gar dann, wenn er recht viel auf das Gewonnene zurückgreift und es fortführt und vollendet im weitern Sommer- und Winterunterricht.

2. Den folgenden Arbeiten weist nun die eigentliche Fibel als *Sommerbüchlein* den Weg. Es nennt sich einfach *A B C*. In markigen, massiven Schwarztypen stehen diese 3 Anfangsbuchstaben im Titelbild unter einer Kindergruppe. Drei Kinder, gut gekleidet — der Tornister sitzt ihnen vortrefflich — fahren auf selbstgezimmertem Wagen zur Schule; selbstherrlich der grösste als Kutscher auf dem Bock, mit der Peitsche die zwei Knaben-Rösslein jagend. Etwas furchtsam schmiegt sich das mitfahrende Mägdlein an sein Nebengespänchen, es könnte die sausende Fahrt um den Rank doch nicht so gefahrlos enden, gar weil die schelmischen Zugknaben einen Umfall nur lustig fänden. Der Spielgefährte, der Ami, gibt seiner Freude lauten Ausdruck: Er wünscht gute Fahrt in die Schule.

Gleich anfangs kommen in Vollbild die Papierlaternenträgerlein mit transparentem A B C D. Die liebe Sonne, der gute Mond und die Sternlein schauen zu und begrüssen die neuen Pfadsucher. Unter dem hübschen Blumenschild, wo der Schüler seinen Namen einsetzen darf, sobald er's kann, werden uns Verfasser, Illustrator und Buchdrucker genannt: Fibelkommission, Alfred Stärkle, St. Gallen und Buchdruckerei Zollikofer &Cie., St. Gallen. Nun reihen sich von Seite zu Seite die prächtigsten Bilder aneinander, bald sind's Kopf-, bald Zwischen- und bald Fussbilder. Diese Bilder erfreuen jung und alt. Die lebhaften Farben, die nette Gruppierung, die Auswahl der Sujets, die Zeichnung verraten den Kinderfreund, Erzieher und Künstler. Des Kindes liebste Spielgefährten, die Tierlein, sind so feinfühlig und kindlich gezeichnet, wie ich sie sonst selten gefunden. Wie lieb gewinnt sie erst das Kind, zutraulich höckeln sie so nahe, lassen sich fassen, geben in Auge und Stellung Red und Antwort. Das Kind, es hält Zwiegespräch, es spielt und spricht, es mahnt und eifert an. Nennen wir einige: Schaukelpferd, Knabe und Herde, Gänse und Enten am See, Fischlein und Schifflein als Gefährten am Bächlein, Blitz und Sturm, Regenbogen und Abzug des Gewitters, Mit dem Kindlein zur Taufe, Kätzlein und Mäuslein, Esel, Schaf und Kuh im Stall usw.

Wie das lockt zum Erzählen, Berichten, Fragen, Phantasieren, Anschreiben, Ueberschreiben, zum Zeichnen, zum Sprüchlein, zur Wortreihe, zum Rätsel lösen und Rätsel stellen. Und erst, wenn du dem Kinde Farbstift und Blatt, Farbe und Heft reichst, was wird gearbeitet, die Eindrücke zu verarbeiten und wieder Neues zu schaffen!

Der Bildschmuck ist einfach einzigartig. Schon die Eltern werden dem Kinde die Fibel ans Herz legen: „So etwas Herrliches hatten wir nie in der Schule, wie habt ihr ein schönes Büchlein bekommen!" Da geht's ans Fragen und Erklären, das Büchlein wird zum lieben Hausbüchlein. Und wenn auf diese Art das Elternhaus ein gutes Urteil fällt und dem Kinde Interesse am Lernen bezeigt, so ist seine Arbeitslust neu entfacht und gestärkt. Der Schulunterricht erhält Stütze und Nahrung aus bester

Quelle. Die Verbindung von Haus und Schule dient und nützt beiden.

Den Lehrgang zu skizzieren, erübrigt sich. Bald ist das Bild, bald eine Erzählung, bald ein Ereignis, bald ein Spiel, bald die Tageszeit oder ein Brauch Ausgangspunkt, um Wort, Laut, Buchstabe, Sprechübung, Reihe zu lernen. Obwohl die analytische Methode Vorrecht geniesst, ist auch dem Synthetiker der Weg offen. Die kindertümlichen Verslein und Sprüchlein mit rassigem Takt und Wort- und Buchstabenspiel lösen die Zünglein und stärken das Gedächtnis. Und erst die Freude, selber Witze und Sprüche zu bringen! Reim und Rythmik, Sang und Klang, Erlebnis, Nähe und Urwüchsigkeit, alles Faktoren frohen, erfolgreichen Schaffens. Es gibt eine Arbeitsgemeinde aus der Klasse: Da hilft das Talentierte dem Schwächern, das Schnellere dem Langsamen, und doch ist jedem seine Eigenart gewahrt. So zeichnet der Hans seinen Has, die Lise ihren Puppenwagen, der Karl deklamiert mit Schwung, der Toni bedächtig. Die Lise erzählt mit Breite und Erweiterung, der Kläusli mit Kürzung. Zeichnung, Sprache, Erzählung und Sprüche sind Eigenreproduktion, jede seines Verfassers Stempel tragend. Gemeinsam nur ist allen emsiger Gestaltungstrieb und Frohmut.

Ja, jene trockenen Zeichnungen von anno dazumal (ein Beil, ein Rad, ein Dach, ein Ohr, ein Auge usf.) sagen in ihrem Kontraste zu diesen kinderfrohen Bildern: „Ihr Kinder, ihr glücklichen Erstklässler, wie lieb und angenehm, wie leicht und erfolgreich ist euch die Schularbeit gemacht!"

Aber Mehrarbeit verlangt die neue Fibel von dem Lehrer. Da findet sich nur der Pädagoge und Methodiker zurecht, der die vielen neuen Mittel und Wege für den Unterricht der Anfänger studiert, ausprobiert, abwägt und richtet. Da nützt es nichts, selbstherrlich sich in Pose zu stellen: „Ich weiss den Weg und lasse von ihm nicht mehr." Ueber Nacht bist du ein Krähwinkler und hast nichts mehr zu sagen, weil du nicht mehr über den Ansichten stehst, weil dir die Höhe fehlt. Also studiere, lies Fachliteratur und Fachzeitung!

Für deine Verhältnisse hast du selbst den besten neuen Weg zu suchen. Immer bleibt zu verbessern, du suchtest vergebens unter den Sonnen etwas Vollkommenes. Zeit, Kind und Eltern wechseln, wie auch alle mitbestimmenden Faktoren im Lernprozess. Und es ist gut so, denn wo bliebe sonst die Freude am Erfinden und Entdecken, wo gesundes Streben und Ringen?

Darum darf ich wohl, mit allen Lehrern der Unterstufe vereint, meiner Freude und meinem Danke Ausdrucke verleihen, wenn ich sage: „Fibelkommission, Illustrator, Buchdrucker und Lithograph, ihr habt in gemeinsamer, fleissiger und glücklicher Arbeit ein schönes Werk geschaffen, Kinder und Lehrer danken herzlich dafür!" J. Zingg.

Ein Schülerausflug.

(Schluss.)

Im Mai wurde gemeinschaftlich mit der Oberschule ein Nachmittagsausflug gemacht, wobei jedes Kind fürs Vesperbrot 40 Rappen mitbringen musste. Beinahe hätte sich der ganze Ausflug wegen meiner „Hartköpfigkeit" zerschlagen, und es war das erste und einzige Mal, dass ich mit meinen Kollegen in allem Ernste zankte. Eingedenk meiner bösen Erfahrung und meines Gelöbnisses lehnte ich für sämtliche Kinder jeden Alkohol, in welcher Form es auch sei, ab. Ich überhörte absichtlich die Liebesnamen, die der Oberlehrer in seinen Bart brummte, sogar die „alberne Weiberzwängerei" brachte mich nicht von meinem Verlangen ab. Schliesslich wurde ich doch Meister und schickte der Wirtin vom Erlenbad Bericht, dass sie für unsere Schulen ein ganzes Kessi Lindentee koche. Das gab dann ein ganz herrliches Getränk, man blieb bei Verstand, auch wenn man noch so viele Gläser davon trank. Jedes Kind bekam dazu noch Brot und eine Servelat. Ein Göttermahl! Schliesslich musste selbst mein Kollege zugeben, dass ich recht gehabt und dass er bei künftigen Ausflügen beim Lindentee bleiben werde. Damit war unser kleiner Spahn begraben.

Im Hochsommer nun wurde aus dem Schoss der Gemeinde heraus der Antrag gestellt, dass die Schule eine ganztägige Reise nach Basel, in den zoologischen Garten, machen solle und dass nicht nur Eltern, sondern auch andere Erwachsene sich der Reise anschliessen dürfen. — Unser Dorf lag in einem abgelegenen Winkel, die Bauern waren arm, die meisten jungen Leute gingen in die Fabriken des nächsten Städtchens, und darüber hinaus kam selten jemand. Es bedeutete also ein grosses Ereignis, eine Reise nach Basel zu unternehmen, und unter der Leitung der Lehrerschaft hatte man sich um nichts zu bekümmern. So wurde also die Reise beschlossen, musste aber hinausgeschoben werden, da ein grosser Teil der Kinder keine Schuhe anzuziehen hatte und erst der Schuster auf die Stör kommen musste. Im Sommer lief eben alles barfuss, und mit den Winterholzböden konnte man im heissen August doch nicht wohl in Basel einrücken. So bekam es der Störschuster sehr streng, und dann konnte man schliesslich doch den Reisetag bestimmen. Ein Dutzend Barfüssler gab es immerhin noch, aber unter der grossen Schar würden diese verschwinden. Sechsunddreissig Erwachsene hatten sich zur Begleitung angemeldet, das machte mit unsern achtzig Kindern eine stattliche Schar. Der Oberlehrer besorgte alle Gänge und Schreibereien allein, verhandelte mit den zuständigen Bahnorganen, rechnete für jeden Teilnehmer die Kosten aus, und ich hatte weiter nichts zu tun, als mich auf die Reise zu freuen. Freuen?! Ich stellte mir vor, wie die mehr als hundertköpfige Schar durch die Strassen Basels zog, dachte an die spottlustigen Basler und bekam schon im Voraus eine Gänsehaut. An die Röcke meiner Schülerinnen dachte ich, die sämtlich aufs „Wachsen" eingerichtet waren und fast bis auf den Boden hinunter reichten. Die mannigfaltigen, altmodigen Körbe und Kratten, in denen die Tagesrationen mitgenommen werden sollten, liess ich in Gedanken Revue passieren. An die Kleider der Erwachsenen dachte ich, die ein Gemisch von bäurisch und städtisch bildeten und von der Dorfschneiderin so bunt als möglich hergestellt waren. Ich schämte mich, als zugehörig mitzuziehen und machte mir doch selber Vorwürfe über meinen dummen Hochmut, dessen ich nicht Meister werden konnte. —

Da kam, ungeahnt, die Erlösung und Strafe zugleich. Am Tage vor der Reise erkrankte ich plötzlich an einer Blinddarmentzündung, und es war nicht abzusehen, wie lange diese dauern würde. Die Bahnbillette aber waren schon gelöst, die Bahnwagen bereitgestellt, die Fabrikarbeiter, die teilnehmen wollten, hatten ihren Urlaub, es gab also keinen Aufschub mehr. Dem Oberlehrer fiel die ganze Last der Leitung und Verantwortung allein zu, und die Baslerreise ging vor sich. — Ich aber lag allein in meiner Kammer, stöhnte vor Schmerzen und hatte keinen sehnlicheren Wunsch, als jetzt gesund mit der verpönten Schar durch Basels Strassen ziehen zu können! — B. H.

16. Jahrgang Nr. 13 4. September 1930

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

REDIGIERT VON EINER KOMMISSION AKTIVER LEHRER. EINSENDUNGEN AN JOH. KEEL, LEHRER, OSTSTRASSE 27, ST. GALLEN O

INHALT: Zweck und Ziel der Sprachlehre — Einiges vom Rechenunterricht in verschiedener Beleuchtung — Stilblüten aus Schülerheften

Zweck und ziel der sprachlehre.

(Bemerkungen und hinweise zur sprachlehre Bertsch.)

Von A. Giger, lehrer, Murg.

(Fortsetzung.)

2. *Systeme Becker und Wurst:* Beipflichten können wir der forderung, dass der grammatikunterricht nicht allumfassend sein muss, sondern sich eigentlich auf abweichung der mundart und schriftsprache beschränken kann. Auch aus der ausscheidung einer unmenge toter sprachregeln und beschränkung auf wenigere können wir lernen. Ebenso kann uns der versuch zur möglichst einfachen formgebung der regeln und die verwendung von übungsstoffen, die das sprachgefühl stärken sollen, wegleitung geben. Nicht einig gehen wir in der ansicht, dass die sprache ein vollkommenes abbild der logik sei, und dass der sprachunterricht diese logik aufsuchen und nachweisen muss. Auch können wir nicht verstehen, dass der sprachlehrunterricht von der innern anschauung des gedankens ausgehen muss. Abzulehnen ist der aufgestellte übungsstoff seines geistlosen, zusammenhanglosen und bitter-trockenen inhaltes wegen, der warme teilnahme zum vorneherein ausschliesst.

3. *Kellner, Otto und Kehr:* Während diese sprachverständnis und sprachfertigkeit als ziel des unterrichtes aufstellten, wollen wir den stiel umkehren und die sprachfertigkeit dem sprachverständnis voranstellen. Die sonderstellung Kehrs muss abgelehnt werden, da zusammenhanglose mustersätze der wirklichkeit fremd sind.

4. *Grimm, Wackernagel und anhänger:* Das beste, was diese strömung zeitigte, ist der kampf gegen die hergebrachte sprachlehrweise, dem wir in der folge sehr starke beschneidung des grammatikalischen wissenskrames und förderung des sprachgefühles durch einführung vermehrten übens im sprachgebrauch verdanken. Grimms parole: „Die quelle des sprachlichen könnens ist übung im gebrauch der sprache" hat heute noch ihre volle geltung. Uebung und gewöhnung sind die mutter der sprachfertigkeit (Wolf). Das kind lernt die beherrschung der mundart auch nicht mittelst grammatikalischer regeln, sondern einzig und allein durch fortgesetzte gewöhnung und übung.

5. *Raumer* befriedigt uns mit seinem ziel: Die deutsche schulgrammatik hat also die praktische aufgabe, die naturwüchsige mundart des schülers mit der schriftsprache vermitteln zu helfen.

6. Die forderungen eines *Gansberg, Linke, Staar, Alschner* sind berechtigt und verdienten mehr praktisches nachleben.

7. *Gelegenheitsgrammatik.* Sie eignet sich hauptsächlich zur ausmerzung sprachlicher unsicherheiten und hat ihren ausgang bei fehlerquellen. Sie kann schliesslich auch zur raschen feststellung der hauptfehlerquellen und gewissermassen zur repetition (aber nicht im sinne von paraderegeln und sätzen) herbeigezogen werden. Sie ermöglicht, ja zwingt dazu, dass man wirklich übt, was den kindern nicht sitzt, während ein lehrbuch leicht zum kapitelweisen vorwärtsschreiten, ohne rücksichtnahme auf bedürfnis des gebotenen, wohl aber mit vernachlässigung des nötigsten, übergeht. Wenn nur der stoff behandelt ist. Um das wie kümmert man sich einen kuckuck. Aber auch die gelegenheitsgrammatik birgt ihre grossen gefahren. Es gibt lehrkräfte, die sich nur auf bestimmte fehlergrupen einlassen und über die andern hinweggehen, wie wenn sie nicht vorhanden wären. Dann gibt es solche, die die gelegenheitsgrammatik oder die grammatik des fehlerhaften selten zu ihrem recht kommen lassen, so dass von sprachlehrübung fast nicht mehr gesprochen werden darf. Aber man kann die gute gelegenheit ja auch absichtlich verpassen. Nur allzugerne überlässt man den gesamtsprachlehrunterricht einer spätern schulstufe. Dies ist aber grobe pflichtvergessenheit gegenüber dem kinde und der schule. Ein bestimmtes, sicheres sprachkönnen muss für jede altersstufe verbindlich sein, so dass ein sicherer aufbau möglich ist. Aus diesem grunde ist die schaffung von verbindlichen lehrzielen für die einzelnen schulstufen geradezu dringlich.

Zusammenfassend ergeben sich folgende

Feststellungen und forderungen für den unterricht in der sprachlehre.

1. Die grammatik ist im modernen unterricht nicht ganz auszuschliessen. Sie ist mehr oder weniger auf allen schulstufen nötig. Vor allem ist sie dort berechtigt, wo das sprachgefühl unsicher ist. Sicheres sprachgefühl stärkt die sprachfertigkeit. Gut ausgebildete sprachfertigkeit fördert die schriftliche darstellung (aufsatz) ungemein. Die aufmerksamkeit kann in diesem Falle dem gedanken, dem inhalt zugewendet werden und braucht sich nicht in die technische seite der sprachlichen form zu verlieren.

2. Die sprachlehre bezweckt die bildung des mündlichen und schriftlichen gedankenausdruckes der schüler unter ausschluss des zieles auf theoretisch-grammatikalisches verständnis.

3. Die sprachlehre darf nicht selbstzweck sein, sondern tritt in ein dienendes verhältnis zum gesamtsprachunterricht. Sie ist nur ein mittel zur ausbildung des sprachgebrauches.

4. Die sprachlehre hat sich dem sprachschatz des kindes anzupassen. Der sprachlehrunterricht richtet sich also nach dem natürlichen wachstum der sprachkraft des kindes. Mit dem geistigen wachstum nimmt auch das sprachliche können zu. Mit diesem anwach-

sen des könnens hat das ziel, die anforderung an den sprachlehrunterricht schritt zu halten.

5. Der grammatikunterricht hat sich auf das allernotwendigste zu beschränken und in jeder hinsicht praktisch zu sein. Er muss frei sein vom lateinischen vorbild. Der unterricht darf nicht von der sprachregel ausgehen, sondern muss seine quelle in der lebendigen umgangssprache des kindes haben. Wir lernen die mundart verstehen und reden durch gewohnheit und nicht mittelst bedrückender regeln. Diese erfahrung soll man für die erlernung des hochdeutschen zu nutzen ziehen und die gesprochene sprache zum ausgangspunkt der sprachlehre machen. Die grammatik ist aus der sprache abgeleitet und nicht umgekehrt die sprache aus der grammatik. An stelle der toten regeln trete frischfreudiges üben, vornehmlich der mundartfremden sprachformen.

6. Das beste sprachlehrmittel ist der gewissenhafte lehrer selbst. Sprachlehrbücher sind nur notbehelfe und ja nicht sklavisch zu benützen. Trotz der sehr vielen modernen sprachlehrmittel gibt es nur sehr wenige, die bieten, was sie im vorwort versprechen. Wohl finden sich zahlreiche beispiele und aufgaben darin, die den neuzeitlichen forderungen einigermassen entsprechen. Doch zieht sich das alte verfahren der theoretischen sprachlehre wie ein roter faden durch die werklein. Fundament und gerüst sind das alte. Neu ist nur der verputz. Lütge urteilt über die heutigen sprachschulen folgendermassen: „Fast immer musste ich feststellen, dass der verarbeitete lehrstoff nach auswahl und umfang nicht den grundsätzen der neuen methodik entsprach, oft nicht einmal den ausgesprochenen grundsätzen der verfasser selbst. Man spricht wohl im vor- oder begleitwort von der notwendigen stoffbeschränkung, gibt aber den Schülern trotzdem ein vielheftiges werk von 500 und mehr seiten in die hand für einen unterrichtszweig, dem man mancherorts nicht einmal besondere stunden zuweist. Dass darin so manches geboten wird, was der volksschüler nicht braucht und was wichtigeren aufgaben die zeit wegnimmt, lässt sich schon aus dem umstand vermuten. Und so findet man denn immer wieder die gewissenhafte aufzählung aller satzteile und satzarten mit genauer begrifflicher unterscheidung und grammatischer benennung, dinge, die mit praktischer sprachbildung nichts zu tun haben". Und Wolff klagt über folgende Mängel: „1. Man beschränkt sich auf theoretische belehrung an beispielen, die angeschlossenen aufgaben dienen, nicht der hebung der sprachkraft; 2. den übungsstoffen fehlt der sachliche gehalt, woran das interesse der kinder haften kann; 3. der unterricht beschäftigt sich ausschliesslich mit der schriftsprache, es fehlt die verwertung der sprachübungen für die mündliche sprachpflege und die stärkung des hochdeutschen sprachgefühls."

Schliesslich muss darauf hingewiesen werden, dass jedes alter nach seinem bildungsstand, nach seiner umgebung, nach der beschäftigung, nach der sozialen stellung ein eigenes sprachlehrbuch bedarf. Dies zu schaffen und praktisch im unterricht auszuwerten, ist unmöglich. Deshalb müssen lehrbücher auf eine allgemein-verwendbarkeit eingestellt sein und dem individuellen arbeiten nicht nur breiten spielraum lassen, sondern der praktisch individuellen ausnützung die Wege ebnen.

Es wäre jetzt interessant zu untersuchen, ob

die lebensvolle sprachlehre von M. Bertsch den begründeten forderungen einer modernen sprachlehre entspricht.

Diese aufgabe mag jemand anders lösen. Der aufmerksame leser kann sich selbst ein richtiges urteil bilden. Ich will nur einige wesentliche punkte herausgreifen, die nach meinem dafürhalten der ergänzung oder dann der beschneidung bedürfen.

1. Der lautlehre fehlt der praktische einschlag.

Nicht das einreihen der verschiedenen laute in ein system, sondern das richtige aussprechenlernen der einzelnen laute tut not. Die unterscheidung der verschiedenen laute kann doch schwerlich als praktisch anerkannt werden, wenn es nur dazu dient, um einen ausdruck innerhalb eines regelsatzes verständlich zu machen, wie im satz: „Viele hauptwörter nehmen in der mehrzahl den U m l a u t und eine endung an." Nein, lautlehre kann nur zweck haben, wenn die richtige beherrschung der lautaussprache daran geknüpft wird. Der sinn für die schönheit und die wirkung des sprachklanges muss in den schülern geweckt werden. „Ohne fundamentale laut- und klangbildung durch gehör und sprechorgane, vereint mit ursprünglicher sinn- und ausdrucksgestaltung durch verstand und gemüt, sind übereilte schreib-, lese-, rechtschreib- und grammatikübungen innerlich haltlos" (Frei). In dieser hinsicht muss die schule noch gewaltige fortschritte machen. Die sprache unserer schüler ist zumeist nicht gepflegt. Schlampige, fehlerhafte aussprache, verbunden mit schreiendem schulton ist leider keine seltenheit. Wenn der stimmumfang der schulpflichtigen auch klein ist, braucht die sprache nicht eintönig zu sein, und lockerung, gleiten, schwellen und wachsen und sich-anpassen an den Sinn, kurzum das erfassen der gefühlswerte der sprache darf dennoch nicht vernachlässigt werden. Es ist nicht nötig, dass der schüler alle aussprachregeln kennt, im gegenteil. Er lernt die richtige aussprache durch übung. In vielen schulbüchern und eben auch in der sprachlehre Bertsch' fehlen nun solche übungsstoffe, was ein mangel ist, der schwerer wiegt als zu reiche übungsstoffe, die die gefahr naherücken, dass solche sprechübungen ihrer selbst willen gepflegt, statt in den dienst des gesamtsprachunterrrichtes oder besser gesagt des gesamtunterrichtes gestellt werden. Die rede muss immer lebendig, warm und zum herzen dringend sein, fern von sentimentalität und falschem pathos, sondern angepasst, das heisst musikalisch empfunden, also rythmisch, melodisch und dynamisch richtig. Woher rühren nun der hässliche schulton und die erbärmliche aussprache? In der hauptsache ist die schule selbst schuld daran, vornehmlich jene lehrkräfte, die auf richtigen sprachklang und sprachmelodie aus bequemlichkeit und unkenntnis verzichten. Nachstehend sind nun einige sprechübungen (wörter die sich im allgemeinen sprachgebrauch häufig wiederholen) zusammengestellt und für den lehrer die wichtigsten regeln hinzugefügt.

Aussprachübungen und lautgesetze.

1. Selbstlaute.

Vorbemerkung: Die selbstlaute werden bald lang (saal, mehr, rot, mut) und bald kurz (schwarz, hell, nimm, Gott,

kurz) gesprochen. Die langen und die kurzen selbstlaute klingen in der regel nicht gleich. So klingt das e in beet gegen das i hin, während es in bett sich dem ä nähert. Deutlich fühlt man den unterschied des e-klanges in see und ernst. Ich möchte sagen, wir haben es hier mit zwei qualitäten, mit zwei beschaffenheiten des e zu tun. Das e in see wird geschlossenes e geheissen, zum unterschied des offenen e's in ernst. Geschlossene selbstlaute finden sich in: sah, meer, lieb, so, gut. Offen sind die selbstlaute in: Mann, recht, mit, flott, kurz. Man merke sich: **Kurze selbstlaute, vokale klingen offen. Lange selbstlaute klingen geschlossen.**

(Fortsetzung folgt.)

Einiges vom Rechenunterricht in verschiedener Beleuchtung

Von A. Baumgartner, St. Gallen.

1. Neues und Altes, Erprobtes und Unerprobtes, Bewährtes und Nichtbewährtes. Seit Jahren schon weht ein „forscher" Wind in die Ziele und Bestrebungen des Rechenunterrichtes. Tonangebend scheint gegenwärtig Dr. Kühnel zu sein mit seinem zweibändigen Werke:

„Neubau des Rechenunterrichtes" (1916).

Wer diese Fachliteratur und den Kampf der Meinungen in Konferenzen etc. aufmerksam und objektiv durchgeht, wird finden, dass diesbezüglich recht beherzigenswerte Anregungen und wirklich fortschrittliche Neuerungen auf den Plan treten, leider aber auch viele oberflächliche und einseitige Werturteile aufgegriffen und verteidigt werden.

Von den zahlreichen Persönlichkeiten, die in den letzten Jahrzehnten eingreifend, ja bahnbrechend zum Ausbau des Rechenunterrichtes beigetragen haben, seien nur **folgende genannt:**

Dr. Hartmann (Der Rechenunterricht).

H. Knoche (Rechenunterricht und Denkprinzip).

Dr. Lay (Führer durch den Rechenunterricht der Unterstufe, gegründet auf didaktische Experimente).

Dr. Walsemann (Anschauungslehre der Rechenkunst).

Gerlach (Schöne Rechenstunden. Lebensvoller Rechenunterricht).

Kempinsky (der Rechenlehrer der Kleinen. Ein frohes Rechenjahr).

Kühnel (Neubau des Rechenunterrichtes).

Dr. Fettweis (Methodik für den Rechenunterricht, 1929).

Auf Grund dieser und vieler andern ähnlichen Fachschriften haben sich mit der Zeit neue Lehr- und Lernmittel herausgebildet, welche in mehr oder minder glücklicher Weise auf Vereinfachung des Rechenunterrichtes hinzielen, bezüglich Auswahl und Anordnung des Stoffes mehr das kindliche Erleben berücksichtigen, unter Anwendung des sog. Arbeitsprinzips eine möglichst vielseitige Selbstbetätigung der Schüler zu fördern suchen usw.

Diese theoretischen und praktischen Arbeiten zeigen aber auch, wie diesbezüglich Ziel und Methode, Grundlage und Aufbau weit auseinandergehen und wie ganz ungleich das Verhältnis des Unterrichtsstoffes zu Schüler und Lehrer aufgefasst und begründet wird.

Oft hält es schwer, im „Kunterbunt" der Ansichten das Richtige und Natürliche zu treffen, und mancher strebsame Lehrer verirrt sich infolge solcher fraglichen Neuerungen auf nebelhafte Bahnen.

Auch *Kühnels* Darbietungen sind nicht immer so ganz harmlos und kranken da und dort an einseitiger, durchaus nicht stichhaltiger Begründung, obwohl seine Kritik am Bestehenden . . . nicht an übertriebener Bescheidenheit leidet.

Im „Pharus", einer sehr hochstehenden Monatsschrift für Orientierung in der gesamten Pädagogik, ist im Jahrgang 1920, Seite 592, zu lesen:

„Das sind Einzelheiten aus Kühnels ‚Innenbau', ‚Betriebsbilder", die einem nicht in allweg gefallen mögen. Sie finden sich neben manch anderem Schönen, Guten und Nützlichen, was aber unschwer und praktisch auch dem ‚alten Bau' eingefügt werden könnte. Ueberhaupt ist Kühnels Werk kein Neubau im eigentlichen Sinne des Wortes, getragen von neuen Ideen, durchzogen von neugearteten Fortschritten; vielmehr erscheint es, wenigstens zum grossen Teile, als eine Nachahmung, Ausweitung und Auswirkung der verschiedenen Verbesserungsvorschläge und Reformversuche, welche von einzelnen Methodikern, namentlich der jüngern Zeit, gemacht wurden."

Wer den *„Neubau"* einlässlich studiert, die ausgeführten Ideengänge mit dem Leben, der Schule, mit dem kindlichen Fassungs- und Entwicklungsvermögen in Beziehung setzt, wird zwar manche Anregung erfahren, aber auch finden, dass Kühnel in seinem Drange, eine aufgegriffene Idee oft gewaltsam zu verwirklichen, gelegentlich überbordet und statt natürliche Wege zu gehen, Um- und Irrwege macht. (Näheres hierüber in den nachfolgenden Ausführungen über Ziel des Rechenunterrichtes, Zählen und Zahlbegriff, Ueben und Anwenden u. s. f.)

Ueber den derzeitigen Stand des Rechenunterrichtes gibt umfassend und übersichtlich Auskunft das neueste Werk von Dr. Ewald Fettweis: *Methodik für den Rechenunterricht.*

In der Einführung bemerkt der Verfasser:

„Es scheint nun jetzt der Augenblick gekommen, der den Versuch erlaubt, aus den pädagogisch-didaktischen Bewegungen der verflossenen Jahre das Fazit zu ziehen und mit Berücksichtigung des erprobten Alten, das dem Sturme getrotzt, und freudiger Bejahung des Neuen, das sich bewährt hat, eine „Volksschulmethodik in Einzeldarstellungen" herauszugeben".

Aus dem Extrakt der von ihm geradezu in überraschender Menge und Mannigfaltigkeit beigezogenen Rechenliteratur, sowohl teoretischer als praktischer Richtung, ist zu entnehmen, dass manche neuzeitliche Bestrebungen, insbesondere wo sie in einseitiger Neuerungssucht, in übersetzter Veranschaulichung oder übertriebener „Versachlichung" durchgeführt wurden und werden, die Erwartungen nicht erfüllen.

Darüber nur zwei Zitate:

1. *„Es ist also das Zeichen niedriger Stufen der weltlichen Kultur, wenn das Rechnen ausschliesslich in enger Verbindung mit den Dingen betrieben wird, und es bedeutet also auch das, was extreme Reformer, auf die wir noch oft zu reden kommen, vor Augen haben, wenn sie in übertriebener Weise das Rechnen in Verbindung mit den Dingen und ihren Beziehungen als das Ideal der Volksschule verlangen, ein Zurückschrauben der Kultur unseres Volkes".*

2. *„Wenn es tatsächlich stimmt, dass in einem deutschen Freistaat, in dem die neuen Methoden auf die Spitze getrieben werden, wie auf einer wissenschaftlichen Versammlung von einem hervorragenden Vertreter des gewerblichen Schulwesens dieses Staates versichert wurde, kein Volksschulabiturient mehr rechnen kann ½ und ½, so ist das doch eine bedenkliche Erscheinung".*

Es weisen diese Darlegungen und auch die Erfahrungen, die in andern Fächern mit überstürzten Neuerungen gemacht wurden, bestimmt darauf hin, dass das Neue vorerst gründlich untersucht, geprüft und praktisch erprobt werde, bevor es der *Allgemeinheit* als *Muster* und *Wegweiser* hingestellt wird.

Ueber methodische Neuerscheinungen, seien sie dieser oder jener Art, ein richtiges und umfassendes Urteil zu

bilden, ist sehr schwer, sofern nicht reiche Erfahrung, gründliche Kenntnis der massgebenden Literatur und die natürliche Erfassung der In- und Umwelt des Kindes zu Gebote stehen.

Dass in st. gallischen Lehrerkonferenzen bei Besprechung der Revision der Rechenlehrmittel auch in- und ausländische Rechenbücher als vorbildlich hingestellt wurden, welche die Probe weder in Einzelheiten noch in der Gesamtauswirkung bestanden haben, sei nur nebenbei bemerkt.

Bedenklicher scheinen mir hingegen Urteile und Empfehlungen zu sein, die ohne persönliche Einsichtnahme und Prüfung bezüglicher Neuerscheinungen vorgebracht werden.

In meinen jetzigen Rechenlehrmitteln ist jeweilen der Lehr- und Lernstoff auf Schüler- und Lehrerschaft verteilt, so zwar, dass besonders auf der Unterstufe dem Lehrer ein ziemlich weiter Spielraum in bezug auf Anordnung und Auswahl des Stoffes geboten ist. So sind im 1., 2. und 3. Hefte verschiedene methodische Stufenfolgen möglich. Je nach Schüleranlagen, Schulverhältnissen und persönlicher Einstellung kann sich die Lehrperson individuelle Bahnen und Richtlinien wählen, eine praktisch, psychologisch und methodisch gewiss mehr als berechtigte Freiheit. Leider musste ich die Erfahrung machen, dass sogar Referenten in diesem Punkte nicht tiefer einzudringen vermochten, beziehungsweise Abänderungsvorschläge für Neugruppierungen machten, die durch die ganze Anlage schon überholt sind.

2. Ziel und Zweck des Rechenunterrichts.

Um nicht zu weit ausholen zu müssen und unnütze philosophische Betrachtungen zu vermeiden, mögen in aller Kürze einige Stichproben über bezügliche Ansichten folgen.

Vorerst zwei Zitate.

Kühnel: „Das Rechnen darf nicht mehr Selbstzweck bleiben, sondern soll Mittel zur Verfolgung höherer Zwecke werden.

Diese höheren Zwecke können aber keine anderen sein, als die adäquate Erfassung der Wirklichkeit, die uns in Geist und Natur entgegentritt, und die Forderung der Kultur, die in den ethischen Zielen der eigenen Vollkommenheit und fremden Glückseligkeit — nach Kant — gipfelt".

Aus einem Referat: „Letztes und höchstes Ziel im Rechnen ist das Suchen nach Wahrheit und Gerechtigkeit. Der Lehrer soll der Jugend Seelsorger sein. Denn Gottfried Keller hat gesagt: „Nicht im Feld und auf den Bäumen, in den Herzen muss es keimen, wenn es besser werden soll".

An- und für sich gewiss schöne Worte! Aber ists nüchterne Wirklichkeit? Sind's Ueberschwenglichkeiten?

Mit dem Satz: *„Der Schüler soll rechnend denken und denkend rechnen lernen"* betont Hentschel den formalen und materialen Zweck des Rechenunterrichtes, dem sich dann freilich als höheres, dominierendes Ziel die sittliche Bildung anschliessen soll.

Stehen diese drei Ziele in inniger Harmonie, so werden sie sich gegenseitig unterstützen und ergänzen. Aber eben diese natürliche *Harmonie* zu *finden*, ist die Kunst des Unterrichtes.

Ist der Unterricht sittlich bildend, so wird er auch dem formalen und materialen Zweck gerecht, während die letzten beiden Zwecke dem ersten hinwiederum als Hilfe und Stütze dienen können und sollen.

Je vollkommener der Lehrer die Natur des Kindes erfasst, je besser er einen natürlichen und zielbewussten Unterrichtsweg kennt und je sicherer er den Unterrichtsstoff beherrscht, desto leichter wird er den eigentlichen Zweck und das Ziel des Rechenunterrichtes erreichen, während Oberflächlichkeit im bezüglichen Studium, einseitige Richtlinien und fragliche Neuerungen nur hindern und verwirren.

Nachfolgend eine kurze Skizze für einen natürlichen und bildenden Weg im Rechenunterrichte der Unterstufe auf Grundlage bewährter Methodik und vieljähriger Praxis:

a) Leichte, angenehme Ueberleitung vom familiären zum Schul- und Klassenleben, natürlicher Uebergang vom ungeregelten zum geregelten Spiel, vom Spiel zur Arbeit, vom unbewussten zum planmässigen aber freudigen Schaffen.

b) Richtige Anleitung zum Schauen, Hören, Fühlen, Vorstellen, Vergleichen, Denken, indem individuelle Veranlagungen im Dienste des Klassenunterrichtes verwertet und damit ein edler, sittlich bildender Wetteifer entfacht wird.

c) Durch natürliche Steigerung der Aufmerksamkeit und des Interesses soll der Spieltrieb allmählich zum Lerntrieb, zum Lernen-*Wollen*, zur Willens- und Charakterbildung heranreifen.

d) Sorgfältige Aufstellung und natürliche Folge der Unterrichtspensen, damit die Schüler zum freudigen Mitmachen angeregt und befähigt werden. Der direkte und indirekte Unterricht soll die Anlagen und Kräfte des Kindes harmonisch bilden, so dass neben dem Klassenunterrichte auch die individuellen Erscheinungen und Erfolge hervortreten und gewürdigt werden können.

Also nicht momentane Wünsche, sporadische Aeusserungen, ganz individuelle Erscheinungen bei Schülern sollen in Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes massgebend sein (wie Kühnel dies befürwortet beim Zählen, Einführung der Ziffern u. s. f.), sondern da soll der **hiefür bestimmte Führer, der Lehrer, den Verhältnissen** entsprechend *anordnen, leiten, dirigieren.*

Hier trifft auch das Wort Kempinsky's zu:

„Gewiss, das Leben unterrichtet; aber das Leben ist kein Unterricht. Was das Leben nur nebenbei tut, ist beim Unterricht Zweck. Das Leben bringt Erfahrungen; der Unterricht ist konzentrierte Erfahrung".

(Fortsetzung folgt.)

Stilblüten aus Schülerheften

1. Statt der erhofften schönen Aussicht ballten sich immer dickere Wolken zusammen.
2. Der Wagen kippte um, und das ganze Gemüse fiel auf die Strasse.
3. Besonders hohe Feste sind an Geburtstagen und an andern christlichen (!) Feiertagen.
4. Die Riesen schwammen tot in ihrem Blut herum.
5. Der Verkäufer zeigte ein paar Bleistifte und erzählte, er habe sechs (!) Jahre in der ersten (!) Klasse mit einem solchen geschrieben.
6. Ohne dass man etwas merkt, stürzt man im Flugzeug in die Tiefe. Denn wenn einer mit einem Flieger, bei dem der Motor nicht mehr funktioniert, tot zur Erde fällt, dann steht er sicher nicht mehr auf.
7. Ein Zuckerstengel gehört auch zum Kilbivergnügen, an dem man behaglich lutschen kann.
8. Wir können billig in einem Laden Käse kaufen oder was sonst auf dem Lande wächst (!), woran die Bauern Tausende von Schweisstropfen vergiessen müssen. (Vgl. „Säg Appezeller Meiteli, wie machscht du au din Chäs? . . .")
9. Vom Fenster, in dem ich schlief, war die Aussicht wunderschön.
10. Am Ende der Ferien kehren die Städter in die Stadt zurück, um den ganzen Winter (!) von ihrer (!) eingeatmeten Landluft zu zehren.
11. Xerxes schiffte mit 1,700,000 Mann über den Hellespont.
12. Beim Auto hört man nur die lauten Hupen, die einem fast das Gehör verschlagen.
13. Ich wollte Velo fahren, aber bald warf es mich in eine Hausecke, bald über einen Haufen.

16. Jahrgang Nr. 14 25. September 1930

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

REDIGIERT VON EINER KOMMISSION AKTIVER LEHRER. EINSENDUNGEN AN JOH. KEEL, LEHRER, OSTSTRASSE 27, ST. GALLEN O

INHALT: Zweck und ziel der sprachlehre — Einiges vom Rechenunterricht in verschiedener Beleuchtung — Schweizerischer Jugendfreundkalender 1931.

Zweck und ziel der sprachlehre.

(Bemerkungen und hinweise zur sprachlehre Bertsch.)

Von A. Giger, lehrer, Murg.

(Fortsetzung.)

1. Sprich mit **langem, geschlossenem** a, ä, e, i, o, ö, u, ü: **Abend, maler, hahn, haar, saal, jahr, nah, sah, da, klar, tal, tat, aber, baden, laden, jagen, klagen, magen, schade, sparen, zahlen, schämen, säen, bär, täler, schräg, träne, spät, eben, beet, schnee, see, zehn, reden, jeder, elend, legen, heben, leben, tee, reh, heben, frieden, dieser, ihm, ihn, liegen, sieben, liefern, ziegel, wir, vieh, nie, die, vier, ihr, wieder, bieten, ihnen, mir, dir, roh, rohr, boden, ohr, boot, roh, sohn, so, wo, rose, ton, not, gross, brot, bogen, bohren, geboren, holen, mode, vogel, schwören, gewöhnen, höhle, söhne, öl, röhre, erlös, bube, mut, uhr, huhn, stube, kuh, schuh, fuhr, du, zu, tun, flug, fuss, mühe, hügel, übel, führen, kühl, üben, türe, müde, schwül, süss, bücher, kühn, für, spülen, tücher, gemüt.**

Achte besonders auf nachstehende fälle, die wir in der mundart fast überall kurz und offen aussprechen, statt **richtig lang und geschlossen:**

aber, faden, hagel, jagen, jagd und jagt, magd, nagel, vater (nicht vatter, sondern vaater), spass, damals, Jakob, väter, täglich, nämlich, fehler, nehmen, leben, beten, feder, schwer, segen, wer, wen, wem, der, weg, igel, tiger, familie, obst, obacht, vor, montag, mond, söhne, tönen, vögte, schön, geburt, tugend, jubel, juli, über, flügel, düster.

2. Sprich mit **kurzem, offenem** a, ä, e, i, o, ö, u, ü:

darf, farbe, blatt, ab, bald, lassen, ach, schwach, wach, bach, fass, knall, hammer, sammeln, hart, hat, kamm, narr, gäste, nächste, fällen, färben, herr, bett, hell, fett, schnell, schlecht, selten, scherzen, nimm, will, schiff, bin, mit, geschirr, wirt, schirm, gebirge, tisch, wild, die ableitungssilben -in, -nis, -lich, ig, -rich usw., also fürstin, zeugnis, endlich, selig, fähnrich; sonne, ross, fort, kost, doch, fordern, wollen, gehorchen, vom, kommen, kroch, most, sonst, geröll, plötzlich, köpfe, dörfer, förmlich, förster, hörner, körper, mönche, wölfe, östlich, kurz, sturm, durst, turnen, butter, mutter, kummer, brust, um, muss, zum, zur, druck, luft, hüllen, mütze, flüchtig, brüche, nüchtern, gebürtig, bürger, dürr, kürzer, würde, glück, würfel, bürste.

Man achte auf folgende Wörter, die meistens lang und geschlossen ausgesprochen werden, statt **richtig kurz und offen:** Arbeit, ab, an, am, was, das, garten, brachte, dachte, rache, arm, marder, marter, warm, warten, warze, gedächtnis, gärtner, wärter, ob, erlosch, osten, hochzeit, östlich, wölben, urteil, mutter (nicht muoter).

Achtung: **ä** ist wie offenes e zu sprechen, **ei** und **ai** tönen gleich und fast wie ein laut (ae). Sprich rund und voll: Mai, kaiser, hain, maid, mais, violinsaite, waisenamt, bein, leib, eis, fein, reis, leisten, mein, dein, sein. Frau Maier beim weiher erscheint zur maifeier im schleier und verspeist drei eier eines geiers.

äu und **eu** sind gleich auszusprechen als ein laut oö (kurzes, offenes o + kurzes, geschlossenes ö). **Sprechübung:** Mäuse, träume, läuten,häuser, äuglein, leute, freuen, heuen, treu, leuchten. Heute gibt's keine beute, da die meute scheute. So sind die leute von heute, sie träumen gar häufig recht geläufig von säuligen räumen hinter zäunenden bäumen.

au darf nicht gehackt wie a + u klingen, sondern als ao (kurzes a und sehr kurzes, geschlossenes o). Lies abgerundet, weich: Haus, laut, lauschen, bauen, frau, mauer, sauer, maus, kraus. Die frauen: Auer, Lauer, Nauer, Sauer, Baumer und Maurer sind in trauer.

Der e-laut in unbetonten vor-, end- und ableitungssilben (er-, ver-, zer-, ent-). Das e in diesen silben darf nicht geschlossen klingen, aber auch nicht zu kurz und offen, sondern eher leicht gemurmelt, doch nicht übermässig abgeschwächt zu r, vr, zr, nt. Sprich genau nach: Geben (nicht geebeen und auch nicht gäbän, sondern eher geebön), sehen, fragen, humpeln, erzählen, ertragen, erforschen, erfindung, erraten, versuchen, verkauf, versinken, versichern, vermehrung, zerzausen, zerspringen, zersetzen, zerrinnen, zerstreutheit, entschliessen, entspringen, entronnen, entgelten, entlassung.

Regel. Offene silben sind lang und geschlossen auszusprechen. Geschlossene silben sind offen und kurz auszusprechen. Offen ist eine silbe, wenn sie mit einem selbstlaut endigt. Eine silbe, die mit mitlaut endigt, ist geschlossen. Massgebend ist die abgewandelte form, der wesfall.

1. Offene silben und daher geschlossen zu sprechen: so, da, see, wo, saal (weil wesfall = saa-les), klar (kla-res)- rot (ro-tes), buch (bu-ches), sah (se-hen), floh (flie-hen),

2. Geschlossene silben und daher offen zu sprechen: ab, an, von, vom, weg, harren (har-ren), surren, sel-ten, brem-se, bis, bist, bin, schwarz (schwar-zes), herr.

Aufgabe: 1. Obige wortgruppen sind öfters vor- und nachzusprechen, bis die richtige aussprache gefühlsbetont ist. Nicht stundenlang üben (sprachliche exerzitien treiben, die abstumpfen), sondern kurze zeit, jedoch öfters.

2. Ausdrücke, die in mundart und schriftdeutsch verschiedene selbstlaute aufweisen, sind aufzusuchen und für übungszwecke zusammenzustellen. Die aufsuchung und zusammenstellung kann der lehrer besorgen, so dass dem schüler nur die aufgabe der übersetzung ins hochdeutsche zufällt. (Beispiel: lär-leer, bur-bauer, drü-drei, blib dobleibe da, muet-mut, schniede-schneiden, süle-säule, föffünf, zügnis-zeugnis, brölle-brille, suntig-sonntag, zwänzgzwanzig, mäntig-montag.)

3. Mundarttexte sind in schriftdeutsch zu übersetzen.

2. Die mitlaute.

Vorbemerkung: Es werden nur die gröbsten fehlerquellen berührt.

ch wird bald hart, bald weich gesprochen. Der harte ch-laut wird im hintern gaumen gebildet. Er steht nur nach a, o, u, au.

Vor- und nachsprechen: ach, doch, tuch, auch, bach, loch, sucht, lauch.

Der weiche laut ch wird im vordern gaumen gebildet und steht nach ä, e, i, ö, ü, ai, ei, äu, eu (und nach l, r n)

Vor- und nachsprechen: nächst, recht, nicht, löcher, bücher, laich, reich, schläuche, seuche, rächen, sprechen, sich, köchin, küche, laichen, eiche, bäuchlings, euch (dolch, märchen, manch).

chs = x: achse-axe, sechs-sex, deichsel-deixel, ochs-ox, fuchs-fux.

h wird nur im anlaut gesprochen, also: hatte, häufig, helfen, hinten, heute, haus, hoffen, huld, hülle, erhalten, verhelfen, zerhacken, uhu, **dagegen:** blühen-blüen, sehen - se-en, hö(h)er, ru(h)e, lei(h)en.

st und sp sind im anlaut, auch nach vorsilben und in wortzusammensetzungen wie scht und schp zu sprechen, im in- und auslaut aber als st und sp.
Stück-schtück, staunen, sperling, spitz, spruch, gestossen, ersparen, gesprochen, gestützt, verständigen: **dagegen:** Rost und nicht roscht, ast, bast, durst, erst, fest, wespe und nicht weschpe, espe, knospe, haspel.

Zusammentreffen gleicher mitlaute. Treffen zwei gleiche mitlaute als aus- und anlaut zusammen, so werden sie zu einem laut vereinigt. **Beispiel:** Aussehen (nicht aussehen), auffliegen (nicht auf-fliegen), dennoch, herrichten, ummodeln, erreichen Dein neues seidenkleid darfst du schon nicht tragen Gib bald deinen namen bekannt!

Aufgaben: 1. Vor- und nachsprechen vorstehender ausdrücke. 2. Mundartausdrücke ins schriftdeutsche setzen (agger-acker, choch-koch, chrank-krank, deller-teller, dag-tag). 3. silbentrennung üben. 4. In lesestücken sind die langen selbstlaute mit — und die kurzen mit V zu bezeichnen und bindungen mit ⌣ zu versehen. 5. Übe mit dem mechanischen und verständigen lesen gleichzeitig das schöne lesen und gute rezitieren.

(Fortsetzung folgt.)

Einiges vom Rechenunterricht in verschiedener Beleuchtung.

Von A. Baumgartner, St. Gallen.

3. Zählen und Zahlbegriff.

Vor Jahren herrschten scharfe Meinungsdifferenzen zwischen Anschauungs- und Denkrechnen, d. h. Gewinnung der Zahlbegriffe durch Anschauen oder durch Zählen.

Ein klarer Einblick in das Wesen des elementaren Rechenunterrichtes musste aber schliesslich durch einen Mittelweg beiden Meinungen gerecht werden, also Anschauen *und* Zählen, Zählen *und* Anschauen.

Dieses vermittelnde Lehrverfahren zeigt aber doch wieder ganz verschiedene Variationen, je nachdem zuviel oder zuwenig veranschaulicht, das Zählen mehr in natürlicher Weise oder in gezwungener Form mit Dingen und Symbolen verbunden oder aber dann mit der Abstraktion, d. h. mit dem eigentlichen Denkrechnen zu früh oder zu spät eingesetzt wird.

Da muss und wird natürlicherweise der erfahrene Lehrer in seiner praktischen Betätigung das Richtige zu treffen suchen.

Kühnel unterscheidet bei Gewinnung der Zahlbegriffe *8 Stufen:*

1. Die unbestimmten Zahlbegriffe *viel, wenig* (2. bis 3. Jahr).
2. Die bestimmten Zahlbegriffe 1, 2, 3, 4, (4. bis 6. Jahr).
3. Die Zahlbegriffe der Reihe, vielleicht bis 100, ohne Kenntnis des Systems (7. bis 8. Jahr).
4. Die Zahlbegriffe des Systems (9. bis 10. Jahr).

u. s. w.

Auf Grund dieser 8 Stufen wird nun der ganze Rechenunterricht aufgebaut.

Es zeigt sich auch hier wieder, dass die scharfe und zum Teil sehr unnatürliche Abgrenzung der 2., 3. und 4. Stufe auf Ab- und Irrwege führt. Nach Kühnel fallen die Bildungsziele der ersten zwei Gruppen in der Regel vor die Schulzeit.

Jeder Elementarlehrer weiss, wie bei den neu eintretenden Schülern die einfachsten Zahlbegriffe noch sehr ungleich und oft sehr unklar zu Tage treten. Da ist es nun selbstverständlich, dass er sich vorerst in den Anschauungs- und Vorstellungskreis, in die geistige Sphäre des Kindes hineindenken, ja hineinleben muss. *Das* soll nun in Verbindung mit seiner beruflichen Bildung, seinen praktischen Erfahrungen, logischen und psychologischen Erwägungen die Grundlage seines Rechenunterrichtes bilden.

Kühnel beschränkt in den ersten *Schulmonaten* den Unterricht auf die Gewinnung der Zahlbegriffe durch Zählen. Dabei behauptet er, die Abgrenzung auf eine kleine Zahlenreihe lege dem Schüler einen unnatürlichen Zwang auf. Diese Behauptung ist aber völlig haltlos. Schranken, Grenzen findet das Kind überall: auf dem Spielplatz, im Hause, bei der Arbeit, beim Essen u. s. f.

Wenn nun der Anfänger sich in den ersten *Schultagen* im freien Zahlenfelde in den verschiedensten Arten und Formen herumtummeln darf, so wird er in der Anregung des Lehrers, man wolle jetzt die Zähldinge etwas eingrenzen, um sie sicherer und bestimmter beobachten, zählen und unterscheiden zu können, gar nichts Unnatürliches oder Hemmendes finden.

Um der Langweile beim ewigen Zählen zu begegnen und Abwechslung in den Unterrichtsbetrieb zu bringen, empfiehlt Kühnel die Beobachtung verschiedener Schwierigkeitsgrade:

1. Stufe, zählen mit Platzveränderung.
2. Stufe, zählen mit Tippen (Berühren).
3. Stufe, zählen mit blossem Zeigen.
4. Stufe, zählen ohne Zeigen (nur mit den Augen).

Theoretisch betrachtet, sieht diese Gruppierung ganz nett aus; aber praktisch und psychologisch bietet sich ein ganz anderes Bild. Wie schwer geht es uns Erwachsenen, eine grössere Reihe nur durch Zeigen oder gar nur mit den Augen zu zählen; das mutet man aber Erstklässlern zu, nur um die Eintönigkeit des Unterrichtes zu vermeiden.

Welche Abirrungen, nutz- und geistlose Klassenbetätigungen sich diesfalls ergeben können, zeigt Kühnel im zweiten Bande, Seite 214 und 215.

Sobald man aber bezüglich der Zahlbegriffe eine ganz bestimmte Grenze zieht, ändert sich die Sachlage ganz zu Gunsten des Schülers, sowohl in bezug auf Interesse und Natürlichkeit, als auch bezüglich manueller und geistiger Betätigung.

Nehmen wir die Zahlbeschränkung auf *4* als Beispiel an: Ein mit 4 Pferden bespannter Wagen kommt dahergefahren (Wirklichkeit oder Bild).

Die Schüler zählen die Pferde — unterscheiden nach Farbe, Grösse, Standort — spannen ein und aus. Wie die 4 Pferde lassen sich auch andere Haustiere aufstellen, in gleicher oder anderer Gruppierung. Die Schüler probieren und üben mit Aepfeln, Kugeln, Nüssen, Knöpfen — mit Punkten, Kreisen, Strichen. Sie vergleichen 3 und 4 miteinander. Sie üben sich in der raschen Angabe der Anzahl von Dingen, Symbolen. Damit können auch motorische und akustische Uebungen verbunden werden, und zur stillen Beschäftigung (Zeichnen von einfachen Gegenständen, Zahlenbildern, zum Kleben, Malen) findet sich reichlich Gelegenheit.

Wie leicht wird den zu Unterrichtenden auf diesem Wege das Wesentliche des Zu- und Abzählens zugänglich und klar gemacht, ohne dass sie die Erschwerung durch irgend eine mündliche oder schriftliche Operationsform auf sich nehmen müssen.

Dass hiemit die Schüler unwillkürlich auch zur Abstraktion gelangen, d. h. auf psychologischem Wege den Zahlbegriff 4 abstrahieren, weiss jeder genau beobachtende und denkende Praktiker (wenn auch von der *Ziffer* 4, als letzte Abstraktion, vorläufig noch Umgang genommen wird).

So werden die Kräfte des Kindes allseitig und harmonisch angeregt und betätigt; seine Aufmerksamkeit und sein Interesse kann sich auf ganz natürlichem Wege und in ganz ungezwungener Weise entfalten — gewiss ein lebensvoller, freudiger und erfahrungsgemäss auch erfolgreicher Unterricht.

In Betonung der *höheren Ziele* und der *psychologischen Bildung* im Rechenunterrichte verwickelt sich Kühnel auch hier in Widersprüche.

Bezüglich des Zählens sollen gewisse Grenzsteine eine unnatürliche Hemmung, ein lästiger Zwang sein, obwohl das Kind einer vernünftigen Begründung diesfalls ohne weiteres zugänglich ist.

Wo hingegen ein ganz natürlicher, psychologischer Unterrichtsgang die Kinder von der Anschauung zum Vergleichen und zur Abstraktion geradezu drängt, da ruft er ein energisches Halt entgegen, da wirft er Schanzgräben auf.

Es ist meine feste Ueberzeugung, dass ein seiner Aufgabe gewachsener Lehrer die „kühnelschen Zählübungen" in ihrem vollen Umfange nicht zum zweiten Male praktiziert.

***Alles* soll *gezählt* werden; alles soll in den Dienst der mathematischen Bildung gestellt werden, seien es Dinge im Hause, im Garten, auf der Wiese — Bänke, Kinder, Blumen. . . . .**

Ich bin der Meinung: Alles mit Mass und Ziel; alles am rechten Ort und zur rechten Zeit. — Die duftende Rose am Strauche, die blühenden Kirschbäume am Wegrande, die mit Blumen besäte Wiese weisen den Lehrer auf höhere Bildungsziele hin, als das Zählen hier bedeutet.

4. Uebung und Anwendung.

„Es gibt noch viele, die glauben, Ueben und Anwenden sei das Gleiche oder Anwenden sei auch Ueben, oder im Ueben bestehe die Anwendung des Gelernten. Sicher aber sind beide Begriffe verschieden und so auch ihre Bedeutung Kühnel gibt hiezu eine grosse Zahl einleuchtender Beispiele." (P. Wick, in Nr. 4 der „Volksschule" 1930.)

Mit ganz gesuchten und gewundenen Darlegungen wollen nun diese Sätze bewiesen werden. Nach meiner Ansicht ist das ein Streit um nichts; es sind Wortklaubereien mit unnötiger Platz- und Zeitvergeudung. Wer ruhig und nüchtern in das Schul- und praktische Leben schaut, wird finden, dass in zahllosen Fällen Ueben und Anwenden so ineinandergreifen, dass die beiden Begriffe weder getrennt noch unterschieden werden können; auch dem schärfsten Denker wird oft nicht klar werden, wo das Ueben zur Anwendung übergeht oder wo die Anwendung zugleich auch Uebung ist.

Herr Wick schreibt dann:

„Was können wir üben?

Das Gehen, Skifahren, das Tanzen, das Klavierspielen. . . Kann der Lehrer das „Streng sein" auch üben? Ja, aber nicht, um mehr Erfolg zu haben, sondern, damit er nicht immer dran denken muss, wie er's mache."

Auch hiezu mache ich ein grosses Fragezeichen!

Die Strenge des Lehrers kann sich auf ihn selbst, *auf* den Unterrichtsstoff und auch auf die Schüler beziehen.

Ist er streng mit sich selbst in der gewissenhaften Vorbereitung, im Bemeistern seiner Affekte, hält er strenge auf eine gründliche Anordnung des Stoffes und auf eine natürliche Anpassung an das kindliche Auffassungsvermögen, wird die Strenge gegenüber dem Kinde ausgeübt auf Grundlage einer überlegenen Ruhe und gerechten Konsequenz usw., so wird dies den Erfolg des Unterrichtes und auch die sittliche Bildung der Kinder stark beeinflussen, und in allen diesen Disziplinen kann er sich täglich üben; ja er hat vielleicht auch Grund und Gelegenheit zur Uebung in der Bescheidenheit.

Interessant ist auch Kühnel's (Wick's) Schlussfolgerung:

„Daraus ist nun ganz klar, dass man *nur geistigen Besitz üben kann*, und es leuchtet uns jetzt auch ein, worauf es beim Ueben ankommt: Wir wollen mit dem Ueben durch die mehrmalige Wiederholung erreichen, dass wir etwas tun können, ohne immer an alle Einzelheiten denken zu müssen, also um Kräfte, geistige Kräfte zu sparen."

An dieser Aufstellung ist gewiss etwas Richtiges. Aber aus und mit der manuellen Tätigkeit äussert und verbindet sich auch geistige Betätigung. Wie natürlich geht die Uebung im Anschauen zur Vorstellung, zur Abstraktion, zum Denken und Urteilen über. Wo ist hier die Grenze zwischen sinnlicher und geistiger Arbeit; wo beginnt die *Uebung* (nach Kühnels Begriff), wo endet sie?

Der Chauffeur(um ein von Kühnel angezogenes Beispiel zu benutzen) kann nicht nur das Ankurbeln üben, sondern sich auch üben in der Handhabung des Lenkrades. Mit dieser letztern Uebung verbindet er aber auch seine Sinnestätigkeit im Beobachten und Ueberblicken der Fahrbahn usw., und dieses alles wieder mit seiner Erfahrung, seiner Ueberlegungs- und Urteilskraft. Was ist hiebei Uebung? Was Anwendung?

Hier Grenzpfähle stecken wollen, ist unnatürliche Künstelei.

Gerade auch infolge solcher ins Extreme gehender Begriffsbestimmungen kommen Kühnel und seine geteuesten Anhänger auf einseitige Einstellungen und Folgerungen und überborden mit ihren Anschauungen und Grundsätzen. Eine einmal aufgegriffene Idee wird bis ins Kleinste ausgebaut und „bewiesen", aber Nebenumstände, Gegenwirkungen, physische und geistige Hemmungen ganz übersehen. Darum die Fehlgriffe, welche dann die Wirklichkeit und die Praxis wieder korrigieren müssen.

Wenn ein im Schuldienst stehender Lehrer sich unter anderem sogar zu dem Satz versteigen kann: *„Es geht auch ohne Ueben!"* so zeigt das die Verwirrung und die Ungereimtheiten, welche mangelhafte Ueberlegungen und ungereifte Erfahrung hervorbringen können.

5. Anschauung und Konkretisierung.

Anschauen und Zählen bilden die natürliche Grundlage des elementaren Rechenunterrichtes. Ebenso unbestritten dürfte auch die nachstehende Reihenfolge der Veranschaulichungs- oder Darstellungsmittel sein: *Wirkliche Gegenstände, bildliche Darbietungen, abstrakte Zeichen* (Striche, Punkte, Ringe . . .) und endlich als letzte Abstraktion die *Ziffer*. Selbstverständlich muss jeweilen dem Zählen die gebührende Stellung eingeräumt werden.

Die Ziffer schon im Anfang einzuführen, finde ich psychologisch und methodisch für nicht angezeigt; auch die Erfahrung spricht dagegen.

Haben sich aber die Schüler im Zählen und Auffassen der Dinge von 1—5 (ev. von 1—10) eine gewisse Routine

und Sicherheit erworben und zudem in verschiedenen schriftlichen Darstellungen mannigfaltige Uebungen durchgemacht, so darf dieser Schritt natürlicherweise und ohne Bedenken unternommen werden. Zu einer richtigen schriftlichen Darstellung der Operationen im Zu- und Abzählen werden die Ziffern ohnehin auch benötigt.

Sehr wichtig ist, dass der Lehrer den richtigen Zeitpunkt erkennt oder findet, in dem das Anschauen zum Vorstellen, das Vorstellen zu einer gewissen Abstraktion oder das Anschauungsrechnen zum Vorstellungs- und Denkrechnen übergeht. In der Regel, aber nicht immer, werden sich die geistig regsamen Schüler schneller und leichter von der Veranschaulichung frei zu machen suchen. Weil Anschauen *und* Zählen hiebei grundlegend sind, so kann unter Umständen ein anscheinend weniger begabtes Kind in einer glücklichen Vereinigung dieser beiden Punkte den bezügl. geistigen Vorgang ebenso leicht erfassen und durchlaufen.

Ich habe schon oft die Erfahrung gemacht, dass Lehrkräfte der Unterstufe, die bereits jahrelang praktisch tätig sind, diesbezüglich keine richtige Auffassung haben, die Abstraktion nicht vollziehen oder möglichst weit hinausschieben mit dem Erfolg, dass die Schüler nicht zu einem sichern Operieren kommen. Man kann nicht nur zu *wenig*, sondern auch zu *viel* veranschaulichen: das ist eine Erfahrungstatsache. Ein Extrem ruft oft einem andern; will man Fehler zu gründlich verbessern, so verfällt man leicht ins Gegenteil.

Eine zeitlich und räumlich zu weit ausgedehnte Veranschaulichung verpasst und verwehrt eine natürliche und rechtzeitige Abstraktion, was unbedingt lähmend auf den Unterricht und die geistige Regsamkeit der Schüler wirken muss. Die Abstraktion ist ein geistiger Reifeprozess, der nicht widernatürlich aufgehalten werden soll, andernfalls wird eben das eigentliche Denken, Urteilen und Schliessen gestört und gehemmt.

In dieses Kapitel gehören auch die Kühnel'schen Zählübungen wie die Veranschaulichung mit seinen „Hundertertafeln".

Da werden die Schüler allzulange mit Zählen an allen möglichen Gegenständen, Symbolen und Zahlbildergruppen hingehalten. Die Hantierungen mit seinen „Hundertertafeln" erstreckt sich nicht nur auf Zahlauffassung und Zahldarstellung, sondern auch auf die verschiedenen Operationen und angewandten Aufgaben und dies bis ins vierte Schuljahr hinauf. Da kommt die rechtzeitige Abstraktion, die natürliche Anleitung zum logischen Denken, nicht zu ihrem Rechte.

Das Nämliche gilt auch vom *Konkretisieren!* Warum soll der Schüler, wenn er auf natürlichem Wege zu einer richtigen Zahlvorstellung gekommen ist, z. B. in 8, 12, 20 . . . immer bestimmte Gegenstände oder Symbole sich vorstellen oder hinzudenken? Bei den Operationen wird ihm diese Versinnlichung geradezu zum Hemmnis, sie stört ein richtiges logisches Rechnen. Darum kommt man dann schliesslich so weit, dass man im zweiten und dritten Schuljahr auf Abstraktionen angewiesen wird, welche normalerweise schon in der Elementarklasse erledigt sein könnten und sollten.

Zu den obigen Ausführungen einige Zitate als Belege:

Fettweis: Eigentlich noch schädlicher als mangelnafte Veranschaulichung, die mitunter durch Einflüsse, welche vom Lehrer ganz unabhängig sind, wieder gut gemacht wird, erscheint mir ein Zuviel an Veranschaulichung durch den Lehrer.

Der angesehene Psychologe Meumann:

Auch beim Rechnen haben wir das psychologische Ziel des Rechnens zu beachten, d. h. die Form des Rechnens, die es beim Erwachsenen annimmt . . . Fügen wir hinzu, dass alle grösseren Zahlen dem Menschen andauernd unanschauliche, rein begrifflich erfassbare Grössen bleiben. Daher kann das anschauliche Rechnen auch übertrieben werden. Es hat seine ausgezeichnete Bedeutung für die Sicherheit und Klarheit der ersten Grundlegung des Rechenunterrichtes, wird es aber beibehalten, nachdem . . ., so muss es notwendig retardierend wirken und die natürliche Entwicklung des Rechnens aufhalten . .

Pharus: Die Stoffverteilung für die Unterstufe, wie sie Kühnel aus psychologischen Gründen vorschlägt, erscheint mir anfechtbar; hierfür können unmöglich psychologische Grundsätze ausschliesslich massgebend sein. Die methodische Behandlung dieses Stoffes gleicht, um im Bilde zu bleiben, einer prunkvollen, überladenen Innenausstattung, die einem soliden, einfachen, ungekünstelten Bau — und ein solcher muss der Rechenunterricht bleiben — durchaus nicht entspricht. . . .

Vor lauter Anschauung und Arbeiten an und mit zu vielem und vielerlei kommt das Kind auf dieser Stufe der Operationsgewinnung gar nicht zur ruhigen Abklärung. Derartig gehäufte Konkretisierungen müssen mit der Zeit geradezu lähmend wirken. . . .

Nun ist Kühnel ein Gegner vom Gebrauch der Ziffer als Operationsmittel auf dieser Stufe, und so sieht er sich gezwungen, seine Zahlenbilder noch jahrelang fortzuschleppen. Dieses Verfahren wie auch der späte Gebrauch der Ziffer scheint mir eine sehr fragwürdige Neuerung. Die Anwendung der „Hundertertafeln" auf dem multiplikativen Gebiete, im besondern bei der Erwerbung des kleinen Einmaleins, halte ich geradewegs für verwerflich.

Jeder denkende Lehrer, der sich in seiner Praxis nach verschiedenen Richtungen hin orientiert und diesbezüglich Erfahrungen gesammelt hat, wird obigen Ausführungen beistimmen müssen. Einseitige Ueberlegungen und ungeklärte Anschauungen führen auf Nebenpfade; ehrliche Naturen werden dies auch nach ihren Irrfahrten zugeben.

(Schluss folgt.)

Schweizerischer Jugendfreundkalender 1931.

Frühzeitig ist dieses „30räppige Sarnerbüchlein" wieder erschienen. Und in der Tat ist es, wie der Name sagt, ein Freund der Jugend im wahren Sinne des Wortes. Haben sich doch die drei um das beste Wohl unserer Schüler vielverdienten Kollegen Jos. Hauser in Neuallschwil (Baselland), Joh. Keel in St. Gallen O. und L. Landenberger in Einsiedeln in die nicht leichte Aufgabe geteilt, unseren bereits etwas verwöhnten Buben und Mädchen wiederum ein ganz neues „Menu" nach bewährtem Rezept zusammenzustellen, der Erstgenannte mehr als ernstmahnender und anregender Vater, vorzüglich in seiner prächtigen Franziskusbetrachtung und all den eingestreuten Gedichten und Sprüchen. — Der Zweite als unübertrefflicher Schalk und Humorist in seiner köstlichen „Gwunderjoggeligeschichte" und der Dritte im Bunde als prima Zeichner und Illustrator.

Schon beim blossen Vorlesen von „Gwunderjoggelis böses Stündlein" gerieten meine Schüler in eine förmliche „Ekstase", hüpften vom Boden hoch auf, verfielen in alle möglichen Ausrufe und mochten den spannenden Schluss der Geschichte kaum erwarten. Sicher Beweis genug, dass der Autor die richtigen Kindersaiten anzuschlagen verstand. Drum also, liebe katholische Kollegen und Kolleginnen, verschafft euch und eueren Anvertrauten diesen kleinen „Jugendfreund- Kalender" der Schweiz. kathol. Abstinentenliga! Ihr werdet Freude säen und ernten. Zu beziehen beim Zentralsekretär, J. Bürge-Senn in Sarnen (Obw.), und in jeder katholischen Buchhandlung. Einzelpreis 30 Rp. Inigo.

16. Jahrgang Nr. 15 16. Oktober 1930

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

REDIGIERT VON EINER KOMMISSION AKTIVER LEHRER. EINSENDUNGEN AN JOH. KEEL, LEHRER, OSTSTRASSE 27, ST. GALLEN C

INHALT: Zweck und ziel der sprachlehre — Einiges vom Rechenunterricht in verschiedener Beleuchtung — — Humor

Zweck und ziel der sprachlehre.

(Bemerkungen und hinweise zur sprachlehre Bertsch.)

Von A. Giger, lehrer, Murg.

(Fortsetzung.)

2. Die wortarten.

Zugegeben, die neue sprachlehre ist gegenüber andern wacker zugestutzt. Der theoretische teil hätte zugunsten des praktischen noch mehr gekürzt werden dürfen. Vor allem sind die lateinischen ausdrücke überflüssig. Die primarschule hat auf den fremdsprachunterricht in höhern schulen keine rücksicht zu nehmen.* Die sekundarschule darf und wird auch zufrieden sein, wenn sie schüler bekommt, die die sprache ihrem alter entsprechend mündlich und schriftlich beherrschen, wenn sie auch nicht imstande sind, die wortarten mit lateinischen brocken zu bezeichnen. Ein primarschüler braucht auch nicht alle deutschen namen für die 10 wortarten zu kennen, da dieser wissenskram nichts zur sprachsicherheit beiträgt. Eine beschränkte zahl von benennungen für grammatikalische begriffe sind notwendig, aber man halte weises mass. Vorwort und umstandswort unterscheiden zu lernen hat zum beispiel keinen praktischen wert für die primarschulstufe Ich lernte seinerzeit eine unterschule kennen, in der die schüler die wortarten mit lateinischer benennung und angelerntem beispiel hersagen mussten, aber nicht imstande waren, auch nur ein dingwort, eigenschaftswort und tätigkeitswort zu unterscheiden, sobald jemand anders als der lehrer oder dieser nicht der reihe nach fragte. Hohe theorie und schlechte praxis! Es ist auch nicht nötig, jeden begriff in eine definition zu kleiden. Jedes kind hat den richtigen begriff vom griffel und weiss mit ihm umzugehen, aber es kann keine definition, keine genaue begriffsbestimmung abgeben. So ist es auch mit den wortarten. Die begriffe für die wortarten lassen sich durch häufige hinweise genügend beibringen. Also auch hier übung statt theoretisches wissen.

a) Hauptwort.

Aufgabenergänzung: Wie meine kameraden heissen: Adolf, Bernhard usw. Hans Sutter, Josef Weibel.

Orts-, strassen-, fluss- und bergnamen: Wil, Hauptstrasse, Thur, Säntis (anlehnung an heimatkunde, geographie).

Handwerker unserer gemeinde: der schlosser, der zimmermann usw.

Was mir lieb ist: Die heimat, die eltern usw.

Was die mutter zum kochen braucht: Fleisch, gemüse, gewürz, eier, salz, butter usw.

Was der gemüsehändler feilträgt: Kohl, bohnen, orangen.

Metalle, die ich kenne: Eisen, kupfer, silber usw.

Teile des velos sind: Rad, sattel, lenkstange usw.

Dingwortreihen über: Fahrzeuge, bauten, waldbäume usw. (Nb: Die aufgaben sind nach alter, geschlecht, eigenart, erfahrung usw. verschieden zu stellen und nach bedarf zu erweitern.)

Uebersetze in die schriftsprache: chrott, buäb, chochi, wärzä, hampfle, tschuppe, glünggi, brosme, gottere, än spruotz wasser, raschi usw.

Uebersetzung mundartlicher texte.

Uebungsstoff über geschlechtsunterscheidung: Uebertrage in die schriftsprache: Balle, mini ballä, äs bleistift, s' ches und s' sand, dä bank, ä wespi, s' beeri, usw.

Einzahl und mehrzahl der hauptwörter. Das gebotene system und die merksätze dienen offenbar der übersicht und dem aufsuchen der einzelerscheinungen, sind aber glatt entbehrlich.

Zur übung: Setze in die mehrzahl: s' horn, s' denkmol, dä fuohrma, dä worm, der hund, s' chrut, d' villä, dä dokter, der arm, s' hemd, s' bett, dä schatte.

Setze in die einzahl: d' arme, d' achsle, d' beieli, d' chössi, d' lineäl, d' fähne, d' für (pfür) usw.

Verbessere falsche formen, wie: die nämen, die better, die merkmäler, die töchtern, die zimmermänner, usw.

Ergänzungsaufgaben für zusammengesetzte hauptwörter. Was wir schüler alles brauchen: Milchgriffel (milch und griffel), farbstift usw.

Was wir essen und trinken: Rindsbraten, fleischsuppe, Himbeersirup usw.

Liebe und nützliche vögel: Blaumeise (blau + meise), usw. Aus unserm stundenplan: Singstunde (singen + stunde), turnunterricht usw.

Ergänzung zur biegung des hauptwortes. Die mundart verwendet im wesfall meist das wörtchen vom.

Mundart: s' dach **vom** hus ist neu.
Halbdeutsch: Das dach **vom** haus ist neu.
Schriftdeutsch (richtig): Das dach des hauses ist neu.

Uebungen. Auf der strasse vernehme ich: den lärm der kinder, das bellen eines hundes usw.

Die kraft: des wassers, der zugtiere usw.

Was verarbeitet wird: Das holz des waldes, die milch der kuh, das fell des bären usw.

Was die mutter flickt: Die schürze der schwester usw.

Was ich gerne höre: Das singen der vögel, das brausen des sturmes usw.

Übersetze: d' schoss vo der schwöster, d' räder vom auto, kupple vom tuorn, de saft vo dä beeri, dä knecht vom nochbur, s' belle vo dä wölf, de verstand vom schüeler, s' laub vom baum usw.

Die mundart frägt mit wem statt mit wessen.
Mundart: a wem sini schueh? usw.
Halbdeutsch: wem seine schuhe? usw.
Schriftdeutsch: wessen schuhe? usw.
Die mundart frägt mit wer statt mit wen.

mundart:	schriftdeutsch:
Wer hescht gseh?	**Wen hast du gesehen?**
dr baum	den baum
än mensch	einen menschen
im vetter sini frau	die frau des vetters des vetters frau
d' sunne	die sonne
s' hus vom Walter	das haus Walters Walters haus

* M. Bertsch nahm hier besonders Rücksicht auf die in die Kantonsschule Uebertretenden. D. Sch.

s' hagelwetter	das hagelwetter
usw.	usw.

Unterscheide genau den wer- und den wenfall.

Wer ist dir begegnet?	**Wen hast du gesehen?**
der realschüler	den realschüler
ein velofahrer	einen velofahrer
die sänger	die sänger
die dame	die dame
eine frau	eine frau
die schwestern	die schwestern
das pferd	das pferd
ein büblein	ein büblein
die kinder	die kinder

Wer- und wenfall sind nur verschieden für das männliche hauptwort in der einzahl, und deshalb kann sich die übung auf das männliche hauptwort beschränken

Verbessere folgende biegungsfehler: dem hirt, des gesells, die hefter, dem held, den mensch, die better, des herzes usw.

b) Eigenschafts- oder wiewort.

Auch hier ist übung besser als regeleinprägung. Oder wer sagt mir sofort, in welchen fällen das beigefügte eigenschaftswort mit e, en, er, es endigt? Wissen sie es? Ich glaube kaum. Sie müssen zuerst die verschiedenen fälle praktisch überdenken und können dann erst das gesetz ableiten. Auch dies beweist wiederum recht schlagend, dass nicht regelbeherrschung, sondern sprachgefühl sicherheit gibt.

Übungsstoff-ergänzung:

1. Wie die dinge sind: Der apfel (nahrhaft, saftig), die milch (gesund, gesotten usw.), das fleisch (gekocht, geräuchert usw.), der mensch (arbeitsam, fröhlich), das wetter (hell, unbeständig usw.), der sommer (trocken, heiss usw.), der wind?, die arbeit?, der gesang? usw.

2. Nenne die gegensätze von: hoch, nahe, gesund, treu usw.

3. Eigenschaftswörter sind abgeleitet von:

a) **zeitwörtern:** ig und rig (geizen-geizig, gefallen-gefällig, dämmern, glänzen, lasten, zürnen usw.).

isch und risch (prahlen-prahlerisch, murren-mürrisch, erfinden, zanken, wählen, spotten, stürmen, höhnen usw.).

bar (scheinen- scheinbar, danken-dankbar, wünschen, essen, haften, trinken, denken, greifen, lenken usw.).

haft (haben-habhaft, spassen-spasshaft, ehren, naschen, nähren, zagen, schwatzen, schmeicheln usw.).

sam (folgen-folgsam, schweigen-schweigsam, arbeiten, wachsen, biegen, wirken, gehorchen, raten usw.).

lich (weinen-weinerlich, fragen-fraglich, fürchten, begreifen, hindern, verdauen, zerbrechen usw.).

b) **hauptwörtern: ig** (fleiss-fleissig, holz-hölzig, fluss, glaube, farbe, wald usw.).

isch (Schweiz-schweizerisch, tier-tierisch, narr, bube, schelm, teufel usw..)

lich (monat-monatlich, herr-herrlich, mutter, hand, glück, mund, person usw.).

haft (muster-musterhaft, gewissen-gewissenhaft, mangel, ernst, leben, sünde usw.).

en und **ern** (gold-goldene, metall-metallene, silber-silberne, stein, eiche, seide, wolle, papier usw.).

c) **eigenschaftswörtern: lich** (schwer-schwerlich, grau, schwach, rot, süss, ganz, sauber usw.).

d) **hauptwort und eigenschaftswort:** stein und alt-steinalt, rose und rot-rosenrot, himmel und blau, feld und grün, schnee und weiss usw.

e) **eigenschaftswort und eigenschaftswort:** gelb und grün-gelbgrün, hell und blau, dunkel und schwarz, weit und läufig usw.

f) **zeitwort und eigenschaftswort:** merken und würdig-merkwürdig, denken und faul, tanzen und lustig usw.

g) **zusammensetzungen mit reich, los, leer, arm, voll, tod, tot, gross, klein:** zahlreich-zahl und reich, mittellos, blutleer, wasserarm, geistvoll, todbang, totenstill (still wie ein toter), grossmütig, kleingläubig usw.

h) **übung:** reis aus Italien-italienischer reis, kohle aus England-englische kohle.

Was wir aus aller welt beziehen: ungarischen weizen usw.

Mitleid haben mit denen, die: lungenkrank, halskrank usw. sind.

Viele farben sind nach gegenständen bestimmt: schneeweiss, korngelb, scharlachrot, stahlblau, seegrün, kastanienbraun, rabenschwarz usw.

Bilde eigenschaftswörter zu folgenden wörtern:

abend, holz, eis, öl, tanne, taugen, loben, reif usw., hart wie stein, pflichtig zur schule, fremd wie ein wilder, stark wie ein riese, rein wie ein engel usw.

i) **verwendung des eigenschaftswortes:** Es gibt dem stil farbe und kann ganze sätze ersetzen, wird aber oft falsch und zu häufig verwendet, z. b. der süsse zucker, das heisse feuer, der unredliche dieb, gefährliche kreuzotter, falscher lügner (aufrichtige lügner usw. gibt es nicht). Das eigenschaftswort ist berechtigt, wenn es einen notwendigen zusatz bildet, meinetwegen: Ich wünsche heisses Wasser (nicht kaltes). Weit besser als schmückende beiwörter sind treffende zeitwörter (stil verschiedener schriftsteller in dieser hinsicht miteinander vergleichen).

c) Tätigkeitswort.

Es ist das wichtigste Wort und sollte eigentlich zuerst behandelt werden. Die unterscheidung von tat- und leideform, wirklichkeits- und möglichkeitsform ist entbehrlich, sowie der begriff mittelwort.

Zu merken: Willst du etwas anschaulich, lebhaft schildern, so verwende die gegenwart. In der mitvergangenheit (vergangenheit) berichtet die schriftsprache: Die mundart kennt keine mitvergangenheit (vergangenheit). Sie erzählt in einfacher Vergangenheit (vorgegenwart-vollendete gegenwart). Was du also erzählst, musst du in der schriftsprache in die mitvergangenheit (vergangenheit) setzen.

Rot zum frede. (Johannes Pauli.)

Mer isch emol uszoche inne krieg met grosser röstig. Do ist än narr dogschtandä und hät 'gfroget, was es gebi. Mä hät gseit: „Es goht in krieg." Dä narr hät wieter gfrogät: „Was tuot mä im krieg?" usw.

Rat zum frieden. (Johannes Pauli.)

Man zog einmal aus in einen krieg mit grosser rüstung. Da stand ein narr da und fragte, was es gebe. Man sprach: „Es geht in den krieg." Der narr fragte weiter: „Was tut man in dem krieg?" usw.

Die mundart verwendet statt der zukunft die gegenwart, weshalb sich hauptsächlich in die briefsprache fehler einschleichen. (Mit der wäsche sende ich Dir . . . statt: Mit der wäsche werde ich Dir dann . . . senden. Ich komme übermorgen . . . statt: ich werde übermorgen kommen.)

Uebersetze: wüeste, gsunde, magere, bschlüüssä, gschändä, abäschlo, uogoh, förebringe, öbercho, gang uusä, was gsiehscht? hock ab, heb sorg, mer gliechet enand, nöd of dä bode schbäuze, j tät em rüefe, si häts eso wölle. Heb no kä chummer. (Solche übungen sind recht viele zu machen, um das sprachgefühl zu heben und das sprachkönnen zu stärken.)

Bilde tätigkeitswörter aus: blatt, wetter, stein, wild, schön, nahe, stechen usw.

Nicht ver- sonder zer-: zerreissen, zermalmen, zerspringen, zerstampfen usw.

Nicht ver- sondern er-: erwachen, ertrinken, erkälten, erzählen usw.

Unterscheide und bilde sätze: zerbeissen-verbeissen, zerstossen-verstossen, zerlegen-verlegen, antworten-beantworten, fallen-gefallen, horchen-gehorchen usw.

d) Haupt-, zeit- und eigenschaftswort.

hauptwort:	zeitwort:	Eigenschaftswort:
welle	wellen	wellig
holz	?	?
?	schwitzen	?
?	?	luftig
hand	?	?
?	schlafen	?
?	?	kriegerisch
tod	?	?
?	stürmen	?
?	?	hitzig
glanz	?	?
?	lüften	?
?	?	blutig
öl	?	?
?	freuen	?
?	?	dichterisch
zorn	?	?
?	binden	?
?	?	salzig
schmerz	?	?
?	landen	?
?	?	trotzig
leid	?	?
?	spitzen	?
?	?	flammig

e) Fürwort

Uebung:

mundart:	schriftsprache:
mis hus	mein haus
dis ross	?
sis elend	?
üses chind	?
euers brüelä	?
der do	?
die do	?
dä seb ma dötl	?
de seb ma, wo . . .	?
die seb frau döt!	?
die seb frau, wo . . .	?
niemmerem	?
der do u. der döt	?
vo no öpperem	?
weiss das ä keine?	?
es wird eim	?
es macht en müed	?
usw.	usw.

f) Umstandswort.

mundart:	schriftsprache:
zo was	wozu
för was	?
a was	?
met was	?
wege was	?
öber was	?
noch was	?
vo was	?
bi was	?
wege mine	?
usw.	usw.

(Schluss folgt.)

Einiges vom Rechenunterricht in verschiedener Beleuchtung.

Von A. Baumgartner, St. Gallen.

(Schluss.)

6. Eigene Problemstellung.

Herr Wick schreibt in Nr. 6, Seite 23, in der „Volksschule":

„Die idealste Gestalt der praktischen Anwendung ist nun aber die eigene Problemstellung."

Kühnel gibt hierüber Aufschluss im II. Band, Seite 73 bis 99. Wer dieses Kapitel genau studiert, muss die Neuerung in dieser Form und in dieser Ausdehnung ablehnen.

Als Beleg verweise ich auf bezügliche Ausführungen Seite 82—90, z. B. auf die zwei Problemaufgaben:

a) Eine Bauersfrau wollte an ihren vielen Pflaumen im Garten Geld verdienen und dachte: Pflaumenmus ist doch teurer, du wirst Pflaumenmus kochen. Was meint ihr dazu?

b) Ein Landwirt hat auf mehreren Aeckern Kartoffeln geerntet. Was wird er berechnen wollen?

Die ausgedehnten und zum Teil gesuchten Besprechungen zeigen, dass in Wirklichkeit nicht so gerechnet wird. Weder die einfache Hausfrau noch der routinierte Händler wird so oder ähnlich verfahren. Das praktische Wirtschaftsleben lenkt auf einfachere, kürzere und bestimmtere Bahnen hin. Warum die Kinder mit Rechenverhältnissen und wirtschaftlichen Erscheinungen abmühen, in denen sich in diesem Alter nur wenige zurechtfinden, die sich aber in einem späteren Zeitraum ohne weiteres in den reiferen Lebenskreis der Kinder einfügen lassen!

Zudem wird der Erfolg und der Nutzen eigener Problemstellungen überschätzt. In Hinsicht auf den Klassenunterricht, in dem doch mehr oder weniger alle Schüler berücksichtigt werden sollen, wird das Fazit für die geistige Anregung der hiefür geleisteten Arbeit und dem Zeitaufwand kaum entsprechen.

Herr Wick bringt für die Unterstufe ein Beispiel von Hans und Ernstli, die von der Tante Geld bekommen haben, und bemerkt dann: „Ist die Durcharbeitung eines solchen angewandten Beispiels ohne direkte Fragen und ausserhalb des rechnerischen Zusammenhanges nicht viel mehr wert, als eine ganze Beihe Beispiele, bei denen sich kein Kind etwas vorgestellt hat?"

Ja, stört denn etwa ein rechnerischer Zusammenhang das Interesse oder die Regsamkeit der Schüler? Sind im Zahlenraum von 1—20 z. B. die Münzen behandelt worden, so passt doch ein bezügliches Beispiel ebensogut in diesen Rahmen, und gerade diese bestimmte Umgrenzung regt die Schüler an, sich gegenseitig interessante Aufgaben und Probleme zu stellen.

Andererseits glaube ich kaum, dass ein vernünftiger Lehrer seinen Schülern Beispiele *so* vorführe, dass kein Kind etwas denkt oder sich vorstellt!

Beispiel für die Mittel- und Oberstufe:

Der Vater kauft 2,5 q Lageräpfel zu 14 Fr. Wieviel muss er zahlen?

Herr Wick sagt, dies veranlasse den Schüler zu einer einzigen Rechnung. 35 Fr. heisse die Antwort, und die Sache sei erledigt.

Man vergleiche mit den Ausführungen in der „Volksschule", Seite 23 —, nachfolgende Behandlungsweise obiger Aufgabe:

1. Obstarten (Tafel-, Lager-, Most-, Dörrobst).

Verpackung, Versand (Körbe, Säcke, Kisten, Fässer, Harassen).

Gewicht eines gefüllten Korbes. . . (Der Händler, der

Bauer weiss ziemlich genau zu schätzen, z. B.?).

Preisunterschied (bessere Sorten, kleinerer Herbstertrag, Einkauf des Händlers, Kleinverkauf auf dem Markte).

Auf- oder Abschlag (Zeitungsberichte, Rufe auf dem Markte, Vergleich mit der Vorwoche). Ob nun diese Vorbesprechungen mit einleitenden Fragen, mit Zwischenbemerkungen, Anregungen und Mithilfe des Lehrers etc. geführt werden, kann örtlich und individuell verschieden und doch gut sein; da soll keine Norm aufgestellt werden.

2. Der Vater bezahlt also für den q Lagerobst 14 Fr.

Da kann man nun verschiedenes ausrechnen! ???

(½ q, 50 kg., 2, 3 . . . q, 1½, 2½ . . . q, 1 q 50 kg. . .)

(Für 14 Fr., 3½ Fr., 28 Fr., 140 Fr. . . . erhält er?)

Der Preis für 25 kg., für 1½ q . . . kann auf zwei Arten ausgerechnet werden! ???

Stellt gegenseitig Aufgaben, die ganz leicht gelöst werden können!

Stellt gegenseitig Aufgaben, die etwas schwieriger sind.

Jetzt machen wir noch ein Probe- oder Wettrechnen:

Wieviel kosten: 1 q, ½ q, 1½ q, 50 kg., 3 q, 10 q, 150 kg.

Der Nachbar kauft 2 Körbe zu 25 kg., 2 Säcke zu 75 kg., 3 Fässer zu 1½ q. . . .

3. Der Preis auf dem Markte, wo kiloweise verkauft wird, ist doppelt so hoch.

1 q kostet 14 (28) Fr., also 1 kg. = ? Wie wird dies berechnet? Zeigt das an andern Beispielen, auch im umgekehrten Fall!

Anna bringt im Papiersack 2, ½, 1½ . . . kg. heim!

Der Magd werden vom Händler 4, 5, 3½, 10 kg. . . . ins Netz geschüttet!

Die Mutter bezahlt für 3, 2½ . . . kg. 1 Fr. ???

Stellt gegenseitig beliebige Fragen.

Schlussprobe: Wie werden verpackt: 2 kg., 1 q, 25 kg., ¾ q. . . .?

Zahlung für 1 q, 1 kg., ½ q, 4 kg., 10 q, 1½ kg. . . .?

Für 14 Fr., 28 Fr., 7 Fr., 21 Fr., 1 Fr 40 Rp. . . . erhält man? usw.

Die Planierung, Auswertung und Formulierung solcher Aufgaben stehen natürlich ganz im Ermessen des einzelnen Lehrers.

Nun die Fragen:

Wo bleibt das Interesse und die Regsamkeit der *ganzen Klasse* besser wach?

Auf welche Art dringen die Schüler natürlicher und intensiver in die Wirklichkeit des Lebens und in die rechnerischen Verhältnisse ein?

Ist es nicht von Vorteil, wenn der Lehrer den Unterrichtsstoff so beherrscht und behandelt, dass sowohl unnütze Plaudereien wie Zeit und Energieverlust vermieden werden?

Ist nicht so die Rechenstunde eine Rechenstunde mit mathematischer Bildung aus dem Leben und für das Leben?

Darin gehe ich mit Herrn Wick vollständig einig, wenn er sagt: „Natürlich soll nur die *eine oder andere* Aufgabe *so* in der Klasse erledigt werden."

Nach meiner Ansicht dürften dazu geeignete Rechnungsabschnitte oder Aufgabengruppen, gestützt auf methodische und psychologische Gesichtspunkte, ungefähr folgende Reihenfolge aufweisen:

a) *Einführung* an Hand lebensnaher und lebenswahrer Beispiele unter Mitarbeit der Schüler sowohl in Hinsicht auf formale und materiale wie sittliche Bildung Werden diese Ausführungen in der *Hauptsache* im *Lehrerheft* skizziert, so kann den verschiedenen Schulverhältnissen und den individuellen Ansichten wohl am besten Rechnung getragen werden.

b) *Uebung und Anwendung* in zahlreichen, interessanten und dem eigentlichen Rechenzweck dienenden Beispielen. (Schüler und Lehrerschaft.)

c) *Probegruppen*, in denen die Schüler bei eventueller Weglassung der Fragestellung oder bei gekürzter Darbietung des Stoffes die persönliche Intelligenz und das eigene Suchen im edlen Wetteifer betätigen können. (Schülerheft).

In Hinsicht auf bessere Klassen und zur Aufmunterung strebsamerer Schüler könnten diese Nummern mit einem besondern Merkzeichen versehen werden.

In den untern Primarschulklassen geht die eigene Problemstellung oder das gegenseitige Fragestellen durch die Schüler verhältnismässig leicht, weil oder wenn eine bestimmte Abgrenzung des Unterrichtsstoffes dem Schüler die notwendige Uebersicht und dem Lehrer die psychologische Leitung und Ueberwachung erleichtert.

Z. B. Hans verteilt seine 6 Nüsse in beide Hosentaschen!

(Welche 2 Zahlen machen zusammen 7 . . . aus?)

Robert hat 35 Rp. in seiner Sparbüchse. Also?

(Mit wieviel und welchen Münzen kannst du 40 . . . Rp. bezahlen?) usw. usw.

Werden solche Aufgaben am Schlusse eines Rechenpensums, als Abschluss einer Rechenstunde oder als Aufmunterung in dieser oder jener Richtung hineingeflochten, so werden sie ihren Reiz nie verlieren und die Regsamkeit und das Interesse des Schülers stets wachhalten.

Die Regel oder die Hauptsache können und dürfen sie nicht sein.

Nach den zusammenfassenden Schlusspunkten (die nun zum Teil schon beleuchtet worden sind) schreibt Herr Wick:

„*Kühnel will*, dass das Kind lernen soll zu vergleichen, zu urteilen, Begriffe zu bilden, Schlüsse zu ziehen, aber nicht auswendig gelernte Rechensätze und Lösungsverfahren anzuwenden.

Pestallozzi will durch den Rechen-Unterricht den Menschen in seinen individualen und sozialen Verhältnissen fördern und geistig kräftigen. Und was wollen wir?"

Antwort:

„Wir wollen dies auch, ja noch mehr; wir verlangen aber Bestimmteres, Abgeklärteres. Wir benötigen einen Rechenunterricht nach logisch-methodisch-psychologischen Grundsätzen, auf Grund allbewährter Erfahrungstatsachen, und nicht auf der Basis fraglicher Neuerungen?

Humor

Kindermund.

„Vater!"

„Was gibt's?"

„Vater, woran ist eigentlich das Tote Meer gestorben?"

Die Merkwürdigkeit.

An einem neuen Hause werden die Rundbogenfenster im Parterre eingesetzt. Mit 100 Prozent Vorsicht Etwa 300 Menschen stehen dabei. Die Fabrikpfeife wird überhört; das akademische Bureauviertel wird verdoppelt; die Kinder weinen in den Wagen; das Schneewasser dringt in die Halbschuhe; die Nase des alten Herrn friert; niemand spricht ein Wort.

Wenn die Fenster aus Holz oder Blech wären, stünde kein Bein da — ich auch nicht! Carl Rüegg.

Unsere Kleinen.

Maxli wird gefragt: „Wo häsch dini Aeugli, dini Händli, dis Näsli?"

Maxli sagt: „Da!" und deutet mit seinen Fingern auf Augen, Hand und Nase.

„Und wo sind dini Bysserli?"

„Da!" sagt der Kleine und kratzt sich auf dem Kopfe.

16. Jahrgang Nr. 16 6. November 1930

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

REDIGIERT VON EINER KOMMISSION AKTIVER LEHRER. EINSENDUNGEN AN JOH. KEEL, LEHRER, OSTSTRASSE 27, ST. GALLEN O

INHALT: Flunkerpädagogik — Zweck und ziel der sprachlehre — Vom Rechenunterricht in anderer Beleuchtung

Flunkerpädagogik

Wir entnehmen diesen Artikel der interessanten und tapfern Monatsschrift: „**Lehrer und Volk**", Zeitschrift, herausgegeben vom Sozial-Pädagogischen Ausschuss des Kath. Lehrerverbandes des Deutschen Reiches. (Volksvereinsverlag M. Gladbach.) — Die Zeitschrift behandelt aktuellste Stoffe aus den verschiedensten Gebieten, die auch uns sehr interessieren. Sie zündet hinein ins Getriebe und Gewoge des modernen Erziehungswesens, deckt Falsches schonungslos auf und weist demjenigen, der nicht blind sein will, sichere Pfade aus dem modernen Schwindel und Durcheinander. Die Offenheit und Sicherheit, mit der diese katholische pädagogische Zeitschrift ihr Aufgabengebiet behandelt, tut um so wohler, als man sich oft beinahe nicht mehr auskennt, wenn man die hochtönenden Phrasen hört, die heute in Schrift und Vortrag und Radio in die Welt geworfen werden und die doch meistens in schroffstem Widerspruch zum nüchternen Alltag stehen. „Flunkerpädagogik" beleuchtet den Geist der Zeitschrift besser als eine breite Rezension. D. Sch.

Gs. Obwohl der vorstehende Ausdruck der Mundart entnommen ist, so dürfte er doch von all unseren Lesern ohne weiteres dahin richtig verstanden werden, dass er eine Art von Pädagogik bezeichnen will, die in die Augen springt und die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken weis, die gleisst und glänzt, der aber die innere Wahrhaftigkeit fehlt, und die daher nicht wegweisend sein kann auf den verschlungenen Pfaden der kulturzerfahrenen Gegenwart, die vielmehr noch tiefer in die Irre führt. Die Sensationslüsternheit unserer Zeit, die auf allen Gebieten Schlager verlangt, in der Musik und Dichtkunst so gut wie in Theater und Sport, geht an der Pädagogik nicht unbeteiligt vorüber. Vielmehr sind die Irrlichter, die hier aufleuchten, eine Zahl von enthusiastischen Beifallklatschern, Nachfolgern und Nachahmern finden, dann aber wieder verschwinden, um beim gleichen Publikum neuen Schlagern Platz zu machen, zahlreich und vielgestaltig. Sie bezeichnen sich als „moderne" Pädagogik, *wo doch wahrhaft echte Pädagogik nicht der Mode unterworfen sein dürfte*, es für sie ebensowenig Modernes wie Unmodernes geben darf. Grundsätze der Pädagogik sollen von Dauer sein. Wie es eine philosophia perennis im christlichen Sinne gibt, so auch eine pädagogia perennis. Freilich fordern die Wandlungen im technischen und wirtschaftlichen Leben der Jahrhunderte eine Anpassung der Pädagogik. Aber es ist doch nicht so, als ob damit alte, erfahrene Grundsätze unmodern würden und durch neue auf den Kopf gestellt werden könnten. Es kommt noch hinzu, dass die Vertreter der Flunkerpädagogik selber sehr wohl wissen, dass es für sie gilt, *eine Konjunktur auszunutzen*, gleichviel, ob die günstige Lage ihrer Konjunktur darin bestehe, Bücher und Lehrmittel auf den Markt zu bringen, oder sich Ansehen und Beförderung zu erwerben.

Die moderne Flunkerpädagogik leidet *an einer Vergottung des Kindes.* Angesichts ihrer Darlegungen und Berichte sollte man meinen, das Kind von heute stehe höher da als der erwachsene Mensch, der doch das Kindsein überwunden hat. Kind sein heisst doch, noch gering sein, noch nicht zur Reife, zur Mannhaftigkeit emporgewachsen sein. Wie kann man nur so ein armes, pflege- und anlehnungsbedürftiges Menschenkind, das sich natürlicherweise an der Stärke des Pädagogen emporrecken möchte, spielerisch künstlich aufdrehen, um seine angebliche Schöpferkraft dem staunenden Publikum in „Musterlektionen", auf der Bühne, in allerhand Bücher- und Zeitungsgeschreibsel vorzuführen! Es ist eine Selbsttäuschung des Pädagogen, zu glauben, man brauche nur die rechte Methode anzuwenden, um alles das aus dem Kinde herauszuholen, was die Lehrer der alten Schule von sich aus dem Kinde mitteilten. Das ewig natürliche Verhältnis vom Kinde zum Lehrer ist doch vorzüglich dieses, dass der Lehrer von dem Seinigen dem Kinde mitgibt, damit das Kind daran erstarke, wie ja auch „der Glaube vom Hören" kommt, nicht vom Reden. Die in der Pädagogik der letzten Jahrzehnte so beliebte und als notwendig hingestellte Anleitung des Kindes zum Reden, zum sogenannten freien Ausdruck hat ohne Zweifel dazu geführt, dass unsere Jugend und sogar schon unsere erwachsene Generation viel mehr redet als denkt. Es ist ernstlich zu überlegen, wie die Pflege des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks eine Korrektur durch eine nicht minder sorgfältige Pflege des richtigen Denkens und vorsichtigen Besinnens, ja auch des klugen Schweigens erhält.

Oberflächlichkeit und Flatterhaftigkeit sind die Kennzeichen unserer Kulturzerfahrenheit. Die Schule ist an ihr nicht ganz schuldlos, wenngleich sie entgegen allen Anschuldigungen durchweg in gesundem Geiste arbeitet. Sie muss aber auf der Hut sein, dass sie sich nicht verleiten lasse, selber die Kinder zu lehren, wie Schmetterlinge von Blume zu Blume zu fliegen, um überall ein wenig zu naschen, ohne aber bei *einem* auszuharren. In dergleichen dürfte die vielgepriesene „Lebensnähe der Schule" doch nicht zu suchen sein. Das Leben mag unter dem Pulsschlage der Grosstadt noch so vielseitig das Kind umgeben: die Pädagogik muss dennoch einfach und sparsam sein. *Die Schule muss den Mut aufbringen, den hundertfachen Dingen, die sich ihr als „noch nie dagewesene Bildungsgelegenheit", als etwas, „was jeder gebildete Mensch gesehen haben muss", aufdrängen wollen, entschieden die Tür zu weisen, auch wenn sie von angesehenen Persönlichkeiten, selbst von Behörden empfohlen sein sollten.* Der wirklich starke Pädagoge lässt sich — selbst durch den von Flunkerpädagogen leicht erhobenen Vorwurf der Rückständigkeit und Bildungsfeindlichkeit — nicht abhalten, seine Schule und die ihm an-

vertrauten Kinder nach Kräften vor den Sensationen der Modepädagogik zu schützen.

Im gleichen Sinne hat die Bedeutung des *Lehrmittels* ihre wohl zu beachtenden Grenzen, zumal unser heutiger Lehrmittelmarkt viel mehr das Produkt geschäftlicher Tüchtigkeit als pädagogischer Einsicht ist. Was insbesondere Epidiaskop, Schulkino und Radio betrifft, so kommt ihnen ein eigentlich pädagogischer, also im engeren Sinne bildender Wert wohl kaum zu, und soweit sie im Unterrichte zum Zwecke der Vermittlung von visuellen und akustischen Wahrnehmungen und Eindrücken bei sparsamstem Gebrauche von Wert sein können, steht vor dem Lehrer, der doch auch Erzieher sein soll, noch immer die nicht leicht zu lösende Frage, ob nicht doch der pädagogische Schaden grösser ist als der didaktische Nutzen. Wir stehen hier an einer Stelle, wo Pädagogik und Didaktik nicht parallel nebeneinander laufen, sondern sich sehr gefährlich überschneiden. Gleich gefährliche Stellen sind die *Schulausflüge*, sofern sie ein bescheidenes Mass überschreiten und in so grosse Fernen führen, einen so grossen Aufwand an Zeit und Geld erfordern, dass sich das natürliche Empfinden eines biedern Elternhauses dagegen sträubt. Es gibt immer viel Erstaunliches zu besichtigen in Museen und Ausstellungen, in Theater und Kino, und Interessantes zu hören in Vortrag und Konzert, auf dem Jahrmarkt und im Rundfunk. *Wehe der Schule, die zum Hans Dampf in allen Gassen wird!*

Wehe auch der Schule, die das Spielerische über den Ernst des Lebens stellt. Alles Hantieren mit Sandkasten, Plastilin und Buntpapier, überhaupt das ganze „spielende Lernen" ist ein zweischneidiges Schwert. Die dabei zu erzielenden „schöpferischen Leistungen" sind zwar geeignet, das Staunen des Publikums zu erregen, aber auch ebenso die bekannten Anklagen von Handels- und Gewerbekammern wegen der angeblich „geringen Leistungen der modernen, verspielten und verexperimentierten Schule" zu begründen. Ein aufrechter Pädagoge beschränkt sich nie auf die so viel gepriesene unwillkürliche Aufmerksamkeit des Kindes. Sondern gerade als Pädagoge fordert er — zwar nicht mit Brutalität, aber doch mit ganzer Festigkeit — *die willkürliche Aufmerksamkeit*, und dies noch nicht einmal so sehr wegen des grösseren Schulerfolges als wegen einer Stählung und Stärkung des jungen Menschen für die Anforderungen des wirtschaftlichen, sozialen und namentlich des sittlich-moralischen Lebens. Der moderne Zug der Zeit geht freilich dahin, das ganze Kinderleben mit Spiel und Vergnügen auszufüllen, Strenge und Geradheit, vorzüglich alle Erziehungsstrafe zu verbannen. Ob aber deswegen das Kinderleben wirklich reicher, wirklich gnadenvoller, wirklich froher ist, dürfte mehr als fraglich sein.

Es ist schon schlimm, wenn die Pädagogen sich gegenseitig etwas vorflunkern, sei es in Konferenzen oder Musterlektionen, sei es bei Revisionen und ähnlichen internen Angelegenheiten. Aber noch schlimmer wird die Sache, wenn die Reden vom „spielenden Lernen", von der „Schöpferkraft des Kindes", „alles vom Kinde aus" usw. auf dem Forum der Oeffentlichkeit gehalten werden und vor dieser Oeffentlichkeit das Schulkindsein von heute und das Lehrersein von heute als eine Kette eitler Lust dargestellt wird, wie man dergleichen in Schriften für die Eltern, in Artikeln und Illustrationen der Tages- und Wochenschriften und im Rundfunk zu sehen und zu hören bekommt. Dieses pädagogische Feuerwerk leuchtet vor der öffentlichen Meinung auf, um die Dunkelheit der Schule nachher um so dunkler erscheinen zu lassen.

Was will die Schule, und was sollen wir Lehrer? Sollen wir nur Tagesarbeit leisten, etwas bieten für den Augenblick? Ist es nicht vielmehr unsere Pflicht, auf das Ganze zu schauen und uns zu fragen: Wo stehen wir und wo steht unser Volk? Und wenn wir um uns herum unser Volk schauen als ein Volk der Zerfahrenheit und Flatterhaftigkeit, als ein Volk der Vergnügungslust und Ichsucht, als ein Volk der Schamlosigkeit und Unsittlichkeit, als ein Volk von Lug und Trug, so stehen wir doch wahrhaftig vor gewaltigeren Aufgaben, als in beifallgieriger Schauspielkunst Schmetterlingen nachzujagen. Wo die Zielklarheit fehlt, da hilft keinerlei pädagogische-didaktische Methode. Da hilft uns nur Besinnung auf die Pädagogik ewiger Grundsätze, auf eine Pädagogik der Treue und Wahrhaftigkeit.

Zweck und ziel der sprachlehre.

(Bemerkungen und hinweise zur sprachlehre Bertsch.)

Von A. Giger, lehrer, Murg.

(Schluss.)

g. Vom Satz.

Es gibt sekundarschulen, die bei aufnahmeprüfungen zu hohe anforderungen stellen, indem sie den prüflingen verzwickte Sätze vorlegen, die dann zu sezieren sind in wortarten, satzteile und satzarten. Es kann und darf die primarschule diesen irrgarten nicht betreten. Mit vielen beispielen, regeln usw. kommt man hier nicht weit, d. h. nicht zum ziel, zum richtigen zeichensetzen. Mit wenig wird hier mehr erreicht. Es handelt sich darum, mit den einfachsten mitteln für den schüler den grössten erfolg in der satzzeichen-setzung zu erzielen. Von der breite (einfacher satz, erweiterter satz, zusammengezogener satz, satzverbindung, satzgefüge) darf man mit fug und recht stark abstreifen. Der direkte weg ist besser als der umweg, und wir müssen mit der zeit haushalten, fast geizen. Die forderung lautet: Statt der üblichen fünf satzglieder deren drei, nämlich satzgegenstand, satzaussage und beifügung.

Zeichensetzung.

1. Punkt. Er steht nach jedem titel, jedem satz, den meisten abkürzungen, in daten. (Ein gewitter. Es war merkwürdig am himmel. d. h. fr. rp. den 26. juli 1930. usw.)

2. **Beistrich** (komma). **Für ausgelassene und u. oder setzt man ein komma:** Der bach schäumt, spritzt, gurgelt, braust, quirlt und spült. (Satz mit mehreren satzaussagen.) Libellen, bienen, bremsen und mücken tummeln sich in heisser sommerluft. (Mehrere satzgegenstände.) Der krieg herrschte auf dem lande, auf dem meere, in der luft und unter der erde. (Satzgegenstand, satzaussage und beifügungen.) **Aus- und zurufe und beifügungen werden durch beistriche abgegrenzt.** Ach, ich mag nicht mehr! Komm mit, kleiner. Da war es, ach, um ihn geschehen.

Besteht ein satz aus mehreren sätzen, so trennt man sie mit beistrichen, auch wenn sie mit und u. oder verbun-

den sind. Nach: weil, denn, als, bevor, bis, umzu, damit, wenn, aber, dass, welch, welcher, welches und als fürwort gebrauchte der, die und das folgt meistens ein ganzer satz.

Hör du, er kommt.
↓ ↓
1. satz 2. satz

2. satz
Hans, der krank war,
1. satz fieberte.

Als das theater zu ende war, (1. satz)
und der chor das schlusslied gesungen hatte, (2. satz)
gingen wir befriedigt nach hause. (3. satz)

Nach ausrufen, befehlen und briefanreden setzt man ein ausrufe- und nach fragen ein fragezeichen. (Achtung! Marsch! Lieber freund! Was fehlt dir?)

Die genaue rede mit redezeichen.

Sprecher voran, rede hintennach.

———: „———.“
———: „———!“
———: „———?“

Rede voran, sprecher hernach

„———“, ———.
„———!“ ———.
„———?“ ———.

Rede voran, sprecher in der mitte, rede am schluss.

„———“, ———, „———.“
„———“, ———, „———!“
„———“, ———, „———?“

Sprecher voran, rede in der mitte, sprecher am schluss

———: „———“, ———.
———: „———!“ ———.
———: „———?“ ———.

Die nichtwörtliche (indirekte) rede.

Die nach vorstehendem schema gebildeten sätze sind der reihe nach in indirekte rede zu setzen.

Satzumstellung.

Das mädchen blickte ihn herzhaft an und sagte: „Wahrhaftig, du bist ein rechter held, dass du ein mägdlein umbringen willst.“

Das mädchen blickte ihn herzhaft an und sagte, er sei wahrhaftig ein rechter held, dass er ein mägdlein umbringen wolle.

„Wahrhaftig, du bist ein rechter held, dass du ein mägdlein umbringen willst“, sagte das mädchen und blickte ihn herzhaft an.

Er sei wahrhaftig ein rechter Held, dass er ein mägdlein umbringen wolle, sagte das mädchen und blickte ihn herzhaft an.

Das mädchen sagte: „Wahrhaftig, du bist ein rechter held, dass du ein mägdlein umbringen willst“, und blickte ihn herzhaft an.

Das mädchen sagte, er sei wahrhaftig ein rechter held, dass er ein mägdlein umbringen wolle, und blickte ihn herzhaft an.

„Wahrhaftig, du bist ein rechter held“, sagte das mädchen und blickte ihn herzhaft an, „dass du ein mägdlein umbringen willst“.

Er sei wahrhaftig ein rechter held, sagte das mädchen und blickte ihn herzhaft an, dass er ein mägdlein umbringen wolle.

Uebe dich im umstellen von sätzen, und achte genau auf die satzzeichen.

Nb. Satzzeichenbeachtung und richtige betonung beim lesen stärken das gefühl für richtige satzzeichensetzung wesenlich.

Falsche satzzeichensetzung gibt dem inhalt andern sinn.

„Ich besinne mich, dass es ihm in der schule immer so schwer ward, die kommata und punkta recht zu setzen. Sieht er: wo der verstand halb aus ist, setzt er ein komma; wo er ganz aus ist, ein punktum, und wo gar keiner ist, kann er setzen, was er will“. (Matthias Claudius)

1. **Telegrammschreibweise:** Komme morgen nicht heute. Komme morgen nicht enthaupten.
2. **Aus dem gerichtssaal:** Hans gestattet dem Uli das wegrecht über seine wiese mit holz jedoch nur zur winterszeit.
3. **Das verrutschte komma:** Es schrieb ein mann an eine wand: Zehn finger hab ich an jeder hand, fünf und zwanzig an händen und füssen. Wer's richtig zählen will, wird zeichen setzen müssen.

Dort stand der minister auf dem kopfe, einen schwarzen zylinder an den füssen, rotlederne schuhe in der hand, den spazierstock hinter dem ohr, die zwickerschnur in schweigen gehüllt.

Der herr trat ein auf dem kopfe, einen strohhut an den füssen, braune segeltuchschuhe über den augenbrauen, eine dunkle wolke in der hand, einen kunstvoll geschnitzter elfenbeinstock in den augen, eine stumme drohung.

Handhabung des lehrganges.

Niemand wird und soll sich sklavisch an ein bestimmtes lehrmittel halten. So wird eine gesamtschule den stoff kürzen, während die einklassenschule vermehrte übungen einschalten wird. Auch wird man in der 6., 7. und 8. klasse nicht dreimal hintereinander denselben stoff durcharbeiten, sondern nur stoffgruppen herausgreifen, die der erneuten übung, der vertiefung bedürfen. Hinweise dafür geben die fehlerquellen. Immer aber ist die mündliche übung der schriftlichen vorzuziehen. Sprachübungen sind ihrem wesen nach sprechübungen. Wie alle fertigkeiten baut auch die sprachfertigkeit auf häufige übung und wiederholung auf. „Deshalb ist für den sprachunterricht die reichliche übung, die fleissige wiederholung, gelegentliche und besondere, die hauptsache. Beispiele klar und anschaulich, regeln wenig und kurz, übung lang und oft.“ (Wolff)

Schlussbemerkung. Wenn die vorstehenden hinweise zum nachdenken, überlegen und zu entschlüssen aneifern, zur belebung des sprachunterrichtes etwas beitragen und zum studium der arbeit des herrn kollegen Bertsch anregen, ist ihr zweck reichlich erfüllt.*)

* **Bemerkung der Schriftleitung:** Die I. Auflage der „Lebensvollen Sprachlehre“ v. Mart. Bertsch (St. Gallen O.) ist bereits „ausverkauft“. Ein Beweis dafür, dass sie verdiente Anerkennung gefunden hat.

Vom Rechenunterricht in anderer Beleuchtung

(Paul Wick, Berneck).

Da Herr Baumgartner in seinen Ausführungen in Nr. 13—15 der „Volksschule" mehrmals den Schreibenden zitiert, gestatte ich mir, mich nochmals zum Worte zu melden. Ich kann mich dabei sehr gut dem Wunsch der Schriftleitung fügen, nur eine kurze Erwiderung zu geben.

Vorerst freut es mich, dass meine Artikelreihe in Nr. 2 bis 6, d. h. der Vortrag, den ich an verschiedenen Lehrerkonferenzen gehalten habe, ein Echo gefunden hat, dass sich der Leserkreis der „Volksschule" weiterhin damit beschäftigt und also der Faden nicht nur in der st. gallischen Lehrmittelkommission weitergesponnen wird. Ich bedaure indessen, dass Herr B. ebensowenig wie Herr Justus Stöcklin[1]) streng sachlich bleiben konnte. Verschiedene Aeusserungen weisen deutlich darauf hin, dass die Artikelserie dahin tendiert, die Zeitgemässheit der Baumgartnerschen Lehrmittel zu beweisen. Dass es aber mit unserem Rechenunterricht (gewiss da und dort besser, als ihn Kühnel in Deutschland schildert) eben doch nicht so rosig steht, tönt aus einem neuen Artikel von berufener Seite im Luzerner Schulblatt (vom 15. Sept.) heraus:

Erreicht der Rechenunterricht, wie er heute betrieben wird, dieses Ziel in befriedigender Weise? Die Antwort, die sich aus den Erfahrungen des grössten Teils der Lehrerschaft selber und aus den Urteilen der Inspektoren und Schulmänner und ganzer Volkskreise ergibt, muss verneinend sein; darin werden die verehrten Leser mit mir einig gehen.

Woher kommt dieser klägliche Erfolg des Rechenunterrichts, dem doch überall recht viel Zeit eingeräumt ist?

Und weiter unten heisst es:

Zu diesem Misserfolg helfen getreulich mit die Rechenlehrmittel[2], die gegenwärtig in unsern Volksschulen obligatorisch sind. Diese Rechenhefte sind eben der falschen Methode angepasst und können wohl zu einer gewissen Rechenfertigkeit führen, sind aber durchaus ungeeignet, unsere Schüler zu selbständigen und denkenden Rechnern zu machen. Wie lebensfremd und lebensunwahr ist der grösste Teil der Textaufgaben und der Aufgaben aus dem bürgerlichen und kaufmännischen Rechnen! Ist es da verwunderlich, wenn die Kinder interesselos und passiv diesen Aufgaben gegenüberstehen, und wenn sie nur aus Zwang an die Lösung herantreten, weil es eben der Lehrer verlangt? — Und dazu kommt noch etwas anderes. Immer ist die Aufgabe so gestellt, dass der Schüler durch eine Frage auf das Rechenproblem gestossen wird, das der Verfasser der Aufgabe gelöst haben will. Nirgends wird das Kind veranlasst, selber nachzudenken, was es jetzt da rechnen könnte. Damit ist jede Selbständigkeit des Schülers unterbunden, und der Rechenunterricht muss langweilig, trocken und öde werden. — Und dann will man für jede Aufgabengruppe ein sogenanntes Normalverfahren haben, nach dem die Aufgaben der Gruppe gelöst werden sollen. Diese Normalverfahren sind ein Gängelband, dem der Schüler willenlos zu folgen hat und das also wieder jede Initiative, jedes selbständige Denken des Schülers zum vorneherein ausschliesst. Abgesehen davon, dass später das Leben gar manche Aufgabe stellt, deren Lösungen in kein Normalverfahren hineinpassen will, müssen diese Normalverfahren wiederum durch fortgesetzte Uebung eingeprägt und mechanisiert werden und sind in kürzester Zeit wieder vergessen, sobald die Uebung aussetzt.

Schliesslich ist es gewiss nicht nur Modesache, dass bereits mehrere Kantone eigene, neue Rechenlehrmittel geschaffen haben. Es wäre auch bedenklich oder eine grenzenlose Ueberhebung, wenn man behaupten wollte, etwas Besseres, als das Bestehende gebe es nicht mehr. Sicher werden auch den neuen Rechenbüchlein Mängel anhaften, die auszumerzen und durch Nochbesseres zu ersetzen der künftigen Lehrergeneration zu tun übrig bleibt. So wird eben das Rad der Zeit auch über die Lehr- und Hilfsmittel des Unterrichts, ohne Rücksicht auf Verfasser und Erfinder, dahinrollen. Das Gute wird erhalten bleiben und das Unbrauchbare trotz Protest und Lamento ausgeschaltet werden.

Ich bedaure es, dass sich Herr Baumgartner nicht im Interesse der Sache und zum Wohl der Schule bereit erklären kann, seine Lehrmittel, die nun in einigen Kantonen schon durch Besseres, nicht nur Unerprobtes und Nichtbewährtes, ersetzt worden sind und noch ersetzt werden, in Zusammenarbeit mit einem jungfrischen Lehrerkollegium, von Grund auf umzugestalten. Es wurde vom Schreibenden in allen Konferenzen die grosse, verdienstvolle Arbeit Baumgartners respektiert. Er darf auch versichert sein, dass das erpropte, gute Alte auch wieder in die neuen Lehrmittel herübergenommen wird.

Ein näheres Eingehen auf verschiedene zusammenhanglose und aus dem Zusammenhang meines Referates herausgegriffene Stellen kann hier also des Raumes wegen nicht erfolgen. Ich darf diese Erwiderungen auch ruhig dem urteilenden Leser überlassen und bin schon zufrieden, wenn durch die angeführten Zitate bei manchem Leser der Entschluss gereift ist, „diesen Kühnel" nun doch einmal kennen zu lernen. Er zeigt sich in seinen „Vier Vorträge über neuzeitlichen Rechenunterricht" (108 Seiten) als temperamentvoller Draufgänger und erweckt damit gerade den Appetit zum Studium seines „Neubau des Rechenunterrichts". Wenn also Herr B. mit seiner Artikelserie dies zu bewirken mithalf, so danke ich ihm nochmals dafür.

Einem zweiten Wunsch der Schriftleitung kann ich indessen nicht nachkommen. Ich fühle mich weder berufen noch befähigt, auf Einzelheiten aus dem Rechenunterricht der Primarschule einzutreten, noch solche Rechenlektionen am Schreibtisch zu konstruieren. Vom „Rechnen auf der Sekundarschulstufe" aber handelt eine soeben im Druck erschienene kleine Arbeit in „Theorie und Praxis" (Jahrbuch der st. gallischen Sekundarlehrerkonferenz), die auch als Separatabdruck im Verlage A. Francke, Bern, erhältlich ist. Jener Arbeit habe ich drei Lektionsbeispiele der I., II. und III. Sek.-Klasse beigefügt, wie sie am 9. Juli wirklich gehalten wurden. Das Stenogramm zeigt also drei Rechenstunden, die keine Musterlektionen sein wollen und sollen, mit allen Fehlern und Mängeln.

Ich werde nun die Spalten der „Volksschule" nicht mehr für diese Frage in Anspruch nehmen. Es freut mich aber, wenn die Diskussion darüber noch nicht verstummt.

[1] Dieser bekanntlich sehr produktive und um das schweiz. Volksschulrechnen ebenfalls verdiente Basler, hat in einer langen Artikelreihe im Berner Schulblatt 1929 (Nr. 8 bis 23) über „Fremdes und schweizerisches Volksschulrechnen" geschrieben. Wohl von Kollegen ermuntert und vielleicht auch aus „Täubi", weil die Berner eigene Primarschulrechenbüchlein verfassten, zieht er scharf gegen Kühnel und seine Anhänger los. Seine Ausführungen, sowie die treffenden Entgegnungen des Berners Wüst sind interessant und die Lektüre dieses Widerstreits nur zu empfehlen.

[2] Im Kanton Luzern werden mit Ausnahme der Klassen, wo bereits die neuen Büchlein von Fleischlin und Elmiger eingeführt sind, die Rechenhefte von Baumgartner benutzt.

16 Jahrgang Nr. 17 27. November 1930

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

REDIGIERT VON EINER KOMMISSION AKTIVER LEHRER. EINSENDUNGEN AN JOH. KEEL, LEHRER, OSTSTRASSE 27, ST. GALLEN O

INHALT: Der gute, erfolgreiche Tag. - Vom Rechnen in der 4. und 5. Klasse. - Vom Rechenunterricht in verschiedener Beleuchtung. - Futterhäuschen für Vögel

Der gute, erfolgreiche Tag,

der Segen stiften, Müh und Arbeit lohnen, Kräfte erhalten und fördern, stille, tiefe Freude bringen, für Lehrer und Kind verdienstlich sein soll, — *beginnt am Vorabend*, sei es in entsprechender Vorbereitung, hauptsächlich aber in richtiger Einstellung zu Beruf und Kind, in freudiger Hingabe an seine edle Sache, im Bewusstsein der Verantwortung vor dem göttlichen Kinderfreunde.

Die Weihe aber, die eigentliche Einstimmung, empfängt der Tag vom *Morgen*, von der *privaten Morgenandacht*, von der *Morgenbetrachtung in und mit der ganzen Schule.*

Wie ich's mache! Ich benütze ein Buch mit kurzen Betrachtungen für jeden Tag, eingestellt auf die tägliche hl. Kommunion. So eine lasse ich vorlesen. Dann wiederholen die Schüler, was ihnen geblieben, was am meisten Eindruck auf sie gemacht, was sie im Innersten gepackt.

Als Schluss stellen wir ein Ziel der Tugend, der Arbeit, der Ordnung auf, bald gemeinsam, klassenweise oder ganz privat. Z. B.: wir wollen schweigen während des Rechnens; straff sitzen, nur gute Arbeit leisten, Jesus zuliebe dies und jenes Opfer bringen, freundlich grüssen etc.

Das entfacht eine ernste, entschlossene Stimmung, weckt den Willen zum Guten und verbreitet eine wohltuende Ruhe über Lehrer und Schüler, sodass die Disziplin eigentlich mühelos wird, ein heimelig freundlicher Ton durchs Zimmer wirkt und bei jedem etwas Freudiges zurücklässt.

Das gönne ich jedem. A.R.

Vom Rechnen in der 4. und 5. Klasse

Gar häufig muss ich bei meinen Schülern die Erfahrung machen, dass sie nicht wissen, wie eine Aufgabe zu lösen ist, wie sie sich die Sache erleichtern können. Sie *zerlegen* die Rechnung nicht in Einzelrechnungen und kommen daher entweder zu keinem oder zu einem falschen Resultat. Sie verlegen sich aufs Abschreiben und lernen sogar zu Hause die Aufgaben auswendig. (In ihrem Ehrgefühl wollen sie sich doch nicht immer vor der ganzen Schule blamieren. Sie sagen deshalb ganz flott her: 925 + 65 = 990, 1 hl 80 l + 7 hl 90 l = 9 hl 70 l usw. Wenn sie aber eine Aufgabe zerlegen sollen, dann versagen sie. Noch mehr, wenn eine Aufgabe nicht im Büchlein steht.) In solchen Fällen legen wir das Rechenheft ruhig auf die Seite und stellen einfachere Aufgaben. Wir setzen dort ein, wo es am meisten fehlt. Und es fehlt gewöhnlich bei den Zehner- und Hunderterübergängen. So kann es vorkommen, dass ein Kind 7+8 errechnet: 7 + 4 + 4 statt 7 + 3 + 5, 8 + 6 = 8 + 3 + 3 oder 8 + 5 + 1 statt 8 + 2 + 4. Ich schreibe nun eine Reihe leichter Aufgaben an die Tafel und gebe bei der ersten die Art der Lösung selbst an z. B.:

6 + 9 = 6 + 4 + 5 =
8 + 3 =
5 + 8 =
9 + 4 =
7 + 6 =
2 + 9 =

Dabei braucht fürs erste Mal die Rechnung nicht einmal fertig zu werden. Wenn nur die zweite Zahl richtig zerlegt wird. Als Hilfsmittel dienen die Finger. (Strecke 8 Finger auf. Wie viel hast du jetzt noch? 2 Finger. Wieviele kannst du noch dazu tun? usw.) Auch Geld kann zur Erleichterung sehr gut verwendet werden. (5 Fr. + 7 Fr. Ich lege 2 Fünffränkler und 1 Zweifränkler vor das Kind oder 1 Fünffränkler und 7 Einfränkler usw. Das Rechnen mit Geld ist sowieso eine gute Uebung und wird von den Schülern mit Freude betrieben.)

So werden die Aufgaben in oder ausser der Reihe gelöst. (Ein schwaches Kind wird vielleicht zuerst 9 + 4 rechnen wollen). Dann macht man erst die Schüler darauf aufmerksam, wie sie nun leichter rechnen mit der Frage: Auf wieviel rechnen wir zuerst immer? (Auf 10). Nun schreibe ich mehrere Aufgaben an die Tafel, mindestens so viel, dass für jeden Schüler eine Rechnung bleibt, und lasse die schwachen von allen auswählen. Geht das nicht, so machen es eben die bessern vor, bis den schwächern ein Licht aufgeht, z.B.:

6 + 9 =	4 + 8 =	9 + 7 =	8 + 3 =
7 + 5	*9 + 2	3 + 9	5 + 6
2 + 9	6 + 5	8 + 6	3 + 4
*8 + 10	*7 + 7	4 + 9	7 + 9
9 + 8	9 + 10	5 + 8	*2 + 10
5 + 5	8 + 9	9 + 3	7 + 4

Mit Absicht wird etwa eine Rechnung eingefügt, welche nicht hieher gehört. Die gelösten Rechnungen werden angezeichnet (was das * andeuten soll).

Nun folgt eine Erschwerung: 14+7, 88+5, 76+9 usw. Diese Uebungen sind durchaus nicht so überflüssig, wie manche annehmen. Und wenn auch dadurch das Vorwärtsschreiten im Lehrmittel stark verzögert wird, es schadet nichts. Erst jetzt wagen wir uns an die Hunderterübergänge und zwar in zwei Gruppen:

1. Gruppe:		2. Gruppe:		
90+80=	160+50=	98+6=	40+75=	73+50=
40+90=	430+90=	592+9=	390+36=	196+90=
60+60=	850+80=	397+7=	820+59=	555+80=
50+70=	270+60=	896+8=	670+71=	328+72=

Wieder mit Absicht etwa eine darunter, die anderswo hingehört! Wollen wir nun z. B. Nr. 4 auf der ersten Seite des Rechenheftes 4. Kl. von Baumgartner lösen, so wird der eine Schüler rechnen: 140 + 30 = 170 + 10 = 180, der zweite: 146 + 4 = 150 + 30 = 180, der dritte recht umständlich: 140 + 30 = 170, 6 + 4 = 10, 170 + 10 = 180, und der vierte kurz und selbstbewusst: 146 + 34 = 180. Die meisten aber werden aufhalten, wenn sie diese Nummern still für sich auf der Tafel lösen sollen: Darf man's untereinander schreiben? Dann weiss ich ja gleich, woran ich bin, und werde nichts dagegen haben.

Eine Schwierigkeit kommt bei einzelnen immer wieder, wenn sie abzählen sollten: 158 — 30. Dann rechnen sie etwa: 150 — 30 = 120 — 8 = 112. Dann muss man ihnen halt sagen, dass sie ja schon 30 weggenommen haben, dass sie nicht mehr als 30 abzählen müssen, und rechnet wieder mit Geld: 40 Rp. — 20 Rp. =, 45 Rp. — 20 Rp. =, usw. Noch schwieriger wird die Sache, wenn gerechnet werden soll 165 — 28. Dann gibt es nicht wenige, die rechnen: 160 — 20 und nachher „am Berge" stehen, statt, dass sie rechnen 165 — 20 = 145 — 8 = 137 oder 165 — 8 = 157 — 20 = 137, zuerst also immer die *ganze* Zahl nehmen.

Das alles ist nun freilich für die meisten Leser selbstverständlich. Aber es gibt doch immer wieder Lehrer, welche ihre Schüler gar nicht oder zu wenig oft auf solche Erleichterungen aufmerksam machen. Und so wird dann der Schüler im Rechnen eben nie sicher.

Nun soll der Schüler aber nicht nur ein nüchterner Zahlenmensch werden. Er soll denken, vergleichen, selbst suchen und selbst finden und das Rechnen in andern Fächern zur Anwendung bringen. Stoff dazu bieten: Gemeinde-, Kantons- und Landkarten, Fahrpläne, Marktberichte usw..

Einige Beispiele aus Fahrplänen:

Der Morgenschnellzug fährt in St. Margrethen ab um 4.31 und ist in Zürich um 6.45. Wie lange hat er?

Ein anderer Zug fährt dort ab um 7.36 und kommt um 10.54 nach Zürich. Wie lange muss ich da fahren?

Welcher Zug hat länger? Wieviel? Warum?

Die ganze Strecke misst 112 km. Wenn der Zug in 1 Min. 1 km. zurücklegen würde, wie lange hätte er dann?

Wo wird er am langsamsten fahren? Warum?

Der Fahrpreis beträgt für diese Strecke einfach Fr. 8.25, retour Fr. 13.20. Was kann ich da rechnen?

Ein Rorschacher sollte morgens 9 Uhr in Zürich sein. Es stehen ihm zwei Wege zur Verfügung, einer über St. Gallen, der zweite über Romanshorn—Frauenfeld. Was wird er nun zuerst tun? (Fahrplan studieren und schauen, wo er schneller vorwärts kommt.) Nun braucht er auf beiden Strecken ungefähr gleichviel Zeit. Welche wird er wählen? (Wenn es nicht auf beiden Strecken gleichviel kostet, dann natürlich die billigere.)

Der Nachtschnellzug geht in Zürich ab um 23.10. (Wann ist das?) Er kommt an in St. Margrethen um 1.06. Vergleiche seine Schnelligkeit mit dem Morgenschnellzug von St. Margrethen. (Warum kann denn der so viel schneller fahren? Weniger Halt. Es fahren dann auf dieser Strecke keine Züge mehr.)

Ein Zug fährt in Zürich ab um 10.04 und kommt in Buchs an um 11.52. Er hält nur in Thalwil und Sargans, in Thalwil 1 Min., in Sargans aber 5 Min. Warum hält er denn im kleinen Sargans, und warum noch so lange? In Buchs fährt er ab um 12.35. (Das ist aber doch zu sonderbar: Erst rast der Kerl durch alle Ortschaften, als ob die Polizei hinter ihm her wäre, und nachher macht er im Werdenberg draussen ein gemütliches Mittagsschläfchen. Warum denn? Grenzbahnhof!)

Ein anderer Zug macht sogar von Zürich bis nach Ragaz nie einen Halt. Er fährt ab in Zürich um 8.42 und in Ragaz um 10.22, braucht also für die 99 km lange Strecke wieviel Zeit? Warum fährt er so schnell? (Kurgäste, welche weit her kommen und rasch am Ziel sein möchten. Bündnerland!)

Der Toggenburger Zug fährt ab in Wil um 19.14 und gelangt nach Nesslau um 20.46. Wie lange hat er? Die Strecke misst 37 km. Wie lange hätte er, wenn er in 2 Minuten 1 km weit fahren würde?

Nun finden wir aber ob Nesslau noch vier Dörfer. Welche? Was machen denn die Leute, welche dorthin reisen? (Postauto, zu Fuss.) Das Postauto braucht von Nesslau bis Wildhaus gewöhnlich 1 Std. Wenn es um 20.55 in Nesslau abfährt, wann wird es also in Wildhaus sein? Wenn ich zu Fuss gehen müsste? Was wird wohl teurer sein: Bahn oder Auto?

Die höchste Station auf der Gotthardbahn ist Göschenen (1109 m), die niedrigste Giubiasco (233 m). Unterschied =? Wie macht sie das? (Siehe grosse Schweizerkarte!) Steigung in Promille.

Auf der Strecke Landquart—Chur fahren zwei Bahnen. Welche ist wichtiger? Die eine fährt ab in Landquart um 9.06 und kommt nach Chur um 9.53. Die andere, die erst um 9.37 Landquart verlässt, erreicht Chur schon um 9.51. Warum wohl? Warum sind denn da zwei Bahnen erstellt worden?

Du wohnst in Bruggen und möchtest nach Appenzell. Studiere den Fahrplan! Weisst du, auf welchen Bahnen du dorthin gelangen kannst? Fahrpreise? Rundreise!

Per Flugzeug gelange ich von St. Gallen nach Basel in 1 Std. 20 Min., per Bahn (St. Gallen ab 7.07, Basel an 10.29, St. Gallen ab 9.49, Basel an 13.08 usw.) in welcher Zeit?

Diese Rechnungen können direkt einen praktischen Nutzen haben, z. B.: die Schule macht einen Ausflug von St. Gallen, Wattwil, Wallenstadt usw. nach Rapperswil. Die Schüler sollen für Hin- und Rückreise selbst einen passenden Fahrplan (oder mehrere) erstellen. Wo könnte noch ein Halt eingeschoben werden? Wie viel Zeit würde uns da bleiben?

Aus „Hauptergebnisse der eidg. Volkszählung von 1920".

Die Wohnbevölkerung betrug in	1920	1910	1900
St. Gallen	295,543	302,896	250,285
Innerrhoden	14,614	14,659	13,499
Ausserrhoden	55,354	57,973	55,281
Glarus	33,834	33,316	32,349
Zürich	538,602	503,915	431,036
Thurgau	135,933	134,917	113.221
Graubünden	119,854	117,069	104,520

Die Wohnbevölkerung betrug in	1888	1880	1870
St. Gallen	228,174	209,719	190,674
Innerrhoden	12,888	12,874	11,922
Ausserrhoden	54,109	51,953	48,734
Glarus	33,825	34,242	35,208
Zürich	337,183	316,074	284,047
Thurgau	104,678	99,231	93,202
Graubünden	94,810	93,864	92,103

Berechne die Zu- oder Abnahme von einer Volkszählung zur andern.

Wieviele Einwohner zählte der *ganze* Kanton Appenzell anno 1920?

Welche st. gallische Gemeinde zählt ungefähr so viele Einwohner?

Berechne die Bevölkerung von St. Gallen, Appenzell, Glarus und Thurgau pro 1920 und vergleiche sie mit Zürich.

Vervielfache die Zahl von Innerrhoden mit 20 und schaue nach, welche andere Zahl dann dieser am nächsten steht.

Multiplizierst du die Zahl von Glarus mit 20, so hast du ungefähr die Einwohnerzahl des grössten Schweizerkantons. Welches Kantons?

Wieviele Bezirke gehören zum Toggenburg? Nenne sie! Ihre Einwohnerzahl ist folgende: Obertoggenburg 11,583, Neutoggenburg 12,129, Alttoggenburg 12,697 und Untertoggenburg 24,846. Was kann ich allerlei rechnen?

Die Einwohnerzahl dieses Tales entspricht etwa derjenigen von Schwyz.

Nenne die Bezirke des nördlichen Kantonsteils. Sie zählen: Rorschach 24,154, St. Gallen 74,833, Gossau 14,651, und Wil 14,355 Einwohner.

Welcher kommt dem Bezirk Untertoggenburg am nächsten bezüglich Einwohnerzahl? Vergleiche die Einwohnerzahl des Fürstenlandes mit den Zahlen obiger Kantone, mit dem Toggenburg, Gossau mit Innerrhoden.

Wallenstadt zählt 3,240 ortsanwsende, aber nur 3,100 hier wohnende Einwohner. Woher kommt der Unterschied? (Kaserne, Krankenhaus, Sanatorium). Berechne ihn.

Auch Wattwil hat bei 6,096 Einwohnern 85 Ortsanwesende mehr. Wieviel also? (Krankenhaus). Auch Grabs und Uznach besitzen Krankenhäuser. An beiden Orten ist deshalb die Zahl der Ortsanwesenden grösser als jene der Wohnbevölkerung. Wie wird es wohl in den Städten Zürich und Bern sein? In St. Gallen? (Da ist nun trotz der Hotels, Krankenhäuser und Kaserne die Zahl der Ortsanwesenden unwesentlich höher als die andere.)

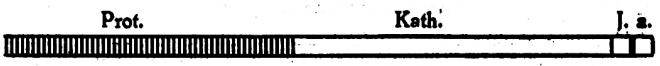
Wittenbach zählt 2,347, Häggenschwil 952 und Muolen 1,097 Einwohner, alle drei Gemeinden zusammen?

Der ganze Kanton zählt wieviele Bezirke, wieviele Gemeinden? (14, 91.) Was kann ich nun berechnen? (Durchschnitt der Bevölkerung *eines* Bezirkes, *einer* Gemeinde.) Diesem Durchschnitt entsprechen gerade die Bezirke Sargans 21,189 und Unterrheintal 21,126 und die Gemeinden Wartau 3238, St. Margrethen 3170 und Degersheim 3317.

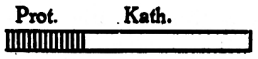
Solche Rechenbeispiele entnehme ich ferner Heft 8 der eidgen. Volkszählung pro 1920 (Ergebnisse für Appenzell und St. Gallen), den Verkehrsstatistiken der Bahnen usw. und habe sie durch die Schüler schon graphisch darstellen lassen.

Warum soll es z. B. in einem karrierten Heft nicht möglich sein, die Zahl der Bezirkseinwohner in wagrechten Säulen (oder auch senkrecht) anzugeben und zugleich das Verhältnis der Konfessionen?

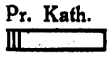
St. Gallen: 74,833 (34,850 Prot., 38,175 Katholiken, 1017 Juden, 791 andere.)



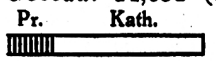
Rorschach: 24,154 (7,865 Prot., 16,081 Kath.)



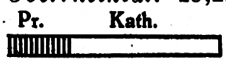
Gaster: 8,458 (602 Prot., 7,827 Kath.)



Gossau: 14,651 (2,969 Prot., 11,646 Kath.)



Oberrheintal: 19,226 (5,331 Prot., 13,878 Kath.)



U. s. w.

Der Leser wird nun sagen, es gehören verschiedene obiger Beispiele nicht in die Mittel-, sondern in die Oberschule. Und das stimmt. Ich wollte damit nur andeuten, dass man den Stoff eben auch in verschiedenen Klassen verwenden könne.

Nun noch einiges zu den Ausführungen in Nr. 2 bis 6 dieses Jahrganges („Volksschule"): *Das Rechnen auf der Volksschulstufe.*

Da muss ich zum voraus bemerken, dass ich der Bitte des Verfassers nicht nachkommen kann, die Lehrmittel ausser acht zu lassen. Wenn man so alle Tradition über den Haufen werfen wollte, dann müsste man freilich zuerst anderswo — nicht beim Rechnen — einsetzen. In Nr. 4 der „Volksschule" sagt Paul Wick: *Das Rechnen darf nicht mehr Selbstzweck bleiben.* Da bitte ich Dich nun doch, lieber Kollege, an Deine Seminarzeit zurückzudenken und in den Heften eifrig Nachschau zu halten, ob Du irgendwo geschrieben habest: Das Rechnen ist Selbstzweck. Ich wenigstens habe diesen Satz nirgends gefunden. Immer und immer wieder wurde uns gesagt: Die Schule soll sich hüten, fertige Menschen heranbilden zu wollen. Und immer und immer wieder werden wir daran erinnert, dass die Schüler nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen sollen. Haben wir ihnen da gesagt: Ihr braucht nur das Einmaleins und Brüche durcheinander dividieren zu können, dann seid ihr euerer Aufgabe gewachsen? Haben wir nur Technik getrieben in diesem Fache, nur mit leeren Zahlen und Ziffern hantiert? Ich glaube, nicht einer! Also, bitte, nicht übertreiben!

Wir haben Technik getrieben, um zum Ziele zu kommen. Wir werden weiter Technik treiben müssen, um dem Schüler Sicherheit zu verschaffen und um den uns nachfolgenden Lehrern, d. h. denen, welche auf einer höhern Stufe unterrichten, die Arbeit zu erleichtern. Vernachlässigen wir diese Technik, dann haben sie eben andere nachzuholen. Dann kann z. B. der Sekundarlehrer wieder weit zurückgreifen und sehen, wie er zum Ziele kommt. Deswegen aber war die Technik doch nicht unser Ziel.

(Schluss folgt.)

Vom Rechenunterricht in verschiedener Beleuchtung

Von A. Baumgartner, St. G.

Auf die Erwiderung des Herrn Wick in Nr. 16 der „Volksschule" kann und werde ich mich kurz fassen.

In erster Linie fällt mir auf, dass Herr W. die Artikelreihe von Herrn Stöcklin in den „Berner Schulblätter" und meine Ausführungen in der „Volksschule„ als „nicht streng sachlich" *nebeneinander* stellt.

Unsere Stellungnahme hatte doch einen ganz verschiedenen Hintergrund. Die Kontroverse zwischen Wüst und Stöcklin bezüglich der neuen Berner Rechenbücher, will ich weiter nicht berühren, obwohl dieselbe in manchen Teilen sehr interessant ist.*)

In zweiter Linie aber weise ich den Vorwurf der Unsachlichkeit meiner Darlegungen entschieden zurück; objektive Leser werden zum nämlichen Urteil kommen.

Uebrigens rufe ich Herrn Wick selbst zum Zeugen an!

Am 12. August 1929 ersuchte er mich um meine persönliche Ansicht über:

Konzentration nach Sachgebieten.

Lebenswahrheit und Lebensnähe des Stoffes.

Darbietung des Stoffes als Tatsachen, ohne Frageform.

Weglassen der Musterbeispiele und Gesetze im Schülerheft.

Hinweis zu zeichnerischer und formender Gestaltung.

Nach der bezüglichen Beantwortung erhielt ich am 17. August folgende Zuschrift:

„Ihr heutiges Schreiben hat mich sehr gefreut, und die ausführliche Beantwortung meiner Fragen verpflichtet mich zu besonderem Dank. Es war für mich auch eine Genugtuung, dass Sie sich mit den meisten, in meinen Arbeitsbüchlein verwirklichten Forderungen einverstanden erklären". (Das letztere stimmt zwar nicht!)

Nun, habe ich in der „Volksschule" etwas anderes ausgeführt, mich auf einen andern Boden gestellt?

Meine bezüglichen Ausführungen haben nicht nur die Ueberbordungen Kühnels kritisiert, sondern auch Andeutungen gemacht, wie ich mir die neu zu bearbeitenden Rechenhefte denke und dies mit Beispielen und Anregungen sowohl für die Unter- als auch für die Oberstufe. In mündlicher Besprechung hatte Hr. W. seiner Zeit auch erfahren, dass ich gerne bereit wäre, zu einer gründlichen Neubearbeitung Hand zu bieten, insofern das gute Alte beibehalten und das Neue sorgfältig geprüft werde; aber ein Hinein*rennen* in unsichere und ungewisse Probleme finde ich zum Nachteil für Schule und Lehrer.

Gewiss, Zeit, Verhältnisse, Ansichten ändern sich, und dass sich damit auch ein entsprechender Wandel in den Lehrmitteln vollziehen muss, davon bin ich vollständig überzeugt. Aber zu übertriebenen Anschuldigungen zu schweigen und altbewährte Grundsätze zu verleugnen, halte ich nicht für angezeigt, und alles Neue unbesehen hinzunehmen für eine Unklugheit.

Was die Auslassungen im „Luzerner Schulblatt" anbelangt, betone ich nur, dass die Luzerner-Ausgabe (Schulen mit 6 Schuljahren) für die 4.—6. Klasse beinahe 30 Jahre im Gebrauche und bis jetzt noch nie revidiert worden ist. Meines Wissens ist vor Jahren noch ein siebentes Schuljahr angegliedert worden, und da mag nun die Verteilung des Unterrichtsstoffes unter Umständen keine leichte Sache sein. Wie den Ausführungen des Einsenders, Herrn Dr. Fellmann, zu entnehmen ist, schwört derselbe auf Kühnel, was ihm gwiss unbenommen bleibt. Ob aber alle Rügen und Mängel, die er an den Rechenlehrmitteln „aufdeckt", zutreffen, dafür ist mir das Urteil von im praktischen Schuldienst stehenden Lehrpersonen massgebender, und die lauten im allgemeinen nicht so.

Mit Genugtuung notiere ich noch einen Schlussatz aus der neuen Zürcher Rechenfibel, die in der „Lehrerzeitung" vom 15. November (Unter dem Titel Einer neuen schweizerischen Rechenfibel entgegen?) besprochen wird:

Diese Hülfsmittel berücksichtigen nicht nur den Spieltrieb des Kindes, jede Art verfolgt zu einer gewissen Zeit ihre bestimmten Zwecke im Dienste des Rechnens. Die Dinge dürfen nur so lange verwendet werden, als sie der Schüler zur Klärung und Förderung seiner rechnerischen Ueberlegungen braucht. Die Stufe des abstrakten Denkens darf nicht zugunsten spielerischer Betätigung vernachlässigt werden; doch soll sich das Kind mit Lust und Interesse in den Rechenunterricht einfühlen und da betätigen. Lust und Interesse können aber ganz besonders geweckt werden am rein rechnerischen Denken, wenn vorher dem Kinde die Zusammenhänge des Systems wie auch die Beziehungen der Zahlen untereinander gezeigt werden.

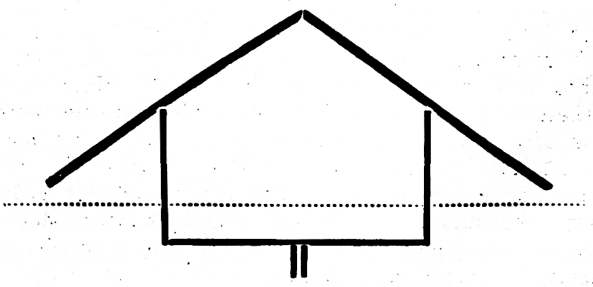
Stimmt das nicht ganz wesentlich mit meinen Ausführungen in der „Volksschule" überein?

*) In diesem Zusammenhang darf ich vielleicht verraten, dass ich vor Jahren von massgebender Seite angefragt wurde, unter welchen Bedingungen ich meine Rechenhefte für den Kanton Bern umarbeiten oder sie zur Umarbeitung überlassen würde. Im letzten Winter sprach ein Mitarbeiter der neuen Berner Rechenbücher an einer Konferenz offen aus, er bedaure es, dass B. die bezügliche Umarbeitung nicht habe annehmen können.

Futterhäuschen für Vögel

Ein Naturfreund, der seinerzeit die Aufsätzchen über „Vöglein im Winter" (Aufsatz der III. Klasse) gelesen, schrieb uns damals:

In Nr. 4 der „Volksschule" vom 6. März habe ich die Futtertische gesehen... . Oft ist guter Wille, die Vögel zu füttern, aber es wird nicht verstanden. . . Der Futtertisch



muss so sein, dass bei Wind und Sturm das Futter nicht verschneit wird und die Vögel doch hineingehen. Tannastverkleidung ist eher zu unterlassen, aber das *Dach* soll *weit vorstehen. Die Vögel sollen durchsehen können* (siehe punktierte Linie!), dann gehen sie gern hinein.

16. Jahrgang Nr. 18 18. Dezember 1930

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

REDIGIERT VON EINER KOMMISSION AKTIVER LEHRER. EINSENDUNGEN AN JOH. KEEL, LEHRER, OSTSTRASSE 27, ST. GALLEN C

INHALT: Aus Rechenstunden der Unterstufe – Vom Rechnen in der 4. und 5. Klasse – Prof. Dr. Otto von Greyerz Über den Deutschunterricht

Aus Rechenstunden der Unterstufe

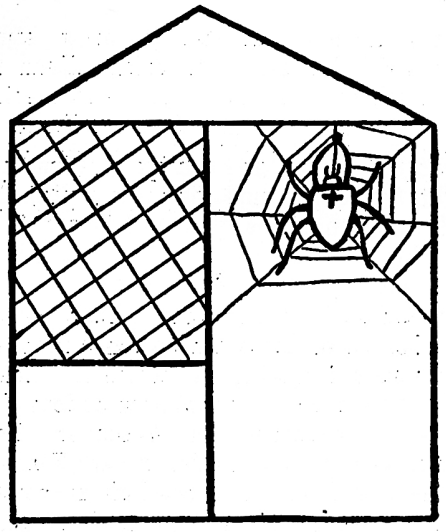
Von Joh. Zingg.

1. Zahlbegriff 8.

A. 4 + 4 = 8

Als recht interessanter Gegenstand dient mir hiezu *die Spinne*. Ich zeichne sie unter den Augen der Kinder recht gross (Wandtafelbild) vor. Je mehr das Bild wächst, wächst auch die Spannung der Kinder. — Ich steigere damit nicht bloss das Interesse der Schüler, sondern sie sehen auch im allmähligen Entstehen des Bildes den Weg zum Nachzeichnen. Am Schlusse wird die Spinne recht markant durch scharfe Konturen aus dem Netz hervorgehoben. In fünf Minuten ist die Skizze erstellt.

Spinne am Gartenhaus.



Die Schüler kennen die Spinne. Kurz vorher sahen wir sie im Gartenhäuslein, am Eingang fanden wir ihr Netz, eben zappelte eine Fliege darin. Die Kinder berichten darüber. Andere berichten, wie die Mutter ihr Netz mit dem Besen in der Küchenecke wegkehrt, andere, wie die Mädchen sich fürchten vor dem krabbelnden Tierlein. Der Lehrer nimmt das harmlose, nützliche Tierlein in Schutz und belehrt über dessen Nutzen.

Es folgt nun die *rechnerische Verwertung*.

Wie *viele Beine* hat die Spinne? Ein Schwaches oder ein Oberflächliches meint vielleicht 6. Die Grosszahl aber zählt, und die Besten schauen die 8 ohne zu zählen. Der teilweise unklare und einseitig aufgefasste Begriff 8 wird geläutert, verstärkt und eingeprägt. Wir zählen die Beine, beginnen links oben. Wo könnten wir auch anfangen? — Rechts oben. Dieser Rat wird befolgt. Die Kinder suchen andere Wege, sie zeigen solche vor, z. B. wir zählen quer über, unten, oben, rechts, links anfangen. So haben wird den Zahlbegriff 8 als Einheit erhalten durch Zählen. Es ist aber auch ein Zahlbild, charakterisiert durch die Teilbilder 4 + 4. Es wird zusammengefasst in 4 links und 4 rechts oder in 4 Beine aufwärtsgerichtet und vier abwärtsgekehrt.

Diese 8 Beine erlauben nun, losgelöst vom Bild und der Einfachheit halber als Gerade gezeichnet, mannigfache *Darstellungsarten* als Vorübungen zum Rechnen. Der Lehrer stellt die Beinchen der Spinne so: //// \\\\

Die Schüler finden allerlei Variationen:

a) //// ////, \\\\ \\\\, |||| ||||

b) ΛΛΛΛ VVVV, ≡≡ ≡≡

c) |||| ≡ /// |||| |||| \\\\

Immer wird gezählt, laut oder leise 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Die Lektion schliesst mit dem Zeichnen der Spinne.

B. 7 + 1 = 8 (6 + 2 u. s. f.)

Die Kugeln des Zählrahmens sind uns Kinderköpfe, die gelben Mädchen- und die roten Knabenköpfe.

Es werden nun je 8er-Reihen gebildet durch Zählen, gezählt und geschoben durch Kinder. Die langen 8-Reihen dürfen nun geteilt werden in 2 kurze Reihen, das erste teilt in 4 + 4, das zweite auch, ein drittes wagt 5 + 3, vielleicht sogar 6 + 2 und endlich 7 + 1 oder den Gipfel der Weisheit: 0 + 8. Immer noch melden sie sich. Da erscheint 3 + 5. „Das haben wir schon", ruft ein Tüchtigerer, nur umgekehrt. Die fehlenden Umkehrungen folgen. Die Reihen werden als Additionsübungen geschlossen. Besondere Betonung und Einprägung verlangt 2 + 6 als die schwierigste Rechnung. Zur Einprägung und Erdauerung folgen schriftliche Uebungen mit freier Anordnung der Köpfchen ○○ ●● ○○ ○ / ○○ ●●, ○●○ ○○ Dabei wird das leise Zählen eingeschärft und verlangt. So wird man kein fehlerhaftes 8er-Bild erhalten. Es ist ein stetes Zählen, Schreiben und Schauen und Nachprüfen. Ich halte sehr strenge darauf, dass gezählt wird, und der Erfolg ist ein recht erfreulicher. Zählen auf 8 kann jetzt auch das Schwächste, es ist dessen zuverlässigste Stütze und ermöglicht ein hoffnungsvolles Mitschaffen, dem Tüchtigern ist es Prüfstein sicherer Arbeit.

C. 7 + = 8 (6 + ? = 8, usw.)

Am Zählrahmen stehen die Knabenköpfe 7, 6, 5 ..

○○○○ ○○○
○○○○ ○○
○○○○ ○

Erstens wird festgestellt, wie viele Köpfe es sind. Wie viele fehlen zu acht? Anfangs allgemeines Suchen, dann *Hinzu*zählen der Einzelnen, die Schwächern dür-

fen zählen, die Bessern sagen die Rechnung ohne dieses. So entsteht die Rechnungsreihe

○○○○ ○○○●
○○○○ ○○●●
○○○○ ○●●●

Um das jeweilen Fehlende hervorzuheben, werden die neuen Kugeln in *roter Farbe* gewählt, die stärkere Betonung gibt auch fürs Ohr die entsprechende Verankerung. Es darf nun sukzessive die Abstraktion auftreten. Es wird erst das Bild $7 + 1 = 8$ *geschaut*, oder man lässt die Schüler nach der Anschauung sich umkehren u. die Rechnungen sagen. Das erstere Verfahren ist vorzuziehen, es ist innerlicher, konzentrierter und nachhaltiger. Eine ganze Anzahl Kinder weiss am Schlusse der Lektion die Rechnungen, die 8 geben.

Zur völligen Beherrschung verhilft die schriftliche Aufgabe:

a) An der Wandtafel stehen:

○○ ○
○○ ○○

○○ ○
○○ ○

○○
○○ ○

Diese unfertigen 8er-Bilder dürft ihr fertig machen!

b) Macht selber 8er-Bilder!

2. Rechnen mit 8.

1. *Die Ziffer 8.* Sie darf nicht als solche auftreten, sie ist das Zeichen für den Begriff und muss daher unbedingt vereint mit dem Begriff erlernt und verknüpft werden. Deshalb rechnen und schreiben wir in teilweiser Wiederholung

○○ ○● = 8
○○ ○○
———————
○○ ○● = 8
○○ ○● usw.

Um nun vorerst die Aufmerksamkeit auf die zu erlernende Ziffer zu lenken, schreibe ich die Ziffer auffallend rot, nehme die Ziffer heraus, schreibe sie recht gross, mache aufmerksam (besser Fehlern vorbeugen!) auf lustige, wüste Schüler-8 und vergleiche damit die richtige 8.

2. **Was 8 gibt** (mit Ziffern dargestellt).

An der Tafel stehen die Aufgaben:

7 +	= 8	7 +	= 8
6 +	= 8	1 +	= 8
5 +	= 8	6 +	= 8
4 +	= 8	2 +	= 8

Nach all den vielen Anschauungen würde die Grosszahl der Schüler ohne weiteres die Aufgabe bewältigen. Um aber Klassenarbeit mit Einschluss der Schwachen zu erhalten, bauen wir vor. Wir greifen zum natürlichsten und nächstliegenden Hilfsmittel — zu den *Fingern:*

a) Zeiget rasch: 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1.
Zeiget (mit geschlossenen Augen) 4, 7, 2, 5, 1

b) Zählet von 4 weiters bis 8 und sprecht jetzt: 4 + 4 = 8. usw.

c) Eines weiss nicht 2 + = 8. Wie kann es sich helfen? Ein besserer Schüler erklärt's den Schwachen.

NB. Die Zuhilfenahme der Finger muss die Kinder gelehrt werden, die Allerschwächsten werden sich lange ans Zu-Zählen anklammern, die Rechner aber haben die Bilder schon lange im Kopf, besonders dann, wenn die schweren 1 + 7, 3 + 5, 2 + 6 auch besondere Aufmerksamkeit erhielten, z. B. 1 + 7 (die Lokomotive 1 erhält einen langen, langen Zug) oder 3 + 5 kann man auf 2 Arten mit den Fingern zeigen, 2 + 6 = 6 + 2, vergesset es nicht, sprecht das dreimal und schaut die Köpfe an der Wandtafel an! Wieviel rote, wie viele gelbe? Wie viele Knaben und wie viele Mädchen?

3. Wegnehmen von 8.

1. Rückwärtszählen:

a) Ein fleissiges Mädchen darf eine Buben-Reihe von 8 Knaben aufstellen. Das soll ein Zug sein. Der grösste ist die Lokomotive und erhält als Kamin einen Hut. Nun wird ein Wagen nach dem andern abgehängt mit Zählen (8, 7, 6, 5 . . .)

Zur Repetition gibt's ein Mädchenkränzlein von 8. Hier wird eine Blume nach der andern verschenkt. Das wird übertragen am Zählrahmen, die erste rote Kugel wird als Loki markiert.

b) Nun werden beliebig viele Wagen abgehängt:
Zählt rückwärts bis 5 und sprecht 8 — 3 = 5.
Zählt rückwärts bis 4 und sprecht 8 — 4 = 4.
usw.

Nehmt 2, 3, 4, 5 und 8 weg ohne Zählen!

Nehmt 1, 2, 5, 7, 6 und 8 weg und sprecht 8 — 1 = 7 (usw.)

c) An den Zahlenbildern der Schülerköpfe dürft ihr die Mädchenköpfe durchstreichen mit (wagrechten) Strichen.

Die Mädchen streichen die Knabenköpfe durch.
Macht 8er-Reihen und malt die roten Aepfel!
Macht 8er-Reihen und malt die gelben Aepfel!

d) Es folgt nun das Wegnehmen von 8 an Hand der 8 Finger, die einen Rutenhag darstellen sollen. Schneidet eine nach der andern ab!

Schneidet beliebig viele ab!
Schneidet 2, 5, 7 . . . ab und sprecht
8 Ruten — 2 = 6.

e) Es bleiben 7, 6, 5, 4. Wieviele sind geschnitten worden? (8—8, 8—0 nicht vergessen!)

f) Wir machen's nun wie die Grossen. Schaut:

8 — 1 =	8 — 1 =
8 — 2 =	8 — 7 =
8 — 3 =	8 — 2 =
8 — 4 =	8 — 6 =

4. D'e 8 we'den geteilt.

1. Eine Mutter hat 2 Kinder, Karl und Trudi. Sie kauft so gute, grosse, blaue Zwetschen. 8 Stück nimmt sie aus dem Korb und verteilt sie den Zweien. Wie?

2. Die Kinder lösen:

a) Leichte Aufgabe: Karl erhält 4, Trudi 4
Karl erhält 7, Trudi 1

b) Sie greifen zu den Fingern und lösen auch schwierigere.

c) Ein Kind darf Mütterlein sein und Lehrerin zugleich und sagt:
Ich gebe Karl 5 und Trudi ?
Ich gebe Karl 1 und Trudi ?

	Z.	K.	Tr.
d) Löset	8 =	4 +	
	8 =	7 +	
	8 =	6 +	

N.B Ueber 8 steht Z = Zwetschgen, über 4 K. (Karl) und daneben T = Trudi.

e) Die 8 werden in gleiche Teile geteilt

8 = 4 + 4
8 = 2 + 2 + 2 + 2
8 = 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1

5. Die Verbindung und Einordnung der 8.

a)	0 + 1 =	1 + 0	1 + 2	0 + 2	4 + 4
	1 + 1 =	1 + 1	3 + 2	2 + 2	4 + 3
	2 + 1	1 + 2	5 + 2	4 + 2	4 + 2
	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
b)	8 — 1	8 — 2	7 — 2	8 — 3	8 — 7
	7 — 1	6 — 2	5 — 2	5 — 3	7 — 7
	6 — 1	4 — 2	3 — 2	2 — 2	8 — 6
c)	1 + 1	1 — 1	8 = 6 +	7 +	= 8
	2 + 2	2 — 2	8 = 7	5 +	= 8
	3 + 3	3 — 3	8 = 4	2 +	= 8

Vom Rechnen in der 4. und 5. Klasse

(Schluss.)

Nun zum Ueben und Anwenden!

P. Wick meint, die *Ueberschriften in den Rechenheften* sollten wegfallen: Dreierreihe (gewiss unnötiger Titel), Gemischte Aufgaben (unnötig), Vervielfachen (unnützer Titel) usw. Warum denn? Ich halte gegenteils dafür, wir sollten sie nicht preisgeben. Rechnen ist ein Uebungsfach. Und darum haben wir die weitaus grössere Zeit in diesem Fache zur Uebung nötig, nicht zur Anwendung (wo jeder mit der Rechnung anfangen kann, was er will, d. h. was er herausfindet). Diese Ueberschriften sind Orientierungspunkte und eine Erleichterung für schwache Schüler.

Sie beruhigen denjenigen, der schon genug zu tun hat mit der Operation. Lassen wir aber den Titel weg, so setzen wir das arme Kind erst recht in Aufregung. Bis es nur weiss: Soll ich zusammenzählen oder abzählen? Andere finden zwar das Ziel heraus, aber nicht den Weg. Z. B. bei der Aufgabe:

Karl hat 3 Fr. 85 Rp. Er holt Würste, das Stück zu 55 Rp.

Da wissen nun wohl manche Schüler, dass sie die Zahl der Würste ausrechnen sollen. Aber da sie ihrer Sache nicht sicher sind, probieren sie, bis sie das richtige Resultat erhalten und schreiben dann einfach die Antwort:

Für 3 Fr. 85 erhält . . . . oder sogar: 7 Würste kosten . . . . .

Hätten wir die Ueberschrift gesetzt: Messen und Teilen, dann hätte wieder mancher Schüler gewusst, wie er die Sache anpacken sollte.

Das Weglassen der Titel ist aber oft auch für den bequemen Schüler eine willkommene Gelegenheit, das Einfachste zu wählen. Wenn ich mit einer Aufgabe machen kann, was ich will: Warum soll ich dann nicht grad das Leichteste auswählen, das Einfachste? Z. B. bei der Aufgabe:

Anna hat 5 Fr. Sie darf an einer Schulreise teilnehmen. Dem Lehrer bringt sie 2 Fr. 50 Rp. Und auf der Reise braucht sie noch 60 Rp. Da wird nun mancher, der nicht zu etwas anderem gezwungen ist, einfach rechnen und sagen: Anna hat 3 Fr. 10 Rp. gebraucht. Und überall dort, wo man nach Belieben zu- oder abzählen kann, werden schwächere und bequeme Elemente halt nur addieren. Und doch hätten gerade die Schwächern es so nötig, das Subtrahieren recht fleissig zu üben.

Uns hat man gelehrt: „Schlagt auf Seite soundso! Wir lesen Nr. . .“ sei keine Zielsetzung. Was sollen wir nun den Schülern sagen, wenn die Titel weggelassen werden oder wenn der Schüler gar selber aus dem gebotenen Material die Aufgabe konstruieren soll? Wir können doch nicht vor die Klasse treten und sagen: Heute wollen wir rechnen. Das hätte seiner Zeit unter Erziehungsrat Dr. Wiget ein anderes Kopfschütteln verursacht. Oder sollen wir beginnen mit der Eröffnung, dass wir diesmal sehen wollen, was auf Seite soundso stehe? Das kann am Ende des Jahres gemacht werden oder, wenn man ein Hauptziel erreicht hat. Aber auch da muss doch mit etwas angedeutet werden, dass etwas Neues kommt. Wenn stets gleichmässig Aufgabe an Aufgabe gereiht wird, dann wirkt das so monoton, wie ein Programm in gleicher Schrift und gleichen Abständen. Anstatt, dass ein solches Rechenheft Interesse weckt, wird es die Schaffensfreude von Lehrer und Schüler ertöten. Und noch etwas zu den angewandten, selbst gestellten Aufgaben! Die Schülerarbeiten sollen doch *kontrolliert werden.* Nun denke man sich die Zeit, die am Ende eines Halbtages für diese Kontrolle bleibt! Da hat man mit einer mehrklassigen Schule seine liebe Not, bis nur alle Resultate abgehört sind und bei falschen Rechnungen auf die Art der Lösung eingegangen werden kann. Wenn nun jeder Schüler machen kann, was er will und wie er will, wer will dann mit der Kontrolle noch an ein Ende kommen? Nein, nein. Unter solchen Umständen müssten manche eine Revision der Rechnungshefte ablehnen.

Damit soll nun nicht gesagt sein, dass die Arbeit von Herrn Wick nicht recht wertvoll und ein Rechenunterricht nach seinen Gesichtspunkten unbedingt abzulehnen sei. Durchaus nicht! Nur soll man nicht jedem wieder etwas Neues *aufzwingen.* Freiheit wollen wir. Freiheit in der Methode. Wer mit seiner bisherigen Lehrweise gute Erfahrungen gemacht hat, soll dabei bleiben dürfen, auch wenn sie vielen andern gar nicht gefällt. Wer aber neue Wege sucht und mit Fleiss und Geschick neue Wege wandelt, den wollen wir nicht hindern, sondern ihm dafür danken gemäss dem Dichterwort:

Eines schickt sich nicht für alle.
Sehe jeder, wie er's treibe.
Sehe jeder, wo er bleibe.
Und wer steht, dass er nicht falle. —in.

Prof. Dr. Otto v. Greyerz über den Deutschunterricht

Vorbemerkung der Schriftleitung: Das „Schulblatt" für Aargau und Solothurn" brachte seinerzeit einen kurzen Bericht über ein Referat, das Herr Prof. Dr. Otto von Greyerz an der Bezirkskonferenz in Zofingen hielt. Nachdem die „Volksschule" im Laufe dieses Jahres dem Sprachunterricht besondere Aufmerksamkeit schenkte, mag dieser Bericht — wenn auch etwas verspätet und gekürzt — ganz am Platz sein.

Wohl in keinem andern Fache herrscht unter der Lehrerschaft in bezug auf die Ziele des Unterrichts eine solche Unklarheit und Uneinigkeit wie beim Deutschunterricht. Die Schriftsprache ist für Lehrer und Schüler eine Fremdsprache, denn nur durch den alltäglichen Gebrauch wird uns eine Sprache lieb und vertraut. Während viele Schweizer Dichter ein geradezu vorbildliches Deutsch schreiben, ist es bei der grossen Masse des Volkes um die Beherrschung der Sprache sehr schlecht bestellt. Zwei

Bg. 43 gkl. 12
dh. Tz.
a.F. 14 er.

Hauptziele muss sich der Deutschunterricht stecken. Er hat einerseits den rein praktischen Zweck, den Schüler anzuleiten, sich mündlich und schriftlich richtig auszudrücken, und zum andern das höhere Ziel, den Geist zu bilden, das Kind durch das Mittel der Sprache zur Erfassung der Umwelt und seiner selbst zu befähigen. . . . .

Auf der Unterstufe muss der Lehrer beim Schulneuling zu allererst Vertrauen zu gewinnen suchen, Angstgefühle und andere Hemmungen beseitigen, die völlige Unbefangenheit des Kindes erhalten, es reden lassen, wie es sich gewohnt ist. Unter möglichster Vermeidung aller starren Formen der äussern Disziplin sollen wir dem Erstklässler die Schule zu einer beglückenden Heimstätte gestalten, sollen den mit Gefühlswerten gesättigten Sprachschatz, den er vom Elternhause her mitbringt, auswerten und befestigen, das Kind sich an der von Haus aus gewohnten Mundart erwärmen lassen, seine naive Ausdrucksweise schonen, ja es darin bestärken und erst nach und nach und ganz unaufdringlich die mitgebrachte Formlosigkeit der Sprache kultivieren und Sprachfehler und Sprachmissbräuche ausmerzen. Dabei leisten gewisse Drillübungen, namentlich das Chorsprechen, unschätzbare Dienste. Das gute Sprechen hat das gute Hören zur Voraussetzung, das sich der Schüler ebenfalls durch die mannigfachsten Uebungen angewöhnen muss. Von Anfang an ist eine wesentlich schärfere Artikulation, als sie das Kind von daheim mitbringt, zu pflegen. Alle Konsonanten müssen so rein und so deutlich als möglich ausgesprochen werden. Der Uebergang von der Mundart zur Schriftsprache soll für die Kinder unmerklich geschehen. Kinderspiele, hauptsächlich Sing- und Bewegungsspiele aller Art, die viel interessantes altes Sprachgut enthalten, bringen schon früh allerlei schriftdeutsche Wendungen, die sich das Kind leicht angewöhnt. Auch beim Singen der meist schriftdeutschen Kinderliedchen prägen sich die kleinen Schüler eine Menge solcher schriftdeutschen Formen ein. Das Fortschreiten von dieser Art der Sprachpflege zum eigentlichen Lesen an Hand der Fibel scheint Otto von Greyerz bei dem Stand der heutigen Methode nicht grosse Schwierigkeiten zu bieten. Von Anfang an ist auf einen natürlichen Leseton ein Hauptgewicht zu legen. Das Schreiben ist vor allem der sonderbaren orthographischen Anforderungen wegen möglichst weit hinauszuschieben. Auf der Unterstufe ist häufiges Vorlesen und Vorerzählen durch den Lehrer unerlässlich. Eine sorgfältige Auswahl des Lese- und Erzählstoffes ist dabei Grundbedingung. Bei den Kleinen ist das dramatische Spiel ebenfalls ein wichtiger Faktor. Spiel und Heiterkeit ist für den Anfang überhaupt von unermesslicher Bedeutung. Geschrieben soll nur werden, was einen Sinn hat. Man lasse immer und immer wieder Namen von Dingen aufschreiben, dazu gutes Sprachgut abschreiben und immer wieder abschreiben, das gleiche auch mehrmals hintereinander, und die Abschriften gegenseitig korrigieren, dann häufige Diktate über Stoffe anfertigen, die dem Anschauungskreis des Kindes entnommen sind, damit sich der Schüler für die häufigsten Wörter und Wendungen die Schriftbilder einprägt. Bei all diesen Arbeiten muss der Geist des ewigen Besserwissens und unaufhörlichen Korrigierens aus der Schule verbannt werden. Dafür sind bei den Schülern Lustgefühle zu wecken, ist möglichst viel Freude zu bereiten.

Auf der Mittelstufe sind tägliche Drillübungen der verschiedensten Art unumgänglich. Jetzt erwacht auch das grammatische Interesse des Schülers. Nun gilt es, die Schwierigkeiten der Orthographie durch Uebungen zu bemeistern. Der Wortschatz ist systematisch zu vermehren. Als wichtige und unentbehrliche Vorarbeiten für den eigentlichen Aufsatz sammle man Namen aller Art, von Menschen, Tieren, Pflanzen, Flurnamen, Namen von Geräten und ihren Bestandteilen, Werkzeugen, Fuhrwerken, Verkehrsmitteln, Verkehrswegen usw. usw. Darin liegt ein Zwang zu beobachten, richtig zu sehen, sich Erfahrungen anzueignen, die Sachkenntnisse zu erweitern und damit einen anschaulichen, sachlichen Stil vorzubereiten. Zu den alltäglichen Uebungen zur Mehrung des Wortschatzes gehören auch Zusammenstellungen von sinnverwandten Wörtern, die Bildung von Ableitungen und Wortzusammensetzungen aller Art, von Wörtern mit Vorsilben und Endungen usw. Dazu gesellen sich Uebungen zur Ueberwindung der Schwierigkeiten in der Formenlehre, in der Deklination vor allem solche zur richtigen Genitiv- und Pluralbildung, bei der Konjugation ganz besonders eine systematische Einübung des Imperfekts, das bekanntlich unserer Mundart fehlt, dann der 2. und 3. Person Singular des Präsens starker Verben und des Imperativs, in der Satzlehre Uebungen zur richtigen Anwendung des Nominativs und des Akkusativs und viele andere. Eine Menge derartiger mündlicher und schriftlicher Uebungen zur Beherrschung der technischen Schwierigkeiten haben die stilistische Gestaltung, den Aufsatz, vorzubereiten, der zur Hauptsache auf der Oberstufe zu pflegen ist.

So lange der sogen. „freie Aufsatz" schon in den untern Klassen ohne jegliche Verbindung mit den erwähnten technischen Vorarbeiten betrieben wird, zeitigt er im allgemeinen wenig Früchte. Der Schüler meidet aus Scheu vor den Fehlern jede schwierige Form und benutzt einen äusserst kleinen und immer wieder denselben Wortschatz. Der Aufsatz darf nie zur blossen Rechtschreibeübung erniedrigt werden. Im Aufsatz kommt es vielmehr darauf an, dass das Kind ein erworbenes Wissen in selbst erfundener Form gestaltet. Diese Gestaltung ist das wesentliche. Neben Erzählung, Nacherzählung, Schilderung, Niederschriften von Selbsterfundenem und Selbsterlebtem müssen auch Beschreibung und Abhandlung gepflegt werden, ganz besonders intensiv die sachlich-nüchterne Beschreibung. Dieser weichen Schüler und Lehrer gerne aus. Und doch ist es ungemein wichtig, etwas genau zu beobachten und die Abhandlung darüber streng logisch aufzubauen. Dies lernt der Schüler heutzutage vielfach nicht mehr. Auch Rätsel, kleine Fabeln, charakterisierende Zwiegespräche zwischen Menschen, Tieren Pflanzen, sogar leblosen Dingen, kleine dramatische Szenen gehören ins Bereich des Aufsatzes, selbstverständlich auch die Briefe. Die Aufsätze solle man nie ohne Vorbesprechung schreiben lassen. Damit der treue, gewissenhafte, aber langsamere Arbeiter ebenfalls zu seinem Rechte kommt, sollen neben Klausurarbeiten auch Hausaufsätze verlangt werden. Otto von Greyerz ist nicht nur bei den Aufsätzen, sondern überhaupt ein grundsätzlicher Feind aller Notengebung und warnt eindringlich vor dem Notengespenst. Im Zeugnis wünscht er statt der Noten kurze Charakteristiken der Schüler.

Auf der Oberstufe muss auch von eigentlicher Grammatik die Rede sein. Die Lehre von den Wortarten und Satzteilen ist zur Beherrschung der Sprache nötig. Namentlich ist die Sprache auch von der geschichtlichen Seite her zu beleuchten. Die Pflege einer reichhaltigen und sorgfältig ausgewählten Schülerbibliothek sollte eine Herzenssache jedes Lehrers sein. Bei der Bücherausgabe sei der Lehrer ein liebevoller Berater der Schüler. Ob eine Bibliothek gut oder schlecht ist, ob sie eifrig benutzt wird, hängt namentlich vom Lehrer ab. Das Hauptziel alles Deutschunterrichtes muss sein und bleiben, statt dem Kinde die Lektüre durch Zerklärungen und Ausquetschungen zu verekeln, in ihm Freude an schöner und guter Literatur zu wecken, ihm einen wirklichen Genuss an der Lektüre zu verschaffen und ihm etwas von der Liebe zu einem guten Buch ins Leben hinaus mitzugeben. Es ist etwas vom Edelsten und Wertvollsten, was der austretende Schüler auf den Lebensweg mitnehmen kann.