Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 18 (1932)
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

18 Jahrgang Nr. 1 7. Januar 1932

Gpl. K

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

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

INHALT: Gott zum Gruss — Zur Einführung in die Landkarte — Krankheit im Haus.

Gott zum Gruss!

und herzliche Glückwünsche zum Jahreswechsel all' unsern lieben Leserinnen und Lesern! Möge des Himmels reichster Segen auf Familien und Schulen hernieder strömen! Möge die so schwere und mühevolle Arbeit, das oft so verkannte und für klein erachtete Schulmeister-Tagewerk Frucht bringen! Gewiss, hundertfältige können wir nur selten erwarten. Aber aufgehen wird doch früher oder später gar manches Samenkorn, das wir in steiniges oder dornenreiches Erdreich zu graben glauben. Sagen wir uns nur immer wieder das eine: Derjenige, der uns auf Posten gestellt, urteilt nicht nach dem Erfolg, sondern nach dem guten Willen, mit dem wir unser schweres Werk verrichten, und nach der Müh' und dem Fleiss, die wir dabei aufwenden. Drum frohgemut und unverzagt hinein ins unbekannte 1932!

Wir freuen uns, den Freunden unserer Beilage mitteilen zu können, dass man der „Volksschule" per Jahr vier Nummern mehr Raum schenkt. Wir könnten nun wieder eine kleine „Vorlesung" über die Notwendigkeit der fachlichen Fortbildung des Lehrers halten, tun es aber nicht. Warum? Weil einer nur mal ein wenig seine Augen rundum in die Welt gehen lassen muss, um sich klar zu werden, dass heute alles derart in Fluss ist, dass nur einer, der sich orientiert, auch auf dem Gebiet der Erziehungs- und Schulfragen sich gehörig umschaut, noch mitkommen kann. Und rückständig, zeitverloren, das will doch kein einziger von uns sein!

Wir danken all' unsern Mitarbeitern für das treue Mitschaffen von Herzen und bitten auch weitere Kreise, dann und wann der „Volksschule" etwas „Geratenes" zukommen zu lassen. Am liebsten sind uns schon alleweil die Lektionen gewesen. Leicht ist's nicht grad, solche zu schreiben. Aber wenn einmal etwas so recht geraten ist, so setz' man sich hin und schreib' es nieder, sich zur Ehr und dem Nächsten zur Lehr!

Zur Einführung in die Landkarte

Lektionen-Skizzen von H. Nigg, Wil.

Wir setzen voraus, dass in der 4. Klasse die Wohngemeinde dem Schüler nach allen Gesichtspunkten näher gebracht worden ist. Zweck des eigentlichen Geographieunterrichtes ist es nun, im 5. Schuljahr die weitere Heimat und den Heimatkanton kennen und lieben zu lernen. Das Kind bringt heute diesem Fache, wenn es einigermassen interessant gegeben wird, das lebhafteste Interesse entgegen.

Sehr wichtig für den ganzen nachfolgenden Unterricht ist die Einführung in das Kartenbild. Diese bedarf einer wohlüberlegten Vorbereitung, einer klaren Gliederung.

1. Der verjüngte Maßstab.

Von wo aus können wir unsere Landschaft am besten überblicken? Was sehen wir besonders gut an den Häusern des Dorfes? Die Dächer? Wenn wir aber durch dessen Strassen wandern? Nur die Seitenansicht. Wir sind uns also gewohnt, ***unsere Heimat von der Seite anzusehen.*** Wie muss unsere Stadt dem Flieger sich zeigen, wenn er gerade über ihr schwebt? Seht dieses Fliegerbild an! Sucht den Unterschied mit einer gewöhnlichen Ansichtskarte! Es erscheinen die Häuser als Rechtecke, die Strassen als weisse Bänder, die Bäume als Kreise, die Menschen als kleine, dunkle Punkte — alles ist viel kleiner und ***flächenhaft in der Ebene.***

Wir stellen mit Holzklötzchen unsere Schulhaus und Umgebung dar und schauen senkrecht von oben das Bild. Mit dem Bleistift fahren wir den Umrissen nach, die Bäume zeichnen wir als Kreise. So erhalten wir eine *Planskizze.* Nun sind die Schüler so weit vorbereitet, dass sie auch den *Gemeindeplan* verstehen. Kennt ihr euch da zurecht? Wo sind Schulhaus, Kirche, Wohnhaus? Was zeigt euch der Plan nur? ***Die Grundform, aber viel kleiner.***

Wieviel mal wohl ist die Zeichnung kleiner als die Wirklichkeit? Was sagt die Aufschrift Maßstab 1 : 5000? Wie lange ist unser Schulhaus auf dem Plan? ½ cm. In Wirklichkeit also 5000×½ cm = 2500 cm = 25 m. Stimmt das?

Ebenso weitere Beispiele.

Eine Strasse von 1 km Länge muss also auf dem Plane wie gross gezeichnet werden?

1000 m = 100,000 cm : 5000 = 20 cm.

Wir stellen gemeinsam folgende Tabelle auf:

Der verkleinerte Maßstab.

1 : 200 = 200 × verkleinert.

1 cm = 200 cm = 2 m in der Natur.

5 cm = 1000 cm = 10 m in der Natur.

1 : 500 = 500 × verkleinert.

1 cm = 500 cm = 5 m in der Natur.

5 cm = 2500 cm = 25 m in der Natur.

1 : 1000 = 1000 × verkleinert.

1 cm = 100 cm = 10 m in der Natur.

2½ cm = 2500 cm = 25 Meter in der Natur.

Weitere Beispiele:

1 cm auf dem Gemeindeplan ist in Wirklichkeit?

SCHWEIZ. LANDESBIBLIOTHEK 1932 K. 315 BERN

1 cm auf der Schülerkarte ist in Wirklichkeit?
1 cm auf der gr. Landkarte ist in Wirklichkeit?
Aufgaben: Zeichnet unser Schulzimmer und unsern Schulgarten in einem selbstgewählten verkleinerten Maßstab!

Es lassen sich in diesem Zusammenhange auch für den Rechenunterricht sehr vorteilhafte Uebungsreihen erstellen.

Maßstab	*Länge auf der Karte*	*Wirkl. Länge*
1 : 1'000	1 m, 5 mm	?
1 : 5'000	1 cm, 1,5 cm	?
1 : 10'000	1 cm, 35 cm	?
1 : 150'000	1 cm, 6 cm	?
1 : 300'000	1 cm, 4½ cm	?
1 : 50'000	1 cm Wallensee	?
1 : 100'000	?	5000 m
1 : 500	?	250 m
1 : 100	?	4½ m
usw.		

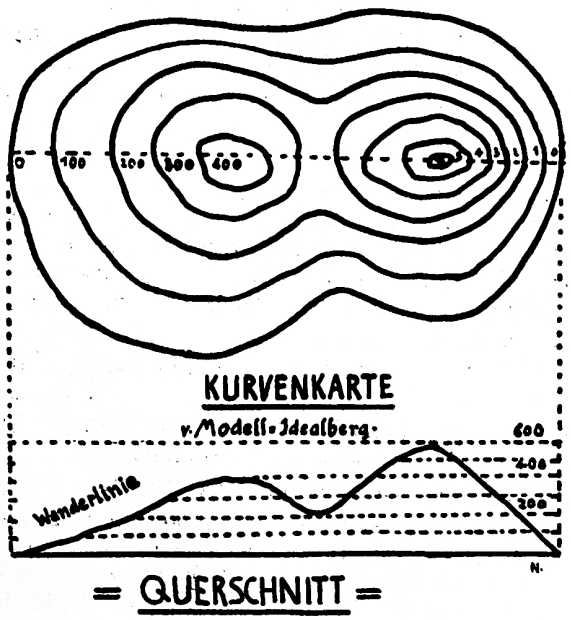
2. Die Kurvenkarte.

Wir formen aus Lehm oder Plastilin einen sogen. Idealberg, legen ihn auf einer festen Platte in ein Blechgefäss und giessen 1 cm hoch Wasser ein. Beobachtung: Es entsteht eine *Kurvenlinie*, die wir mit einem Stift in die Masse einritzen. Feststellung: *Alle Punkte an dieser Linie liegen gleich hoch.* Wo und wann könnt ihr an einem wirklichen Berg Aehnliches sehen? — Nebelmeer. Neuschnee.

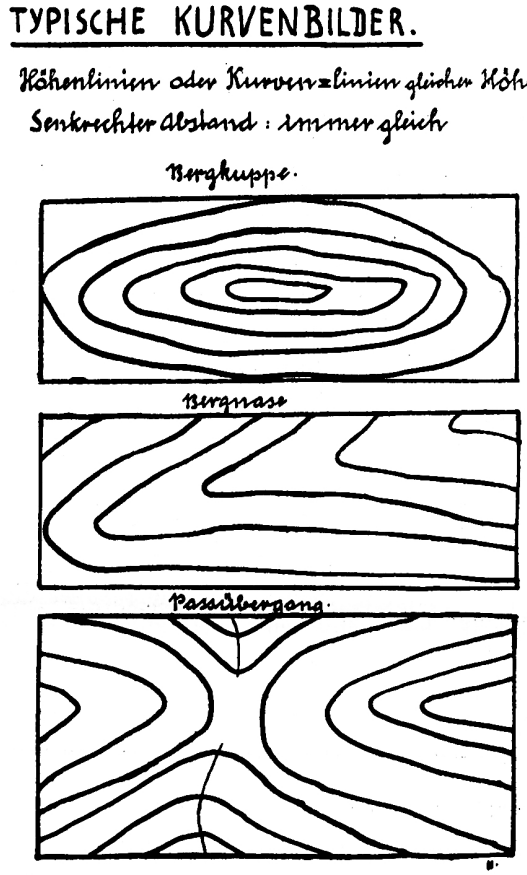
Wir lassen den Wasserspiegel wieder um 1 cm steigen und zeichnen die zweite Kurvenlinie ein. In gleichen Abständen folgen sich die übrigen Kurven. Die Kinder verstehen nun leicht, warum die Kurven nicht überall gleichweit auseinander liegen.

Feststellungen. Senkrechter Abstand ist immer gleich, wagrechter Abstand wechselt. *Je steiler der Hang, desto enger liegen die Kurven.*

Wie können wir nun diesen Berg mit den Kurven zeichnen? Wir schneiden mit einem Draht, den wir auf zwei den „Berg" tangierenden Linealen führen, durch die unterste Kurvenlinie, legen die unterste Schicht auf ein Zeichnungspapier und fahren den Umrissen nach. Das gleiche wiederholen wir, bis sämtliche Kurvenlinien auf dem Papier eingezeichnet sind. Wenn wir die so erhaltene *Kurvenkarte* mit einem Negrostift schattieren, nimmt der Berg alsbald plastische Gestalt an. Nun gilt es, auf der Schulkarte das Kurvenbild zu suchen und zu verstehen. Kurvendistanz = ? m Höhenunterschied.



Erklärung und Zeichnen von *typischen Kurvenbildern*, wie Engschlucht, Wasserscheide, Bergnase, Bergsattel, Tal und Hang, Bergkuppe.



3. Höhen und Tiefen.

Wo haben wir in unserer Umgebung den tiefsten, wo den höchsten Punkt? Warum können wir jenen nicht mit 0 m Höhe bezeichnen? Worauf beziehen sich die Höhenangaben auf der Karte. Meereshöhe = 0 m, Wil = 600 m, Säntis = 2500 m ü. Meer. Von uns aus gesehen, ist er aber nur wie hoch? 2500 m — 600 m = 1900 m. Unterschied zwischen relativer und absoluter Höhe. Zur bessern Veranschaulichung erarbeiten wir mit der Klasse Skizze III.

3. Querschnitte.

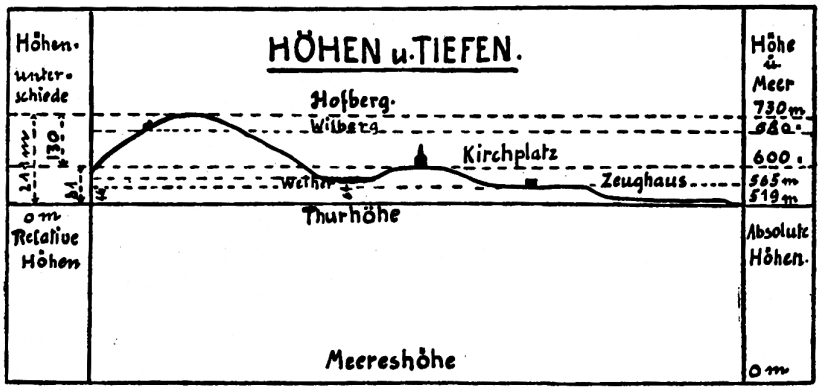
Es ist für den Schüler nicht immer leicht, beim Betrachten der Karte die Oberflächengestaltung richtig zu erfassen. Zur Klärung der Begriffe: Schlucht, Steilufer, Felsschichtenlagerung, Kanal usw. leisten Profilskizzen sehr gute Dienste.

Ausgangspunkt bildet ein richtiger Schnitt durch den Idealberg. Grössere Schnitte durch typische Landschaftsbilder können auch aus Papier geschnitten und ins Heft eingeklebt werden.

4. Das Relief.

Nur wo Zeit und Klassenverhältnisse es gestat-

Skizze III.



ten, können über besonders interessante Tal- und Gebirgsformationen Reliefs erstellt werden. Sehr viel Zeit und Geschick erfordern die genauern Stufenreliefs nach der Siegfriedkarte. Diese werden am besten dem eigentlichen Handarbeitsunterricht zugewiesen. Empfehlenswert ist die Darstellung einer nicht zu grossen Landschaft frei nach dem Kartenbilde, wobei die Höhen 1½—2 mal übersetzt werden müssen. — Einen sehr guten Modellierton liefern Hafnermeister Erat in Berneck und Karl Bodmer, Tonwarenfabr., Zürich.

5. Die Zeichnung.

An Stelle des Reliefs tritt wohl in den meisten Schulen die Kartenskizze. Sie ist nicht nur ein Ausdrucksmittel zur Klärung von Begriffen, sondern auch des rein geographischen Wissens. Dies ist besonders dann der Fall, wenn das Kartenbild am Abschlusse einer Einheit aus dem Gedächtnis skizziert werden muss.

6. Das Bild.

Es ersetzt, ergänzt und vertieft die wirkliche Anschauung. Nichts ist heute leichter, als ein reiches Bildermaterial für den Schulunterricht zu sammeln. Mehr Zeit und Ueberlegung erfordert das Ordnen und Ausscheiden nach verschiedenen Gesichtspunkten, das Ausschneiden und Aufkleben derselben. Lehrer und Schüler werden einander in dieser Arbeit unterstützen. Fähige Schüler bilden besondere Arbeitsgruppen.

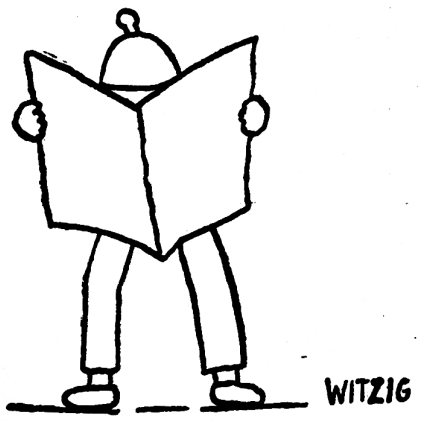
7. Zusammenfassung.

Mit der richtigen Erfassung des Landschaftsbildes ist es natürlich nicht getan, ebenso wenig mit der Einprägung vieler leerer Namen und Zahlen. Der Geographieunterricht verlangt auch einen Einblick in die Siedlungs-, Lebens- und Erwerbsverhältnisse einer Talschaft. Wir müssen Land und Volk in ihren Wechselbeziehungen dem Kinde näher bringen, dann wird das Interesse für die weitere Heimat, fürs ganze Vaterland, auch für die Menschen ausserhalb unserer Landesgrenze immer mehr sich regen, und der Unterricht wird sich freudig und erzieherisch wertvoll gestalten.

Krankheit im Haus!

(Lektion für die Unterstufe.)

Vor kurzem hat euer Vater aus der Zeitung vorgelesen, dass es in einigen Gemeinden so viele Kranke



habe. Erinnert ihr euch? Wo? Auch aus unserer Klasse sind einige Schüler seit einigen Tagen zu Hause geblieben. (Welche?) Warum gibt es denn auf einmal so viele Kranke? (Seit einer Woche schlechtes Wetter; nass und kalt.)

Welche Krankheit hält die Leute zu Hause, oder gar im Bette? (Influenza, Grippe.) Wer von euch war diesen Herbst und Winter auch krank? An welcher Krankheit hast du schon gelitten? (Masern, Scharlach, Diphterie, Kinderlähmung, Blinddarmentzündung etc.)

Warum wird man denn auf einmal krank? Man erkältet sich! (Nasse Füsse, Durchzug, nasse Kleider, Schwitzen. Uebertragung von Krankheiten, indem man Kranke besucht; in der Schule, in der Eisenbahn, im Tramwagen neben Kranken sitzen.) Welche Krankheiten können auf andere Personen übertragen werden? (Masern, Scharlach, Diphterie etc.) Wir nennen sie ansteckende Krankheiten. Also Vorsicht, wen du besuchst, mit wem du spielst!

Plötzlich, wie angeworfen, spürt man die Krankheit. Man friert auch in der warmen Stube. Man schlottert, hat müde Glieder, wie mit Blei behangen. Man spürt Kopfweh, hat heisse Wangen, trübe Augen, Lust zum Schlafen.

Wie nennt man einen Kranken auch? (Patient.) Wo kann man die Krankheit plötzlich auf einmal merken? (Im Schulzimmer, an der Arbeit, am Morgen im Bett, in der Eisenbahn. Selbsterlebtes. —)

Was tut man sofort? Man meldet sich krank. Bei wem? (Schüler beim Lehrer. — Lehrling und Geselle beim Meister, Lehrer beim Schulrat etc.) Der Kranke sucht sofort das Bett auf.

Wen holt man? (Arzt, Doktor.) Kennt ihr einen Arzt? (Name, Wohnung.) Des Arztes Adresse muss man stets wissen. Gewöhnlich holt man den Arzt, der einen schon einmal heilte, den Hausarzt. Er kennt den Patienten, seinen Körper, von früheren Krankheiten her. Oft bekommt man die gleiche Krankheit nochmals.

Wie holt man den Arzt? (Schickt einen Boten ins Arzthaus, telefoniert, Mutter geht oder fährt hin.) Was sagt sie zum Arzt? Was sagt der Herr Doktor? (Ich komme sofort, ich habe jetzt viel zu tun! Ueberall sollte ich jetzt sein. Ich komme nach der Sprechstunde.) Nach der Sprechstunde kommt er ins Haus. Er fährt mit dem Auto, mit dem Tram, reitet hin.

Im Krankenzimmer muss man eine schöne Ordnung haben. (Frische Luft.) Der Arzt untersucht den Patienten (wie?). Schaut den Patienten an, schaut ihm in die Augen, fühlt ihm die Wangen an, fühlt den Puls. Habt ihr ihn auch schon gefühlt? Wo? (Zeigen! Ganze Klasse fühlt ihn.) Was klopft denn da? (Blut.) Der Arzt betrachtet die Zunge, untersucht Herz und Lunge (zeigen lassen!). Der Arzt bezeichnet die Krankheit. (Grippe, Lungenentzündung etc.) Er verordnet Bettruhe, Aufenthalt im geheizten Zimmer, Medizin. Er schreibt ein Rezept. Nimmt ein Blatt aus der Tasche und schreibt etwas in lateinischer Sprache darauf. Was steht wohl drauf? (Name der Medizin, des Pulvers, der Pillen, des Tees.)

Kranke, die nicht bei den Eltern oder Geschwistern wohnen, also unter fremden Leuten wohnen, gehen ins Spital. Kennt ihr eines? (Kantonsspital, Krankenhaus.) Wer von euch war schon dort? Warum?

Wohin geht man nun mit dem Rezept? (Apotheke.) Kennt ihr eine oder mehrere? (Namen, Straße.) In den Städten gibt es eine solche, die auch des Nachts geöffnet ist. Wir nennen sie? (Nachtapotheke.) Der Apotheker richtet die Medizin, die man ihm bezahlen muss. Viele müssen nichts bezahlen. Warum? Sie sind Mitglieder einer Krankenkasse. Sie zahlen in gesunden Tagen. „Spare in der Zeit, so hast du in der Not!" denken sie. Seid ihr auch Mitglied einer solchen Krankenkasse? Wo?

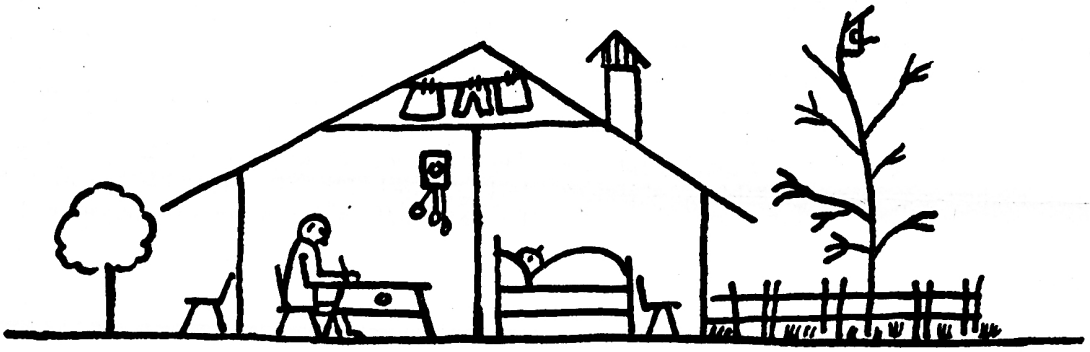
Der Patient nimmt die Medizin ein. Wie ist sie?

Nun muss alles im Hause Rücksicht nehmen auf den Kranken. Alle müssen ruhig sein. Eine ernste Zeit kehrt ein im Haus. Ruhe und Schlaf tun dem Kranken gut. Er erhält besondere Speise. Oft mag er nicht essen. Er hat keinen Appetit. In langweiligen Stunden betrachtet er alles im Krankenzimmer. (Tapeten, Decke, schaut zum Fenster hin, die Meisen am Stängelchen leisten ihm Gesellschaft.)

Der Arzt besucht den Kranken fleissig, misst die Pulsschläge während einer Minute (Ausführen mit den Schülern! Eine Viertelsminute und mit vier multiplizieren!) Er misst dem Kranken die Fieber. Womit? Erzähle! (Vorzeigen.)

Oft gibt es auch freudige Stunden im Krankenzimmer. Es kommt Besuch! (Wer kommt?) Der Kranke erhält Blumen, Früchte. Doch der Kranke wird müde vom Sprechen und Zuhören. Besuche dürfen also nicht zu lange dauern. Jammere nicht beim Patienten, sondern bringe frohen Mut, plaudere fröhlich mit ihm! Erzähle ihm nichts, was ihn erzürnt, erschreckt. Das könnte seine Krankheit verschlimmern. Oft darf man die Kranken gar nicht besuchen. Der Arzt hat das verboten. Der Patient ist zu schwach, oder er liegt an einer ansteckenden Krankheit darnieder. Die Krankheit könnte auf dich übergehen. Du könntest sie „erben".

Der Kranke muss gute Pflege haben. Wer pflegt ihn denn? (Mutter, Schwester.) Warum nicht der Vater? (Er muss im Geschäft arbeiten. Er hat auch weniger Geduld.) Vielleicht aber hat die Mutter auch keine Zeit zur Pflege. Wer pflegt dann? (Pflegerin, Krankenschwester.)



Nach mehreren Tagen geht's dem Kranken besser. Er sieht wieder besser aus und fühlt sich wohler! Der Arzt erlaubt ihm aufzustehen. Er sitzt in die warme Stube. Erst nur ein paar Stunden und dann von Tag zu Tag länger. Der Kranke ist erholungsbedürftig. Die Krankheit hat ihn geschwächt. Er ist empfindlich für eine andere Krankheit. Der Arzt sagt ihm, wann er zum erstenmal wieder ins Freie gehen darf. Mit Arbeiten muss er warten, bis er ganz gesund ist. In allen Dingen muss der Kranke den Arzt fragen. Er muss ein folgsamer Patient sein. Geht er zu früh ins Freie oder gar zur Arbeit, so kann es einen Rückfall geben. Der Kranke muss dann neuerdings ins Bett. Diesmal ist die Krankheit gefährlicher. Die Heilung geht noch langsamer vor sich. Nicht selten bringen Rückfälle den Tod.

Krankheiten sind langweilig und gefährlich. Wir wollen daher zu unserer Gesundheit Sorge tragen. Bewege dich tagtäglich geraume Zeit im Freien, dann kannst du deinen Körper gesund erhalten! In gesunden und kranken Tagen vergiss nie den lieben Gott! Bete alle Tage zu ihm, dass er dich vor schweren Leiden behüte!

(Schluss folgt).

18 Jahrgang Nr 2 28 Januar 1932

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

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

INHALT Europaübersicht – Krankheit im Haus — „Abgeschriebe" – Schweiz. Kopfrechenbuch und Methodik des Volksschulrechnens — Assisi-Rom-Montecassino-Sizilien

Europaübersicht*

Von A. Giger.

Vorbemerkung. Der vielwisserei, dem einseitigen gedächtnisdrill im geographieunterricht, wurde in den letzten zwei jahrzehnten scharf zu leibe gerückt. An stelle des wissens trat die forderung des denkens, der überlegung, der richtigen vorstellung, die weckung eigener gedanken. Kurzum, das wissen sollte dem können platz machen, die geistlose gedächtnisdrillerei durch wirklich fruchtbringende geistesbildung ersetzt werden. Der umfang der neuen Forderung lässt sich zusammenfassen in der these Gottlieb Stuckis: **„Der eigentlich bildende wert des geographieunterrichts liegt darin, dass der geist des Schülers durch eine geschickte leitung über das tote, abstrakte kartographische bild hinausgehoben wird, dass das letztere vor seinen augen vermittels phantasie, verstand und gemüt leben gewinne und zum wirklichen abbild der natur werde."**

Als mittel, den geographieunterricht von „der gedächtnismässigen namen- und kartendrillerei zum wirklichen erziehungsunterricht zu erheben", werden empfohlen: relief, sandkasten, wandtafelskizzen, profillinien, geographische charakterbilder, stereoskop, lichtbilder, schülerskizzen, reisen usw. Ueber allem steht die persönlichkeit des lehrers. Der erfolg hängt vom methodischen geschick ab, mit dem der lehrer die verschiedenen hilfsmittel gebraucht. Zu warnen ist aber vor der irrigen ansicht, ein volksschüler vermöge eine reihe kausalzusammenhänge aus der karte zu lesen. Fortgesetzte hinarbeit auf dieses ziel befähigt den schüler, einzelne kausalzusammenhänge zu finden. Bei genauer prüfung ergibt sich aber, dass diese entdeckung gewöhnlich nur übertragung, anwendung von schon bekanntem auf neues ist. Wir müssen zufrieden sein, wenn der schüler es dahin bringt, einzelne seiner fassungskraft entsprechende kausalzusammenhänge zu verstehen. Die erfahrung lehrt auch, dass es unrecht ist, das gesamte wissen als dem natürlichen kindesinteresse fremd zu werten. Es gibt kinder — oft gerade unter solchen, denen geographie das lieblingsfach ist —, die lustbetont, freiwillig eine menge geographischer namen sich aneignen, im denkenden einarbeiten in einzelgebiete sich nicht sonderlich hervortun, die aber mit freude dabei sind, wenn es gilt, in ermangelung von atlanten oder karten selbst solche für den eigengebrauch anzufertigen, während ihnen ausarbeitung von querschnitten, profillinien weniger angenehm ist. **„Zu den stufen der anschauung und des denkens muss als dritte stufe die der anwendung, der übung hinzutreten.** Auf jeden fall ist es unerlässlich, nach der einzelbehandlung eine zusammenfassung zu bieten, die aber mit den schülern erarbeitet werden soll." Damit sind immer und immer wieder vergleiche mit der engern heimat anzustellen. Dass die vorausgegangene behandlungsweise bei der zusammenstellung (ergänzung, vergleich) grundlegend ist, versteht sich von selbst, ebenso, dass die wirtschaftlichen beziehungen der heimat mit dem ausland festgehalten werden müssen. Man wird auch zugeben müssen, dass heute ein vermehrtes geographisches wissen am platze ist. Die ungeheure verkehrsentwicklung zwingt dazu. Schriften aller art (illustrierte zeitungen!), radio usw. bringen heute die völkerschaften einander geistig näher. Tausende lesen und hören heute von fremden völkern, deren leben und treiben. Da ist es denn kein wunder, dass die heutige jugend mitgerissen wird und sich mehr um fremde lande interessiert, als generationen vorher. Auch dass das interesse für lage, grösse, wirtschaft, haupt- und handelsstädte grösser ist, als dasjenige für geologichen aufbau und anderes, ist leicht zu verstehen. Der junge mensch findet es lästig, wenn er von ländern und städten hört und keine ahnung hat, wo sie liegen. Wenn er von vertretern des völkerbundes hört, bedauert er, keine vorstellung, auch nicht die blasseste, von deren ländern zu haben. Er findet dies als mangel an bildung und ist zuweilen geneigt, die schule dafür zu bekritteln. Zuwenig wissensbildung ist ebens- anfechtbar, wie übertriebene auswendiglernerei. Verschiedene verhältnisse und verschiedene zeitepochen verlangen auch ein anpassen des geographieunterrichtes. Die meisten neuern lehrpläne tragen denn auch dieser forderung rechnung. Die lehrbücher (schulbücher) sind aber vielerorts den neuen lehrplänen noch nicht angepasst, was den lehrern der gesamtschulen gewisse mehrarbeit verursacht. Dies mag vielleicht auch den ruf nach realbüchern geweckt haben, besonders für jene verhältnisse, wo die schulbücher nur begleitstoffe enthalten. So mag denn die nachstehende übersicht überlasteten lehrkräften willkommen sein. Sie ist aus der praxis herausgewachsen. Der vollständigkeit halber ist sie aber ergänzt worden. Sie will nicht muster sein, sondern nur anregung bieten, und soll den eigenen verhältnissen durch kürzung oder ergänzung angepasst werden.

Noch will ich beifügen, dass die behandlung der einzelnen länder vorangegangen sein muss. Das bunte vielerlei

* Die Arbeit, die mit der heutigen Nummer beginnt, enthält eine Fülle von Stoff, die dem Geographielehrer sicher grosse Dienste leisten wird. Selbstverständlich wird nicht erwartet werden können, dass alles ausgeschöpft wird. Die Arbeit «Europaübersicht» dürfte sowohl zu Repetitionszwecken als auch zur Orientierung des Lehrers sehr willkommen sein. Jeder hole und verwende nach Bedürfnis! D. Sch.

soll ja nicht zum blossen auswendiglernstoff gestempelt werden. Es hat lediglich den zweck, einen repetitionsweg zu zeigen, aus der stoffülle das wichtigste in methodischer gestaltung zusammengestellt zu haben, um den lehrern der primar- und sekundarschulstufe mühevolle sammelarbeit zu ersparen. Die ganze übersicht soll vom schüler erarbeitet werden. Sie soll ihn veranlassen, selbst fragen aufzuwerfen, zusammenzustellen, schlüsse zu ziehen, skizzen zu erarbeiten, vergleiche anzustellen. Nachstehende hinweise mögen von einseitiger ausnützung der europaübersicht abhalten:

1. Das nur beschreibende verfahren genügt für den geographieunterricht nicht (gefahr der einseitigen gedächtnisarbeit); denn er muss

2. anschaulich sein, auf naturanschauung (gut aufgebauter und erlebter heimatkunde) fussen, den vergleich mit der heimat (aber nicht nur äusserlich, sondern nach begründenden gesichtspunkten) in vordergrund stellen und globus, relief, karte, bild, schilderung, sammlung, zeichnen und formen zu nutzen ziehen.

3. Der unterricht darf sich nicht erschöpfen in darbietung von tatsachen, erscheinungen, zahlen -und namenmaterial, sondern muss das kind befähigen, „verständnis für den innern zusammenhang und die wechselwirkung der geographischen elemente zu gewinnen" (Fischendorf.) Das erdkundliche sehen, vorstellen und denken muss geweckt werden, denn „ohne raumpolitisches - erdwirtschaftliches denken kann kein volk zur politischen reife gelangen, die es befähigt, richtige, politische ziele und richtige wege zu diesem ziele zu wählen." (Kerp.)

4. Der synthetische lehrgang ist für den anfangsunterricht lebensbedingung und für spätere jahre sehr empfehlenswert. Im einzelfalle soll auf der oberstufe analytisch-synthetisch (vom ganzen zum teilgebiet) vorgegangen werden. Zusammenstellung von ergebnissen nach methodischen einheiten fördert das geistige rüstzeug.

5. Fragen und aufgaben nötigen den Schüler, sein wissen zur überlegung zu verwenden, wodurch der schüler befähigt wird, vom wissen zum können zu gelangen.

6. „Die erdkunde hat es aber nicht nur mit vorstellungen, begriffen und urteilen zu tun, sondern soll auch das wollen und handeln in anspruch nehmen." (Kerp.) Der geographieunterricht ist in enge verbindung mit den übrigen fächern zu bringen (konzentration!)

7. Der geographieunterricht soll die selbständigkeit des schülers fördern.

* * *

Ein schüler hat das wort **Paneuropa** aufgeschnappt und frägt, ob es denn zwei Europa gebe. Diese frage bildet den ausgangspunkt zu unserer übersicht. Worterklärung: pan = herr, also Herreneuropa? Nein, pan heisst auch soviel wie: alles oder alle umfassend, also Alleuropa = Ganzeuropa, ein Europa, das alle staaten umfasst. Ein blick auf die karte lehrt, dass

1. **Europa wohl ein erdteil, aber nicht ein einziger staat ist.** Warum? (uneinigkeit der rassen: neid, herrschsucht, stolz, wirtschaftliche vorteile usw.; vergleich mit ortsgemeinden innert der politischen gemeinde, einstmals und jetzt, ebenso mit staatenbund und bundesstaat, hinweis auf „goldfingerchen"-.)

2. **Was für europäische rassen kennt ihr?** (germanen, romanen, slaven — dazu noch türken, magyaren, lappen und juden).

Wer zählt zu den **germanen?** (deutsche, holländer, engländer, dänen, norweger und schweden — vlämen). Welches sind **romanen?** (franzosen, italiener, spanier, portugiesen, rumänen, griechen — wallonen) **Slaven** sind? (russen, polen, czechen = tschechen, slovaken, bulgaren — serben.)

Welche **völkergruppen** sind in **unserer schule,** in der **gemeinde** vertreten? Zu welchen völkern gehören die **Schweizer?**

Wir haben die verschiedenen **rassen** etwas kennen gelernt **nach ihrer eigenart.** Germane: ausdauernd, wagemutig, zuverlässig — blauäugig ,blond. Romane: lebhaf-feurig, leicht erregbar, wankelmütig — dunkeläugig,, schwarzhaarig. Slave: kampflustig, zigeunerblut, revolutionär. Balkan — europäischer kriegsherd. Uebrigens unter jeder nation aller schattierungen in körperlicher und seelischer hinsicht (gestalt, aussehen, charakter).

3. **Aber auch die Nationen ein und derselben rasse vertragen sich vielfach schlecht.** Sie leben wie feindliche brüder. Warum? (herrschsucht, eroberungsgelüste, handelsfehden, zollstreitigkeiten, missgunst usw.). **Paneuropa** ein **segen** für unsern erdteil, wie der **völkerbund** es für alle erdenvölker werden kann (kriegshindernd, freiheit schützend, wohlfahrt fördernd.)

4. Nennt und zeigt mir **europäische staaten** und zugleich **ihre Hauptstädte.**

(Fortsetzung folgt.)

Krankheit im Haus!

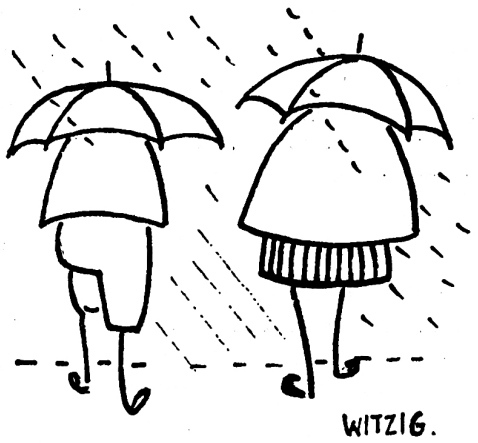
(Lektion für die Unterstufe.)

(Schluss.)

Zusammenfassung.

(Vom Lehrer mit den Schülern zu erarbeiten, von der Tafel und auswendig schreiben.)

Jeden Winter gibt es viele kranke Leute. Die meisten von ihnen haben sich bei dem schlechten Wetter erkältet und liegen an der Grippe darnieder. Sie müssen einige Zeit im Bette liegen. Der Arzt besucht die Kranken fleissig. Bei guter Pflege sind die Kranken bald wieder gesund. Nun dürfen sie wieder



zur Arbeit gehen. Sie danken dem lieben Gott für die glückliche Genesung.

Gesamtunterrichtliche Anwendungen.

Sprech- und Aufschreibübungen:

Wie ich einmal krank war.
Brief an einen kranken Mitschüler.

Sprachübungen, mündliche und schriftliche:

In unserer Klasse fehlen viele Schüler.
Wir schreiben auf, wie sie heissen.
Olga Klarer usw.

Von Kranken und Krankheiten kannst du lesen, in der Zeitung, in den Büchern, in den Briefen.

Am Körper des Kranken verändert sich manches. Des Kranken Wangen sind heiss, seine Augen sind müde (trübe), seine Glieder sind schlaff, seine Lippen sind trocken, sein Puls ist stark. Der Kranke kann sich oft nicht sofort hinlegen. Er hat noch vieles zu regeln. Er muss noch schreiben, laufen, marschieren, schliessen, erzählen . . . .

Der Kranke hat von Anfang bis zum Ende seiner Krankheit gar manches nötig: Liebe, Schlaf, Ruhe, Pflege, Speisen, Getränke, Wärme.

Welch ein Unterschied, gesund oder krank!

Der Gesunde fühlt sich wohl, ist kräftig, kann arbeiten, fühlt keine Schmerzen, keine Schwäche, ist munter, heiter, lustig, spürt Hunger, Appetit, hat guten Schlaf.

Der Kranke

fühlt sich unwohl, fühlt Schmerzen, hat keinen Hunger und Appetit, kann nur wenig essen und schlafen, wird schwach und matt, verliert die Kräfte, kann nicht mehr arbeiten, sieht blass und elend aus, ist verdriesslich, mutlos, traurig, fürchtet den Tod.

Ich will mich vor Krankheit hüten, darum will ich: kräftige Nahrung, reines Wasser, reine Luft, helle und trockene Wohnung, warme, aber nicht zu warme Kleidung, viel Bewegung im Freien.

Schreibe die Krankheiten auf, an denen du gelitten: Kinderlähmung, Masern, Influenza, Grippe usw.

Welche könntest du noch bekommen?

Mutter ist stets besorgt um dich. Sie will nicht, dass du krank wirst. Darum ruft sie dir zu:

Steh nicht ins Wasser!
Zieh dich wärmer an!
Sitz nicht an den Durchzug!
Schliess den Mund!
Iss keinen Schnee!

Wortfamilie von „krank".

Zusammensetzungen mit „. . . weh" „. . . schmerzen".

Th. th. (Thermometer!)

Bist du krank, schick zu einem Arzte! Weisst du, wo er wohnt?

Zürcherstrasse 20, Höhenweg 100, Löwengasse 80, Freier Platz 66.

Je nach der Krankheit holst du den: Augenarzt, den Zahnarzt, Ohrenarzt, Nervenarzt.

Wie der Arzt ins Haus des Kranken kommt: eilt hin, fährt mit dem Velo, mit dem Auto, mit der Eisenbahn, mit dem Flugzeug, reitet zum Kranken.

Der Arzt untersucht den Kranken, damit er die Krankheit feststellen kann. Er betrachtet den Patienten, schaut ihm in die Augen, fühlt den Puls, untersucht Herz und Lunge, betrachtet die Zunge, stellt allerlei Fragen.

Die Gemeinde, (die Stadt, das Dorf) nimmt sich der Kranken und Gesunden an. Sie baut Krankenhäuser, Heilanstalten, öffentliche Bäder, hilft den Krankenkassen mit Geld, bezahlt für die Armen den Arzt, beseitigt den Schmutz auf den Strassen, löscht den Staub auf den Strassen, schafft Spazierwege, verhütet Unglücksfälle usw.

Wenn du wieder gesund bist, dann denke an alle, die dir während deiner Krankheit Gutes getan haben!

Sei dankbar den Eltern, den Geschwistern, dem Arzte, dem Krankenwärter, der Krankenschwester, der Pflegerin usw.

Besonderen Dank schuldest du dem lieben Gott. Ohne ihn keine Heilung.

Wie wirst du ihm danken? Ich bete alle Tage zu ihm. — Ich gehe fleissig zur Kirche. — Ich gebe kleine Almosen den Armen. — Ich gebe Almosen an die Missionen. — Ich kaufe ein Heidenkind los. — Ich halte treu zu seiner Kirche.

Lesen und Gedichte: Schnupfen und Husten. — Fritz macht einen Besuch. — Grete ist krank. — Der Doktor kommt. — In der Apotheke. — Der Puppendoktor. (Je nach zuständiger Fibel.)

Schreiben: Schreiben eines Briefes auf einem Briefpapier mit Briefumschlag.

Rechnen: kg und g. — In der Apotheke. — Zu- und wegzählen. — Von gesunden und kranken Leuten. — Dorf, Schule, Spital usf.

Illustrieren: Krankenhaus zur Besuchszeit. — Der Arzt reitet ins Dorf. — In der Apotheke. — Krankenzimmer. — Fieberthermometer.

Werktätigkeit: Formen: Arzneiflasche und Pillenschachtel, Teelöffel. Falten: Pulverschachtel.

Musikpflege: ¾ Takt. Das kranke Kind.

Turnen: Allerlei Uebungen, die man täglich machen soll. A. L.

„Abgschriebe!"

„Abgschriebe!" Ist nicht dies Wort schon manchem Kollegen über die Lippen gekommen, wenn er die Aufsätze und sonstigen schriftlichen Arbeiten seiner Schüler korrigierte? Früher vielleicht mehr als heute? Trotz Verbot, trotz Strafe und trotz extra guten Vorbereitens durch den Lehrer gab und gibt es noch Schüler, die ihre Hefte mit den Federn des Nachbars schmükken. Man versetzt solche Schüler in andere Bänke. Nun, da gucken sie *andern* Schülern ab. Oder, man versetzt sie ganz allein in Bänke. So, jetzt schreiben sie gar nichts mehr oder irgend etwas, das weder Hände noch Füsse hat.

Man wird vielleicht jetzt sagen: „Lehrer, du bist selber schuld; richte deinen Aufsatzunterricht schön nach dem Prinzip des Erlebnisses ein, so wird es anders sein." Schon recht; bin einverstanden damit. Ich sagte ja oben: „früher vielleicht mehr, als heute." Aber dennoch wird es auch heute noch Schüler geben, die dies Handwerk nicht lassen können. Und es sind das meistens nicht faule, sondern *schwache* Schüler. Ich möchte sagen, es sind Schüler mit nur *einem* Talent. Willst du aber ein guter Lehrer sein, so musst du auch die schwachen Schüler nach Kräften nachzubringen suchen, damit du nicht etwa mitschuldig wirst, wenn solche Menschen im Leben draussen einst ihr einziges Talent vergraben.

Letzthin las ich irgendwo ungefähr folgenden Satz: „Unsere Schultaktik war bis dahin viel mehr aufs Ertappen eingestellt, als aufs Vorbeugen." Müssen wir nicht gestehen, es war leider so, trotzdem wir im Seminar so oft das Wort vernahmen: vorbeugen ist besser als heilen!

Also vorbeugen! Ja, wie denn? Hört einmal. — Meine Schüler dürfen einander auf das Blatt gucken und dürfen abschreiben nach Herzenslust. Ja, die dürfen sogar miteinander schwatzen. — — „Heidi, heida, das wird mir eine schöne Disziplin sein!" so hör ich im Geiste manchen sprechen. Ein wenig Geduld, meine Lieben, die Sache hat ein Häklein. Und das sieht so aus:

Ich will bei der Korrektur nicht die gleichen Sätze sehen; sie müssen geändert sein. Und wenn ein schwacher Schüler auch nur ein einziges Wort ändert, so stelle ich mich zufrieden für den Anfang. Das gibt dem Schwachen Mut und Selbstvertrauen. Und um die Schwachen handelt es sich; ich betone es noch einmal. Die Intelligenten schreiben nicht ab. — Und im Einzelgericht wirst du nicht gefragt: „Wie oft hat deine Schule geglänzt?", sondern: „Was hast du dem Geringsten meiner Brüder getan?"

Und schwatzen dürfen sie. Ja, aber nur über das, worüber sie zu schreiben haben. Sie dürfen einander helfen, die Sätze zu ändern. Aber das Schwatzen muss leise geschehen; es darf nicht stören. Wenn's mir hin und wieder doch etwas zu laut wird, so bring ich's mit einem Blick wieder in die gewünschte Form. Und am Mienenspiel der Schüler seh' ich doch bald, ob sie über das Richtige plaudern oder nicht.

So hab' ich die „sündhafte" Abschreiberei verunmöglicht; ich habe also vorgebeugt. — Wer etwas Aehnliches oder noch Besseres weiss, der melde sich zum Wort; denn Raum für alles Gute hat die — „Volksschule". *Freund.*

Schweiz. Kopfrechenbuch und Methodik des Volksschulrechnens

II. Teil, 4., 5. und 6. Schuljahr. Von Justus Stöcklin. 5. Aufl. Verlag: „Landschäftler", Liestal.

Mit grossem Interesse durchgingen wir das zur Neuausgabe gelangte Kopfrechenbuch des bekannten Rechenmethodikers. Wer sich über den Rechenunterricht auf den genannten Schulstufen gründlich orientieren will, studiert mit grossem Nutzen das vorliegende Werk. Er wird nicht nur in klarer, anschaulicher Weise den gangbaren Weg gewiesen erhalten, sondern daneben noch eine Fülle von Anregungen und Stoff für den Rechenunterricht vorfinden. Das Buch sucht, wie schon der Titel sagt, der Lehrperson einen zielsichern Weg zur Erarbeitung des Rechenpensums zu zeigen. Daneben enthält es eine Menge recht interessanten Kopfrechenmaterials. Was den Schreibenden besonders ansprach, ist die vernünftige Einstellung zu den — teils „künstlich" geschaffenen — Problemen des „modernen" Rechenunterrichtes. Es tut einem geradezu wohl, mit welcher Klarheit und Sicherheit sich der Mann jahrelanger Praxis mit der Möglichkeit, „Vernünftigkeit" und Brauchbarkeit moderner Forderungen auf dem Gebiete des Rechenunterrichtes auseinander setzt. Gewiss kein unnützes Unterfangen, wenn man die Strömungen kennt, die mit Entschiedenheit dahin tendieren, den Rechenunterricht auf vollständig neue — nicht selten recht problematische — Geleise zu schieben. Wer die Stöcklinschen Schülerhefte kennt, wird auch etwa den Plan erraten, nach dem das „Kopfrechenbuch" mit seinen 430 Seiten aufgebaut ist. Wir können hier nicht genauer darauf eintreten. Erwähnen aber möchten wir noch, dass das Buch im Anhang eine Reihe von Tabellen und Zusammenstellungen enthält, die für alle Stufen der Volks- und Fortbildungsschule interessante Stoffe bergen. Nennen wir einige! Preistabelle, Monatsausgaben, Arbeitslöhne in der Schweiz, Geschwindigkeiten, Metrisches Mass und Gewicht, Münzsorten, Fremde Münzen, Aus dem eidgen. Post- und Telegraphentarif, Flächeninhalt der Kantone und anderes mehr. Eine erstaunliche Sammelarbeit zum Nutzen der Schule. Mit Recht verabreichen Baselland und verschiedene Schulverwaltungen dieses wertvolle Handbuch Lehrerinnen und Lehrern gratis. J. K.

Assisi-Rom-Montecassino-Sizilien

Unter der vorzüglichen Leitung von Frl. Eberle in St. Gallen ist reiselustigen Damen Gelegenheit geboten, diese wohlvorbereitete und gutkombinierte Italienfahrt mitzumachen. Sie besteht einesteils aus einer unvergesslichen Wallfahrt an die Wiegen der zwei bekanntesten Mönchsorden und in die ewige Stadt, andernteils aus einer herrlichen Vergnügungsreise (Meerfahrt von Palermo nach Neapel) in den sizilianischen Frühling hinein. Da höchstens 18 Teilnehmerinnen aufgenommen werden, kann sie auch ältern und ängstlichen Reisenden recht sehr empfohlen werden. In dem Preis von 450 Fr. (Dauer 18 Tage) ist wirklich alles inbegriffen, auch Auto- und Tramfahrten, Trinkgelder und Eintrittsgebühren. Die Verpflegung ist vorzüglich.

Red. J. Keel (Oststr. 27, St. Gallen) hat die Güte, Programme und Referenzen zu vermitteln.

Eine letztjährige Teilnehmerin.

18 Jahrgang Nr 3 11 Februar 1932

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

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

INHALT: Europaübersicht — „Abgeschriebe!" — Praktische Geometrie.

Europaübersicht (Fortsetzung.)

Von A. Giger.

5. Die europäischen staaten.

name:	hauptstadt:	flächeninhalt:	einwohnerzahl:	dichte auf km²:	staatsform:
Schweiz	Bern	41,295 km²	4,000,000	100	republik
Albanien	Tirana	28,000 km²	800,000	30	königreich
Andorra	Andorra	500 km²	5,000	11	republik
Belgien	Brüssel	30,000 km²	7,500,000	245	königreich
Bulgarien	Sofia	100,000 km²	5,000,000	53	königreich
Dänemark	Kopenhagen	44,000 km²	3,500,000	78	königreich
Danzig	Danzig	2,000 km²	400,000	202	freistadt
Deutschland	Berlin	470,000 km²	63,000,000	134	republik
Estland	Reval	48,000 km²	1,100,000	24	republik
Finnland	Helsingfors	390,000 km²	3,500,000	9	republik
Frankreich	Paris	550,000 km²	41,000,000	74	republik
Griechenland	Athen	120,000 km²	6,000,000	50	republik
Grossbritannien:					
a. England	London				
b. Schottland	Edinburgh	310,000 km²	47,700,000	152	königreich
c. Irland	Dublin	südirland eigene verwaltung			
Island	Reykjavik	100,000 km²	100,000	1	königreich
Italien	Rom	310,000 km²	40,000,000	130	königreich
Jugoslawien	Belgrad	250,000 km²	12,000,000	48	königreich
Lettland	Riga	70,000 km²	1,800,000	28	republik
Liechtenstein	Vaduz	160 km²	10,000	72	fürstentum
Litauen	Kowno	55,000 km²	2,100,000	39	republik
Luxemburg	Luxemburg	3,000 km²	300,000	110	grossherzogtum
Monaco	Monaco	1 km.²	20,000	15,000	fürstentum
Niederland (Holland)	Amsterdam (Haag-residenz)	35,000 km²	7,500,000	220	königreich
Norwegen	Oslo	325,000 km²	2,700,000	8	königreich
Oesterreich	Wien	85,000 km²	6,500,000	80	republik
Polen	Warschau	390,000 km²	27,200,000	70	republik
Portugal	Lissabon	90,000 km²	6,000,000	65	republik
Rumänien	Bukarest	295,000 km²	17,200,000	59	königreich
Russland (europ.)	Moskau	4,700,000 km²	115,000,000	25	sowjetrepublik
San Marino	San Marino	60 km²	13,000	215	republik
Schweden	Stockholm	450,000 km²	6,000,000	13	königreich
Spanien	Madrid	500,000 km²	21,500,000	43	republik
Tschechoslowakei	Prag	140,000 km²	13,600,000	97	republik
Türkei (europ.)	Angora	24,000 km²	1,200,000	50	republik
Ungarn	Budapest	93,000 km²	8,000,000	86	königreich
Vatikanstadt	Vatikanstadt				

Verschiedene (königreich Man, Normannische Inselfreistaaten, kolonien Gibratar und Malta.)

Nb. In vorstehender statistik sind flächeninhalt und einwohnerzahl absichtlich in runden zahlen wiedergegeben. Hingegen ist die dichte genau der wirklichkeit entsprechend eingesetzt worden.

Gute hilfe leistet uns der Westermann'sche stempel „Europa." Könnt ihr die hauptstädte an den richtigen ort einzeichnen? Wer kann sich das kartenbild genau vorstellen oder gar auswendig skizzieren?

Vergleicht die staaten nach ihrer grösse untereinander und zur Schweiz an hand der tabelle! Welches sind die grösstenstaaten? (Russland rund 120 mal Schweiz; Frankreich, Spanien, Deutschland und Schweden je 11—14 mal Schweiz oder rund 10 mal kleiner als Russland; Finnland, Polen, Norwegen, Grossbritannien, Italien rund 8—10 mal Schweiz, usw.) Welche staaten sind ungefähr so gross wie die Schweiz? (Dänemark, Estland, Belgien). Weit kleiner als die Schweiz sind? (Liechtenstein, Luxemburg, Danzig.) Welche staaten sind am dichte-

sten bevölkert, welche am schwächsten und warum? Vergleiche die einwohnerzahlen der Schweiz mit andern nationen (tabelle!) Verfertige nach der tabelle graphische darstellungen über grösse, einwohnerzahl und volksdichte, wie nachstehendes schema zeigt.

Die grössenverhältnisse der europäischen länder in graphischer darstellung.*

1. Russland
2. Frankreich
3. Spanien
4. Deutschland
5. Schweden
6. Finnland
7. Polen
8. Norwegen
9. Britisches Reich
10. Italien

u. s. w.

Die einwohnerzahlen der europäischen länder in graphischer darstellung.**

1. Russland
2. Deutschland
3. Grossbritannien
4. Frankreich
5. Italien
6. Polen
7. Spanien
8. Rumänien
9. Tschechoslowakei

u. s. w.

* Im heft für je 50,000 km² ein carré-häuschen.
** Im Heft für je 1,000,000 einwohner ein carré.

(Fortsetzung folgt.)

„Abgschriebe!"

(Siehe Nr. 2 der „Volksschule"!)

Eine Entgegnung.

Mit den Ausführungen des Verfassers dieses Artikels bin ich nicht einverstanden. Es muss doch unser Ziel sein, unsere Schüler zu initiativen, selbständigen Menschen zu erziehen. Leider haben wir nur allzu viele Nachschwätzer und gedankenlose Fahnenmenschen. Abschreiber werden sich bald wohl fühlen, näher zum Nachbar rücken und behaglich fremde Früchte ernten. Man müsste die menschliche Natur schlecht kennen, hoffte man auf diese Weise eigenes Nachdenken erreichen zu können. Nein, so zieht man Faulheit gross.

Und dann die gemeinsame Hilfe beim Aufsatz! Es klingt ja herrlich schön: „Es hilft der Gute dem Schwächern!" Da frage ich mich: Stört nicht viel eher der eine den andern? Kann aus dieser Flickerei etwas Gutes herausschauen? Der Gute, Tüchtige verliert, und der Schwache wird kaum gefördert. Ganz etwas anderes wäre es, wenn der gute Freund privatim seinem Mitschüler helfen würde, indem sie miteinander den Inhalt gemeinsam erarbeiteten, die ausgearbeiteten Aufsätze einander zu lesen gäben und dann kritisierten und einander verbesserten.

Also die Abschreiberei gefällt mir nicht, und nach meiner Ansicht ist sie mit Recht verpönt. Wie suche ich ihr den Eingang in meine Klasse zu verwehren?

Wie zu einem Bau Material, Geräte, Stützen und Verschalungen hergeführt werden, je nach dem

Fortschritte des Gebäudes, so tragen die Kinder auch die Gedanken zum Aufsatz zusammen. Wie aber ihre Verwendung mannigfaltig ist und der Fortschritt des Baues fortwährendem Aendern und Wechseln ruft, ändert beim Aufsatz stetsfort die Ausdrucksweise der Gedanken. Da sind alle Mitwirkende, Hilfen und Gehilfen, Architekten, Arbeiter, Hilfsarbeiter, Handlanger und Zuschauer (hier Zuhörer!), alles Gebende und Nehmende. Der schwache Schüler bringt wenig, der gute viel. Der Bessere gibt Anregung, Pläne und greift herzhaft zur Ausführung, der Schwächere ändert und ergänzt, der Schwache denkt wenigstens mit und ist mit der getanen Arbeit zufrieden. Er überlegt und probiert, etwas Aehnliches nach dem Muster der andern zu gestalten. Aber er leistet fortwährend eigene Denkarbeit. Er hat wohl Impulse. Wegleitung und Richtlinien von den andern erhalten, baut jedoch *sein* Haus selber.

Freilich, es kommt oft gar primitiv und dürftig heraus, Balkone, Wendeltreppen, Erker, Salon, Rauchzimmer fehlen; mit Stube, Küche u. einigen Schlafzimmern begnügte er sich. Aber er freut sich doch seines Eigenheims, das *er* geschaffen. Die Villa, prächtig und luxuriös, gönnt er dem Gelehrten.

Nun aber die Frage: Ist es überhaupt möglich, über ein Thema von vierzig und mehr Kindern besondere, eigene Arbeiten zu erhalten? Ich sage ja. Es müssen jedoch die Kinder in das vielgestaltige Reich unserer herrlichen Sprache eingeführt werden. Schon in der ersten Klasse lasse ich ganze Reihen über ein und denselben Gegenstand sprechen und schreiben. Zum Beispiel aus Frau Holle:

Das fleissige Mädchen wäscht das Geschirr.
„ „ „ trocknet ab.
„ „ „ putzt die Schuhe.
„ „ „ glänzt die Schuhe.
„ „ „ kehrt die Stube.
„ „ „ staubt ab in der Stube.
„ „ „ schüttelt das Kissen.
„ „ „ schüttelt die Decke.
„ „ „ schüttelt das Leintuch.
„ „ „ kehrt die Obermatratze.

Oder die gleiche Reihe in anderer Stellung:

Das Geschirr hat es gewaschen.
Das Geschirr hat es abgetrocknet.
Die Schuhe hat es geputzt.
Die Schuhe hat es geglänzt. Oder:
Es musste das Geschirr abwaschen.
„ „ das Geschirr abtrocknen.
Es musste die Schuhe putzen.
„ „ die Schuhe glänzen. Oder:
Hast du das Geschirr abgewaschen?
„ „ das Geschirr abgetrocknet?
„ „ die Schuhe geputzt?
„ „ die Schuhe geglänzt? Oder:
Willst du das Geschirr abwaschen?
„ „ das Geschirr abtrocknen?
„ „ die Schuhe putzen?
„ „ die Schuhe glänzen?

Zwiegespräche sind bei Kindern sehr beliebt und leisten prächtige Hilfe. Die Antworten geben sich so leicht.

Doch, ich will nicht weiter ausholen, es würde zu weit führen. Diese leichten, einfachen Uebungen, vorerst mündlich, später auch schriftlich oder einfach in Wortreihen, führen zu sprachlicher Beweglichkeit. Den Kindern fehlen gar oft keineswegs die Gedanken, vielmehr das passende Kleid für diese, besonders den Kleinen. Lassen wir auch für „gehen" und „sagen" alle die präziseren Ausdrücke aufsuchen und ausdenken, wenn immer möglich dazu selber ausführen. Wie interessant und eindrucksvoll wirkt es, wenn z. B. die Knabenreihe, einer nach dem andern, eine Gehart praktiziert:

Der erste: Ich spaziere! (führt es aus)
Der zweite: Ich renne „ „ „
Oder in der Pause und im Turnen:
Wir rennen! (führen es aus)
Wir stolzieren! „ „ „
Wir galoppieren! „ „ „
Wir hinken! „ „ „
Wir schleichen! „ „ „
Wir schlendern! „ „ „

(NB. Wir haben in der dritten Klasse zirka 20 Wörter für „gehen" gefunden.)

Der gute Aufsatz ist die Frucht grosser Denkarbeit, jahrelanger Kleinarbeit und Vorarbeit und vieler, vieler Uebung von Wort, Wortreihe, Gedankenreihe und Satzreihe und endlich Aufbau der Gedanken nach bestimmten Plänen; also viel denken, viel reden, viel schreiben, erst in kleinen, dann in grössern Portionen, erst in bescheidenen und endlich in glänzenderen Wendungen.

Der Schwache bedarf neben der Uebung, der Gedanken- und Ausdruckshilfe durch die Bessern auch der Aufmunterung durch den Lehrer. Das halte ich so: Einmal verbessere ich die Fehler auf Tafel und Heft

Verzage nicht!

Verzage nicht, o Menschenherz,
Hast du dein Bündel Leid zu tragen;
Verschnür es fest, dass keins es sieht,
Viel leichter trägt sich's ohne Klagen.

Doch, willst du ledig sein der Last,
Soll nimmermehr dein Leid dich drücken,
So brauchst du nur mit güt'ger Hand
Nach einem fremden Leid dich bücken.

P. B. (Das Reich des Herzens Jesu, 1927).

bei der Korrektur, so dass das Kind immer auf das richtige Wortbild hinsieht.

Beispiel:

Die Schuhe puzt es sauber (vor der Korrektur!)
Die Schuhe putzt es sauber (nach der Korrektur!)

Mit Kreide und roter Tinte werden die Korrekturen einfach eingesetzt. Sind es neue Wörter oder wenigstens für diese Stufe schwierige, so werden sie wohlwollend vermerkt als leichte Fehler.

Und sind die Fehler auch zahlreich bei erstmaliger Ausführung, die Sätzchen nach Inhalt und Wendung aber Eigenarbeit, so wird diese anerkannt und gelobt.

Sollte auch einmal ein Schwacher kaum halb so viel schreiben, als ein Guttalentierter, so wird auch da noch das Eigenprodukt gerühmt und jeder Abschreiberei vorgezogen.

Die Schüler wissen es, Eigenarbeit ist unerlässlich und unersetzlich. So recht rassige Ausdrücke oder selber gefundene Gedanken werden vorgelesen und als besonders wertvoll taxiert. Hei, wie das anspornt! — Schlampige, faule Abschreiberei ist dagegen bei Schülern und Lehrer geächtet.

Sind nun die besten Hilfen für Gute und Schwache bereits genannt worden, so gibt's noch weitere, die besonders für Anfänger oder ganz schwache Kinder notwendig und dienlich sind.

Um den Kindern die Reihenfolge der Gedanken zu erleichtern, können Kernwörter, notiert auf der Wandtafel, helfen. Beispiel: Die Untertitel für die Geschichte: „Schneewittchen" erhalten folgende Merkwörter: 1. Fenster, 2. stolze, 3. Jäger, 4. Zwergenhäuslein, 5. heim, 6. Hausmütterlein, 7. schnürte, 8. Kamm, 9. Apfel, 10. Sarg, 11. Königssohn, 12. Hochzeit. (NB. Diese 12 Merkwörter stehen in senkrechter Reihe an der Wandtafel, denn schon die Aufstellung muss mithelfen.)

Auch *Satzanfänge* leisten gute Dienste und werden gerne erweitert und vollendet.

Ebenso können mit Nutzen *Sätze mit Lücken* vorgeschrieben und dann ausgefüllt werden. In einer zweiten Klasse mag diese Hilfe anfangs angehen.

Um der Rechtschreibung wertvolle Dienste zu leisten, müssen das Gehör, vor allem aber auch Gesicht und die anderen Sinne geschärft werden. Dem Aufsatz vorgängig werden die Schwierigkeiten herausgesucht und gemeinsam gelöst. Das tun die Kinder sehr gern. Es kann mündlich oder schriftlich — noch besser mündlich *und* schriftlich — dem Aufsatz vorangehen. Jedes Kind erprobt und stärkt seine Kräfte. Das Kind muss zum richtigen Sprechen und Schreiben systematisch erzogen werden. Es gibt keinen andern Weg, der so bestimmt und sicher zum guten Ausdruck verhilft, wenn noch Beobachten und Denken getreu voraus- und mitgehen.

Gutes Lesen und Memorieren sind weitere Hilfen für tüchtige Aufsatzarbeit.

Es können auch ganz vorteilhaft entsprechende Zeichnungen als Hilfe dienen.

So glaube ich bestimmt, dass wir es nicht nötig haben, zum Mittel des Abschreibens zu greifen. Das ist Scheinarbeit und Selbsttäuschung, die überdies guter eigener Denkarbeit entgegenwirkt, der Faulheit und Bequemlichkeit aber Tür und Tor öffnet.

Ebensowenig dulde ich Schwätzerei. Soll der Schüler etwas Gutes leisten, so muss jede Störung vermieden werden. Die Gedanken müssen aus dem Gedächtnis geholt, gesichtet und geordnet werden. Schrift und Rechtschreibung geben weitere Mühe. Wo wäre der Tausendkünstler, der dem Mitschüler und sich selber dienen könnte. Das Kind, sowieso ein flatterhaftes Wesen, bedarf der Konzentration, nicht der Ablenkung. Selbst der Lehrer hat jede Störung zu vermeiden. Da setze ich mich ans Pult und lasse die Schüler bei der schriftlichen Arbeit in aller Ruhe und Stille ihre halbe oder ¾ Stunden arbeiten. Unterdessen bereite ich mich auf den andern Tag vor. Dann schaut etwas heraus. Ich freue mich so der Originalarbeiten und habe gar nicht gegen Abschreiben anzukämpfen; andere Wege sind den Schwachen vorgezeichnet, keine Unruhe, keine Angst, kein Unvermögen zwingen zu diesem verpönten, unrühmlichen Mittel. Darum:

Abschreiben — niemals!
Hilfe den Schwachen — immer!

Praktikus.

„Praktische Geometrie"

(Zur Repetition der Flächen, 7. u. 8. Kl.)

„Wiederholung ist die Mutter der Studierenden". Aber grau in grau und langweilig ist sie manchmal doch für Schüler und Lehrer. Um auch hier etwas Abwechslung zu schaffen, lässt sich gegen Ende des Schuljahres folgende Zusammenfassung bieten:

Jeder Schüler erhält die Aufgabe, auf ein Stück Zeichnunspapier (ungefähr in der Grösse einer Postkarte) eine bestimmte Fläche zu zeichnen, und die für Berechnung von Umfang und Inhalt notwendigen Masse anzugeben, evtl. Linien einzuzeichnen. Dann werden die Formen ausgeschnitten. — Bis zur nächsten Stunde schreibt der Lehrer auf die Rückseite jeder Fläche den entsprechenden „Merkspruch". Jeder Schüler zieht aufs Geratewohl eine Form und entdeckt darauf den Reim. Glauben Sie mir, Ihre grossen 7- und 8-Klässler werden nun über die ihnen zugefallene Fläche mit mehr Interesse sprechen, Definition und Inhaltsberechnung angeben und mit dem Spruch — der hin und wieder von einem erklärenden Wort des Lehrers begleitet wird — auch noch einen guten Gedanken mit ins Leben hinausnehmen —, sogar aus der oft so trockenen Geometriestunde. —

Des *Quadrates* Regelmässigkeit
sei dir Beispiel der Genauigkeit.

Wie das *Rechteck*, so recht und gerecht
führe das Szepter als Herr oder Knecht.

Das Quadrat wird zum *Rhombus*, wenn es verschoben;
geschieht's dir im Leben, behalte Kopf oben!

Das *Rhomboid* schiefwinklig ist;
du bleibe rechtwinklig zu jeder Frist.

Ein *Dreieck!* Drei Dinge sind immer gut:
Die Demut, der Frohmut, der Leidensmut.

Das *Trapez* fährt als Schiff auf dem Meere dahin;
auch im Sturme bewahre den ruhigen Sinn!

Das *Trapezoid* teilst klug zur Berechnung du ein;
mit der Zeit und der Arbeit soll's ebenso sein.

Das Leben hat Seiten und Ecken *viel.*
Und wenn sie dich kränken, blick vorwärts ans Ziel.

Der *Kreis* weicht nimmer aus seiner Bahn;
im Gehorsam gehst du sicher voran. J. L.

18 Jahrgang Nr 4 25 Februar 1932

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

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

INHALT: Sittlicher Elementarunterricht — Europaübersicht.

Sittlicher Elementarunterricht

Von C. E. Würth, Pfr.

A. Etwas Theorie für den Leser. Die Sittlichkeit (oder Moralität) hat ihre Wurzel im Geist des Menschen. Sie muss deshalb beim Erwachen des Geisteslebens sowohl dem Verstand als auch dem Willen des Kindes tief eingeprägt werden. Sind doch Verstand und Wille die Türangeln auch der Kinderseele.

Unter Verstand (Intellekt) verstehen wir jene Erkenntnistätigkeit, welche die erkennbare Wahrheit auffasst. Der Mensch erkennt intellektiv jene Grundwahrheiten und Grundprinzipien der spekulativen und praktischen Denkordnung, die ihm von Natur aus eingeprägt sind, und er erkennt dieselben im Beginn seiner geistig-sinnlichen Tätigkeit, somit schon in jenem Lebensalter, in welchem das Kind allmählich zum Vernunftgebrauch gelangt.

Der Vernunft aber ist es gegeben, von den unverrückbaren Denkgesetzen ins Universum hinausschreitend und aus dem Universum zu den Grundprinzipien des Seins zurückkehrend, durch Schlussfolgerung zum Verständnis der Erscheinungen und der Lebensaufgaben zu gelangen. Während nun die Wissenschaft (die Spekulation) das Wassein der Dinge erforscht, ist der praktischen Vernunft die Tätigkeit des Menschen als Wirkungsfeld zugewiesen. Im Bereich des Tätigseins aber ist nicht das Wahre, sondern das Gute das Ersterkannte. Denn, wer immer tätig ist, der ist eines Zweckes wegen tätig Der Wille erstrebt das, was ihm von der Vernunft als gut bezeichnet wird; auch die Tat des Menschen bezweckt die Erreichung dessen, was die Vernunft als gut erkannte. Die praktische Vernunft hat darum auch ihr eigenes Denkprinzip, das Ziel oder den Zweck, d. i. das Ende einer Tätigkeit, insofern es erstrebt wird. Der Zweck aber hat den Charakter des Guten. Da nun aber — nach dem Kontradiktionsprinzip — nichts in bezug auf ein und dasselbe sein und nicht sein kann, lautet das erste Prinzip der praktisch-sittlichen Erkenntnisordnung:

Das Gute ist zu tun und das Böse ist zu meiden.

Damit wohnt also dem Guten der Charakter des Seinsollenden, dem Bösen aber der Charakter des Nichtseinsollenden inne. Und dass dem so ist, das erkennt auch das Kind, und zwar wohlverstanden im allgemeingültigen Sinne des Prinzips. Und nicht nur das: Es erkennt auch, dass es nicht nur selbst, als Einzelperson, diesem Gesetz unterstellt ist, sondern dass auch seine Mitmenschen für sich selbst sowohl als auch in ihrem Verkehr untereinander immer nach diesem Grundsatz handeln sollten, indem neben dem persönlichen Wohl des einzelnen auch das Allgemeinwohl in den Aufgabenkreis des sittlichen Handelns einzubeziehen ist. Eben darum empfindet es auch das Kind als Unrecht, wenn die oben gezeichnete Ordnung von ihm oder von andern auf irgendeine Weise verletzt wird — es erkennt somit das zweite sittliche Grundprinzip:

Was du nicht willst, dass man dir tu, das füg auch keinem andern zu!

Das Gute aber, das in allem endgültig zu erstreben ist, ist nicht das Gute schlechthin, sondern vielmehr das höchste Gut: Gott selbst. Da sich das Kind naturgemäss vor allem mit dem Anschaulichen beschäftigt, ist das soeben Gesagte dem Kinde vorerst nicht recht verständlich. Es muss zuerst einigermassen zu den allgemeinen Beziehungen der Ursächlichkeit (der Kausalität) und der Zweckmässigkeit (der Teleologie) vordringen, ehe es einsieht, dass nur das vollkommenste Gut seines endgültigen Verlangens würdig ist. Nach und nach aber leuchtet es schon dem Kinde ein, dass demjenigen, welcher die erste Ursache und das letzte Ziel aller Dinge ist, auch die höchste Ehre und die grösste Liebe zukommt und dass darum der Wille Gottes der letzte und endgültige Maßstab des sittlichen Handelns bildet. Es kommt damit zur Erkenntnis des dritten und letzten Grundprinzips der sittlichen Ordnung:

Gott ist über alles zu ehren und zu lieben.

Damit haben wir jene Grundprinzipien der praktischen Denkordnung, die dem Menschen von Natur aus eingeprägt sind und schon vom Kind im Beginn seiner geistig-sinnlichen Tätigkeit erkannt werden, ihrer theoretischen Seite nach dem Verständnis des Lesers nahezubringen gesucht.

Wir schreiten nun zur Skizzierung der einschlägigen Lektion, wie wir sie selbst seit Jahren den Elementarschülern geben, und zwar mehrmals im Jahr, auf dass sich das Kind der obersten Moralprinzipien, wie sie in der sogen. « Syntheresis » gegeben sind, immer klarer bewusst werde, und damit es von Grund auf lerne, kraft seiner eigenen Entschliessung sittlich gut zu handeln.

B. Praktische Lektion vor den Kindern.

1.

Liebe Kinder!

In den ersten Stunden unseres Zusammenseins habe ich euch gezeigt, wie man das Kreuzeszeichen macht, wie man zum Beten die Hände faltet, wie eine richtige Kniebeugung aussieht, und noch verschiedenes anderes. Hierauf haben wir uns im Gotteshaus etwas umgesehen und das „Vaterunser" miteinander gebetet.

Heute sollt nun ihr mir einiges erzählen. Was wohl? Ich will es euch sagen. Nicht wahr, ihr habt schon wiederholt gehört, dass gewisse Dinge gut und

andere Dinge nicht gut sind? — „Ja!" — So, nun nennt mir einmal einige Sachen, die gut sind. Antwort: Schokolade, Bonbons, Aepfel, Apfelmus (die schwächeren Schüler wollen auch mitmachen, bringen aber gewöhnlich nur Erweiterungen von schon Gesagtem. Doch geschehe nichts Böseres!), Zwetschgenmus, Birnenfladen, Erdäpfelsalat, Bratwürste usw.

Gut so! Nun nennt mir Dinge, die nicht gut, sondern schlecht sind! Antwort: Lebertran (begreiflich!), Kamillentee, Appenzellerwürste (ein anderes Kind ruft: „Nein! Die Appenzellerwürste sind gut!" Geschmacksache!), weisse Rüben, gelbe Rüben usw. — So, jetzt ist's genug.

(NB. Der freundliche Leser möge beachten, dass wir nun von der Sache zur Tätigkeit übergehen.)

Jetzt passt auf! Haben euch Vater und Mutter, wenn ihr irgend etwas gemacht habt, auch schon gesagt: „Das ist schön" (gut)? Antworten: „Ja! Als ich gestern alle Birnen im Garten aufgelesen, sagte mir mein Vater: ‚Das war schön von dir'." — „Wenn ich jeweils die Stube sauber wische, sagt die Mutter: ‚Das ist schön von dir'." — „Wenn ich dem kleinen Brüderchen die Spielsachen versorge, sagt die Grossmutter: ‚Das ist brav'."

Gut so! Es kann aber auch vorkommen, dass Vater oder Mutter zu etwas, was ihr tut, sagen: „Das ist nicht schön, das ist wüst." Oder: „Das ist bös." Stimmt's oder stimmt's nicht? — „Ja!" — Könnt ihr mir auch Beispiele dieser Art nennen?

Antworten: „Wenn meine Schwester die Hände im Mund hat, dann sagt ihr mein Vater: ‚Lass das sein, das ist nicht schön'." (NB. Interessant: Man bekommt schon von den Kleinen nur selten ichbezügliche Beispiele für etwas Böses. Da müssen andere als Beispiele herhalten!)

„Wenn mein Bruder in des Nachbars Wiese Steine wirft, dann sagt ihm die Mutter: ‚Du darfst das nicht tun, das ist etwas Böses'."

„Gestern hat unser Jakob auf der Strasse Metzgers Päuli geschlagen; da rief ihm der Lehrer zum Fenster heraus zu: ‚Du bist ein böser Knabe, wenn du dies nochmals tust, so werde ich dich bestrafen.' Ich hab's dann sofort der Mutter berichtet, damit unser Jakob schon gestern Prügel bekam." (Bei dieser Meldung war wohl nicht lauter ethisches Interesse Triebfeder des Handelns!)

So, jetzt genügt's. Nun saget mir: Wie nennt man jene Kinder, die das tun, was die Eltern und Vorgesetzten als schön und gut bezeichnen?

Antwort: „Man sagt, diese Kinder seien brave Kinder."

Und nun sagt mir auch: Wie nennt man jene Kinder, die das tun, was von den Eltern und Lehrern „wüst" oder böse genannt wird?

Antwort: „Man nennt sie böse Kinder."

Wenn ihr also brave Kinder sein wollt, dann werdet ihr immer das tun, was eure Eltern und Vorgesetzten als schön und gut bezeichnen.

Was immer aber euch Eltern und Vorgesetzte verbieten, das sollt ihr meiden, d. h., das sollt ihr nicht tun. Damit ihr das nicht vergesset, wollen wir miteinander ein Sprüchlein lernen, das ihr nie vergessen sollt. Also aufstehen:

Das Gute soll man tun und das Böse soll man meiden.

2.

Wir haben das letztemal gesehen, dass ein jedes aus euch das Gute tun und das Böse meiden soll. Der Johann und der Albert, die Marie und die Helena. Oder, sag einmal Marie, was würdest du dazu sagen, wenn du im Unterricht immer schön ruhig — also brav — wärest, wenn aber die Helena neben dir immer schwatzen und lachen würde, — also böse wäre? Antwort: „Ich würde sagen: Wenn ich im Unterricht nicht schwatzen und Dummheiten machen darf, dann soll auch Helena ruhig sein."

So ist es, und du hättest recht.

Alle müssen das Böse meiden.

Doch müssen auch alle das tun, was gut ist!

Z. B. soll man im Unterricht nicht nur nicht schwatzen, man soll im Unterricht auch aufpassen und daheim das lernen, was man im Unterricht aufgegeben hat. Was habt ihr z. B. auf heute lernen müssen? Antwort: „Den Spruch: Das Gute soll man tun und das Böse soll man meiden." — Jawohl. Jetzt wollen wir gerade einmal schauen, ob alle diesen Spruch gelernt haben. Also los: Johann, Albert, Paul, Richard, Kasimir, Rudolf — Marie, Helena, Berta, Anna etc.

Nun! Es könnte bei einigen noch etwas besser sein. Doch gelernt haben's alle. Und das freut mich, denn ich will, dass alle aus euch brav seien, nicht nur einige. Und wenn ihr alle immer fleissig seid, dann will ich auch euch alle immer lieb haben, und dann haben wir's schön miteinander, nicht wahr? — „Ja!"

Doch weiter! Nicht nur ich soll und will euch alle lieb haben, auch ihr sollt einander immer lieb haben.

Seht, ich habe vor dem Unterricht euch etwas zugeschaut, als ihr ins Schulzimmer eintratet. Da hab' ich gerade gesehen, wie ein Bube unter euch einem andern das Bein vorgehalten und hell auflachte, als der andere umfiel. (Zwischenrufe: „Ja, wir haben's auch gesehen; das ist der Richard gewesen." — „Ja, 's ist wahr, der ist's gewesen.") Du weinst Richard? Nicht wahr, dein schlechtes Gewissen plagt dich? Nun, für heute will ich dich nicht strafen, aber sag mir für heute doch einmal, hättest es du gerne, wenn dir der kleine Albert das nächste Mal ebenso das Bein vorhalten würde, wie du es ihm heute vorgehalten hast? — „Nein!" — Also:

Was du nicht willst, dass man dir tu, das füg auch keinem andern zu!

Sag's einmal, Richard, und zwar laut und deutlich, dass wir's alle hören. Und nun sollen's die andern gleich noch einmal sagen. Es schadet keinem. Denn seht, das ist eine Lebensregel, die nicht nur der Richard, sondern die alle stets anwenden sollen.

Also: Was du nicht willst . . . .

Und diesen Spruch lernt ihr mir nun gerade alle auf das nächste Mal. Verstanden?

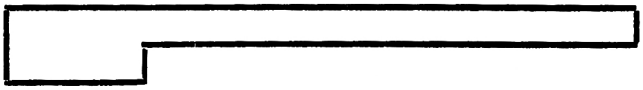
(Schluss folgt.)

Europaübersicht (Fortsetzung.)

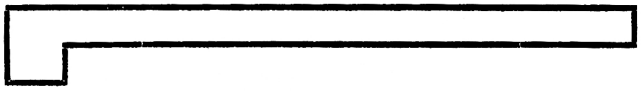
Von A. Giger.

Volksdichte pro km² in graphischer darstellung.*

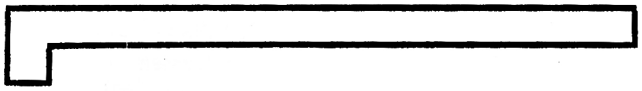
1. Belgien



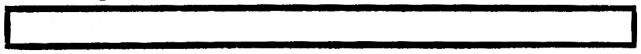
2. Holland



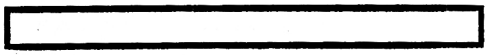
3. San Marino



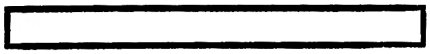
4. Danzig



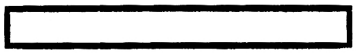
5. Grossbritannien



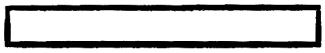
6. Deutschland



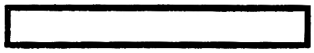
7. Luxemburg



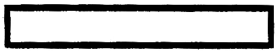
8. Schweiz



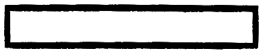
9. Tschechoslowakei



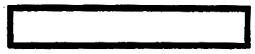
10. Ungarn



11. Oesterreich



12. Dänemark



u. s. w.

6. **Warum sind die verschiedenen staaten nicht ungefähr gleich dicht bevölkert?** (sehr verschiedene lebensbedingungen; hier lebensunterhaltverdienst leicht, dort recht schwer; im einen staat arbeitsüberfluss, im andern arbeitsmangel). Warum? Arbeit und verdienst richten sich nach den erwerbsquellen, also? (bodenbau, viehzucht, fischfang, bergbau, industrie und handel.)

7. **Warum finden wir in den einzelnen staaten verschiedene erwerbsquellen? Wovon hangen ertrag, erzeugung-produktion** (von produzieren-hervorbringen-erzeugen) eines landes ab? (pflanzen,- tier,- mineralwelt, verkehrsadern.) Warum diese **verschiedenheit** in der **pflanzen,- tier-** und **mineralwelt** der einzelnen gegenden? (Einfluss der lage, bodenbeschaffenheit, bewässerung, winde, wälder auf das klima? — Klima ausschlaggebend für pflanzenwelt. Nach der pflanzenwelt richtet sich wiederum die tierwelt.) Wieso ist die **lage** für das klima ausschlaggebend? (norden sonnenarm, lange kalte winter mit viel eis und schnee, lange nächte — süden sonnenreich, schneearm — gebirgsgegenden zumeist rauh und schneereich — grosse binnenebenen leiden unter glutsommern und frostwintern — meergegenden sind milder (golfstrom). Wie beeinflusst die **bodenbeschaftenheit** das klima? (gebirge halten wolken auf und bedingen regen, sie schützen vor kalten nordwinden). Welchen einfluss haben die **gewässer** auf das klima? (meere halten feuchtwarm — seen sind auch wärmebecken). **Waldeinfluss** auf klima? (windschützer-feuchtigkeitsregler).

8. **Europas klimagürtel (zonen). 1. eismeergebiet** (öde, baumlos, moos und flechten — eis- oder polarfuchs, eisbär, walfisch, renntier — im südlicheren teil von spärlichen eskimos bewohnt). **2. Gebiet der nadelhölzer.** Skandinavien und Nordrussland, Finnland (ausgedehnte fichten-, tannen-, kiefern- und und birken waldungen, geringer ackerbau — wolf, bär, hering, kabljau, schellfisch, eidergans). **3. Gebiet der sommergrünen laubhölzer** — Dänemark, Grossbritannien, Deutschland, Frankreich, Baltische Randstaaten, Polen, Tschechslowakei, Mittelrussland, Rumänien, Ungarn, Bulgarien, Nordjugoslawien: mischwaldung-nadelwald und laubwald — [eichen, buchen, linden, ahorn, birken, erlen] wechseln ab mit kulturland [wiesen-, acker- obst-, weinbau] — haustiere (pferde, rinder, schafe, schweine, ziegen — bienen). **5. Das gebiet der immergrünen laubwälder oder das mittelmeergebiet** — Pyrenäenhalbinsel, Südfrankreich, Apenninenhalbinsel ohne Oberitalien, Westjugoslawien, Albanien, Griechenland, Türkei (lorbeer, myrte, oleander — oliven, orangen, citronen, feigen, kastanien, mandeln, ausgedehnter weinbau, weizen-, mais- und reisfelder, baumwolle, maulbeerbaum; — maultier, seidenraupe, thunfisch, sardinen, korallen). **6. Steppengebiet** — Südrussland, Ostungarn, Innerspanien.

9. **Die erwerbsquellen der einzelnen länder in gleichem zonen-gürtel sind recht verschieden.** Warum? (bodenschätze ungleich verteilt — meerländer und binnenländer andere erwerbsbedingungen — verschiedene verkehrsmöglichkeiten. Welche **bodenschätze-mineralien** haben wir in Europa vorgefunden? (metalle, brenzen-brennbare mineralien, steine, salze). Welche länder sind **metallreich?** (Eisen: Frankreich, England, Deutschland, Schweden, Luxemburg, Spanien, Belgien, Tschechoslowakei, Oesterreich, Russland, Polen — Schweiz? (Gonzen, Delsberg — hochofen in Choindez — erzlager im Fricktal), gold (spärlich): Russland, Rumänien, Frankreich, Spanien; silber: Spanien, Russland, Tschechoslowakei, Frankreich, Griechenland; blei: Spanien, Belgien, Deutschland, Frankreich, Italien, Bulgarien, Jugoslawien; kupfer: Spanien, Bulgarien,

* Im heft für je 10 personen ein carré-häuschen.

Deutschland, Grossbritannien, Jugoslawien, Russland, zink: Belgien, Polen, Deutschland, Frankreich, Grossbritannien, Spanien; zinn: Grossbritannien, Deutschland; nickel: spärlich in Grossbritannien und Deutschland; aluminium: Deutschland, Norwegen, Schweiz, Frankreich, England. **Welche länder produzieren brenzen?** Steinkohle, braunkohle: Deutschland, England, Frankreich, Polen, Russland, Tschechoslowakei, Belgien, Holland, Schweiz: anthrazit aus dem Wallis, braunkohle von Käpfnach, Mörschwil, schieferkohle von Uznach, graphit: Deutschland, Oesterreich; schwefel: Italien; torf, bernstein, erdöl: Russland, Polen, Rumänien, Deutschland, Frankreich, Tschechoslowakei. **Steinindustrie?** Marmor aus Italien, Schweden; granit aus den zentralalpen; sandstein aus Schweiz, Deutschland; schiefer aus Schweiz, Deutschland; kreide: England, Deutschland; gips, kalk, zement? Salzlager? Steinsalz, solsalz, meersalz (wo?). **Welche vorteile geniessen die meerländer?** (mild, gleichmässiges seeklima, weniger scharfe gegensätze zwischen sommer und winter; vergleiche seeklima mit binnenklima in gleicher breitenlage! golfstromwirkung, lebhafter Handelsverkehr). **Nachteile der binnenländer?** (schroffe temperaturschwankungen, teure transportkosten). Welche staaten haben ausgesprochenes meerklima? Welches sind binnenländer? Agrarländer? Industrieländer? **Für den bodenbau eignen sich?** (wiesbau: ebenen in England, Dänemark, marschen in Deutschland, Alpenland; ackerbau: Poebene, marschen, ungarische, rumänische und russische getreidefelder; obst- und weinbau: Frankreich, Spanien, Italien, Portugal, Rumänien, Ungarn, Jugoslawien, Bulgarien, Griechenland, Rheinland Tschechoslowakei; blumenzucht: Holland, Bulgarien, Südfrankreich. **In der viehzucht tun sich hervor?** (Spanien, Ungarn, Russland und Dänemark in der pferdezucht. Die Alpenländer, Holland und England eignen sich für rindviehzucht. Schafzucht ist rentabel in Spanien, Jugoslawien, Griechenland, England, Italien, Deutschland. Maultiere liefert Spanien. Schweinezucht ist ausgebreitet in Ungarn und Südwestfrankreich. Seidenraupenzucht beschränkt sich in der hauptsache auf Italien, Spanien, Griechenland. Geflügelländer sind Jugoslawien, Italien, Deutschland.)

Welches sind **die wichtigsten industriezweige, und wo werden sie betätigt:** 1. Metallwarenherstellung: England, Deutschland, Belgien, Schweiz, Tschechoslowakei, Schweden, Polen, Dänemark, Ungarn, Spanien, Italien. 2. Textilindustrie: England, Frankreich, Deutschland, Belgien, Spanien, Schweiz, Holland, Polen, Tschechoslowakei, Russland. 3. Holzindustrie: Schweden, Norwegen, Russland, Deutschland, Finnland, Baltische Staaten, Polen, Rumänien. 4. Lederindustrie: Russland, Jugoslawien, Schweiz, Finnland, Deutschland, Dänemark. 4. Glasindustrie: Tschechoslowakei, Deutschland, Schweiz. 5. Schmucksachen und modewaren: Frankreich, Italien, Türkei, Schweiz, Deutschland. 6. Papierindustrie: Deutschland, Grossbritannien, Tschechoslowakei, Norwegen, Schweden, Finnland, Oesterreich, Italien. 7. Milchwirtschaft: Schweiz, Dänemark, Finnland, Baltische Staaten. 8. Parfümerie: Frankreich, Bulgarien. 9. Zuckerfabrikation: Deutschland, Tschechoslowakei, Frankreich, Russland, Italien, Polen, Belgien, Holland. 10. Chemische industrie: Schweiz, Deutschland, Belgien, England. 11. Olivenölgewinnung: Frankreich, Italien, Spanien. 12. Tabakindustrie: Bulgarien, Italien, Frankreich, Griechenland, Deutschland, Ungarn, Holland. 13. Konservenindustrie: Spanien, Dänemark, Schweiz. 14. Bierherstellung: Tschechoslowakei, Deutschland, England.)

10. Welche verkehrswege und verkehrsmittel ermöglichen den ungeheuren warenaustausch von volk zu volk, von land zu land? (wasserweg, landweg=bahn und strasse, luftweg). Welche **verkehrsvorteile** bietet die starke gliederung Europas? Welche meere sind nur während eines teils des jahres fahrbar und warum? Welches sind die **belebtesten meere?** Nenne mir **die bekanntesten meeresstrassen** (strasse von Gibraltar, Aermelkanal, Dardanellenstrasse=Hellespont, Strasse von Konstantinopel=Bosphorus, Skagerrak- Kattegat, Sund und Belt). **Warum hat man stromnetze durch kanäle verbunden?** Welche länder sind reich an kanälen und warum? Nenne und zeige mir die wichtigsten kanäle in Frankreich! (Canal du midi = Rhone, Mittelländisches meer, Garronne, Atlantischer ozean; Rhone-Rheinkanal; Canal du centre = Loire-Saône; Burgunderkanal = Saône-Yonne-Seine; Marne-Rheinkanal.) Welche deutschen ströme sind durch kanäle untereinander verbunden? (Rhein-Main-Donau, Elbe-Oder-Weichsel, Hamburger-Kielerbucht durch Kaiser Wilhelmkanal, heute Nordostseekanal geheissen, Mittellandkanal=Rhein, Weser, Elbe).

Welch andere europäische länder sind auch kanalreich? (Holland, Belgien). Warum? Welche länder eignen sich nicht für kanalbauten und warum? Welche vorteile bringen diese kanäle? Welche kanalnetze bringen der Schweiz grossen vorteil? Auf welchen wasserwegen gelangen zu uns: spanische weine? englische kohlen? deutsche metallwaren? holländischer zucker? französische rohstoffe? belgische fabrikate? griechiche rosinen? rumänisches petroleum, schwedisches eisenerz? Auf welchen wasserwegen verschicken die Schweizer: stickereien nach England? maschinen nach Norwegen? elektrische kraftmaschinen nach Frankreich, schwefelkies nach Deutschland, karbid nach Holland, usw.? Welche kanalbauten würden die Schweiz zum durchgangsland auch im schiffsverkehr erheben? (Rhein-Aare-Bielersee-Neuenburgersee-Genfersee-Rhone; also Mittelmeer-Nordsee. Ein kanal Basel-Bodensee brächte mit anschlusskanal Friedrichshafen-Ulm den transitverkehr in west-ostrichtung: Atlantischer Ocean-Schwarzes Meer. Die Schweiz würde kreuzungspunkt der internationalen binnenschifffahrt; Bodensee und Genfersee zu binnenmeeren.

Welche häfen sind für die Schweiz von besonderer wichtigkeit? Von den französischen? (Boulogne, Le Havre, Nantes, St. Nazaire, Marseille, Bordeaux). Von den holländischen? (Amsterdam und Rotterdam). Von den belgischen? (Antwerpen, Ostende). Von Deutschland (Hamburg, Bremen, Lübeck, Stettin, Sassnitz auf Rügen (trajektverkehr nach Schweden). Von den italienischen? (Genua und Venedig).

(Fortsetzung folgt.)

18 Jahrgang Nr 5 10 März 1932

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

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

INHALT: Europaübersicht. — Sittlicher Elementarunterricht — Briefkasten der Schriftleitung.

Europaübersicht (Fortsetzung.)

Von A. Giger.

Warum hat sich im strassenverkehr eine wandlung vollzogen? Warum vermochte die bahn den durchgangsverkehr an sich zu reissen? Warum büsste der strassenverkehr seinen vorrang ein? Wer reisst heute den strassenverkehr von der bedeutung als nahverkehr wieder heraus zur rolle des internationalen durchgangsverkehres u. warum? Welche hindernisse stellen sich dem verkehr in den weg? **Nenne und zeig mir die grössten gebirgsschranken mit ihren pässen und tunneln. Alpen** (Westalpen mit Montblanc, 4800 m: Mt. Cenispass und bahn verbinden Lyon-Turin; Kl. St. Bernhardpass verbindet Isèretal (Grenoble) mit Dora Balteatal (Aosta). Zentralalpen mit Monte Rosa, 4600 m: Gr. St. Bernhardpass verbindet Wallis m. Aosta; Simplonpass u. bahn verbinden Frankreich-Italien (Besançon-Biel-Bern-Lötschberg-Brig-Simplon-Domodossola-Mailand); Gotthardpass und bahn verbinden Deutschland-Italien (Köln-Basel-Luzern-Gotthard-Chiasso-Mailand, Hamburg-Schaffhausen-Zürich-Gotthard-Chiasso-Mailand, und andere linien mehr); Lukmanier- und St. Bernhardinpass (Bündnerland-Tessin); Splügen-Maloja-Ofenpass (Bündnerland-Italien); Albula-Bernina (pass und bahn) verbinden Deutschland und Oesterreich mit Italien (Lindau-Bregenz-Chur-Albula-Bernina-Tirano-Mailand). Ostalpen (österreichisch-italienische Alpen) mit Ortler 3900 m: Reschen-Scheideckpass verbindet Oesterreich-Italien (Inntal-Etschtal). Brennerpass und -bahn verbinden Deutschland-Tschechoslowakei-Oesterreich-Italien. Wieso? Tauernbahn: Salzburg Kärnten. Zufahrtslinien? (München-Linz-Salzburg-Villach-Venedig). Karawankenbahn: Klagenfurt-Triest. Semmeringbahn: Steiermark-Niederösterreich (Wien).

Pyrenäen m. Maladetta 3400 m. **Apenninen** m. Gran Sasso 2900 m. **Balkan** 2400 m. **Jura** mit Crêt de la Neige, 1700 m; Vallorbquertal mit bahn nach Frankreich (Frankreich-Waadt); Traverstal mit bahn (Frankreich-Neuenburg), St. Immerstrasse und bahn (Frankreich-Biel-Bern); Weissensteinbahn (Frankreich-Solothurn), Hauensteinbahnen (Basel-Olten); Bötzbergbahn (Basel-Zürich). **Karpaten. Böhmerwald. Erzgebirge. Riesengebirge. Vogesen. Ural.** Erstellt faustskizzen über die wichtigsten wasserwege, bahnen und pässe Europas! Vergleicht tunnellängen und tunnelhöhen untereinander! Kennt ihr die längsten brücken in Europa? Stellt an hand des aufgezeichneten zahlenmaterials zeichnerische übersichten nach beigegebenen mustern her!

Deutschland: 58,000 km bahnen, 11,000 km binnenschiffahrtswasserstrassen.

Oesterreich: 7,000 km bahnnetz, 1,000 km wasserstrassen.

Tschechoslowakei: 14,000 km bahnnetz, 700 km wasserstrassen,

Schweiz: 5,800 km bahnnetz, ? wasserstrassen.

Holland: 3,600 km bahnnetz, 4,800 km wasserstrassen.

Belgien: 12,000 km bahnnetz, 1,700 km wasserstrassen.

Frankreich: 54,000 km bahnnetz, 12,000 km wasserstrassen.

Grossbritannien (inkl. freistaat Irland): 44,000 km bahnnetz, 6,100 km wasserstrassen.

Dänemark: 5,100 km bahnnetz.

Norwegen: 3,600 km bahnnetz.

Schweden: 16,000 km bahnnetz, 1,300 km wasserstrassen.

Finnland: 4,500 km bahnnetz.

Polen: 19,500 km bahnnetz.

Ungarn: 9,500 km bahnnetz.

Rumänien: 12,000 km bahnnetz, 3,000 km wasserstrassen.

Spanien: 15,600 km bahnnetz.

Portugal: 3,500 km bahnnetz.

Italien: 21,500 km bahnnetz.

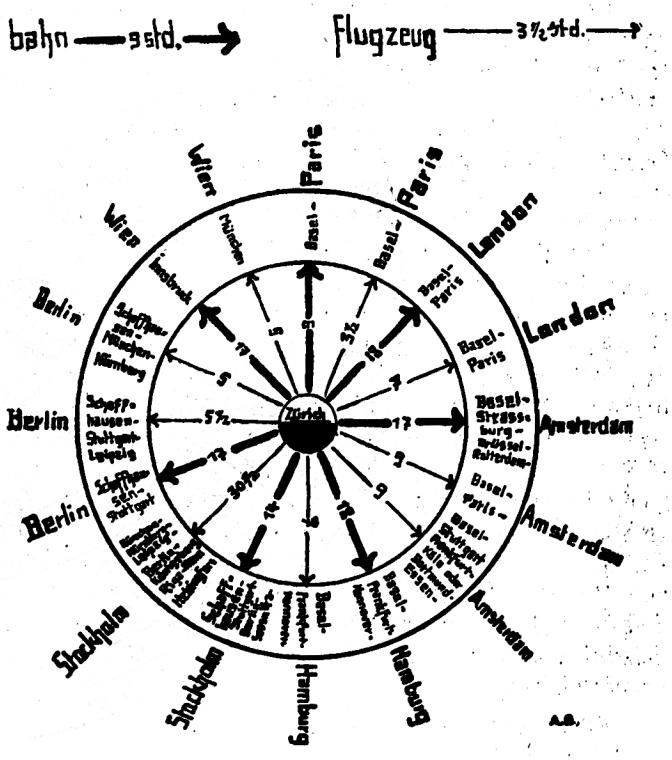
Jugoslawien: 10,000 km bahnnetz, 2,000 km wasserstrassen.

Griechenland: 3,200 km bahnnetz.

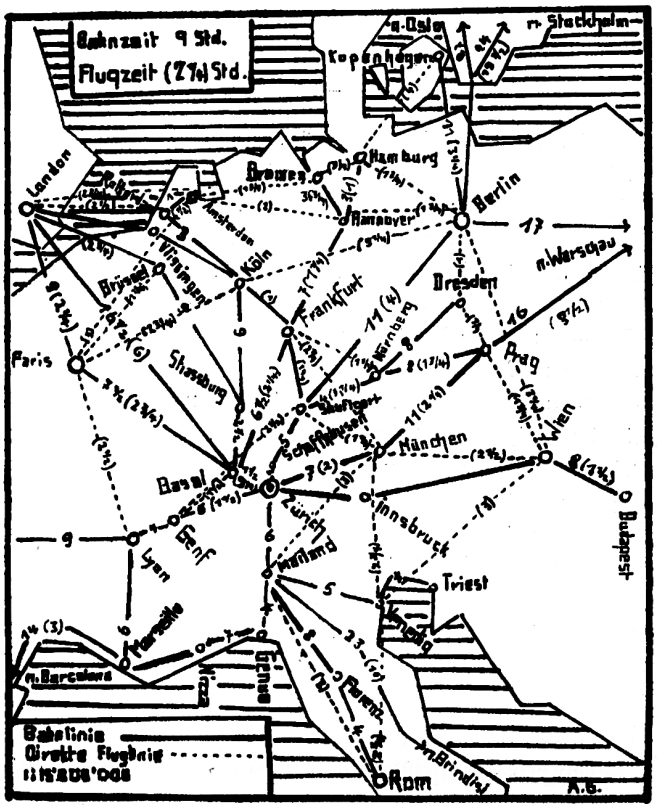
Russland: 58,000 km bahnnetz, 90,000 km wasserstrassen.

Enwerft die wichtigsten eisenbahn- und flugnetze und vergleicht die fahrzeiten miteinander!

Einige der schnellsten zug- und flugverbindungen von Zürich aus. Wofür eignet sich der flugtransport vor allem? Wofür nicht? Versteht ihr die internationalen eisenbahn- und flugfahrpläne sicher zu lesen? Welche schweiz. flugstationen sind euch bekannt? Kennt ihr wichtige fluglinien des auslandes?



Wichtige eisenbahn- und fluglinien mit angabe der fahrzeiten. Bemerkung: Die ziffern geben die fahrzeiten in stunden an von ort zu ort. Eingeklammerte ziffern beziehen sich auf die flugzeit.



Vervollständigt nachstehende bildliche übersichtsdarstellungen!

Eisenbahnnetz

gesamtnetz (1000 km = 1 cm)

Deutschland

Oesterreich

Tschechoslowakei

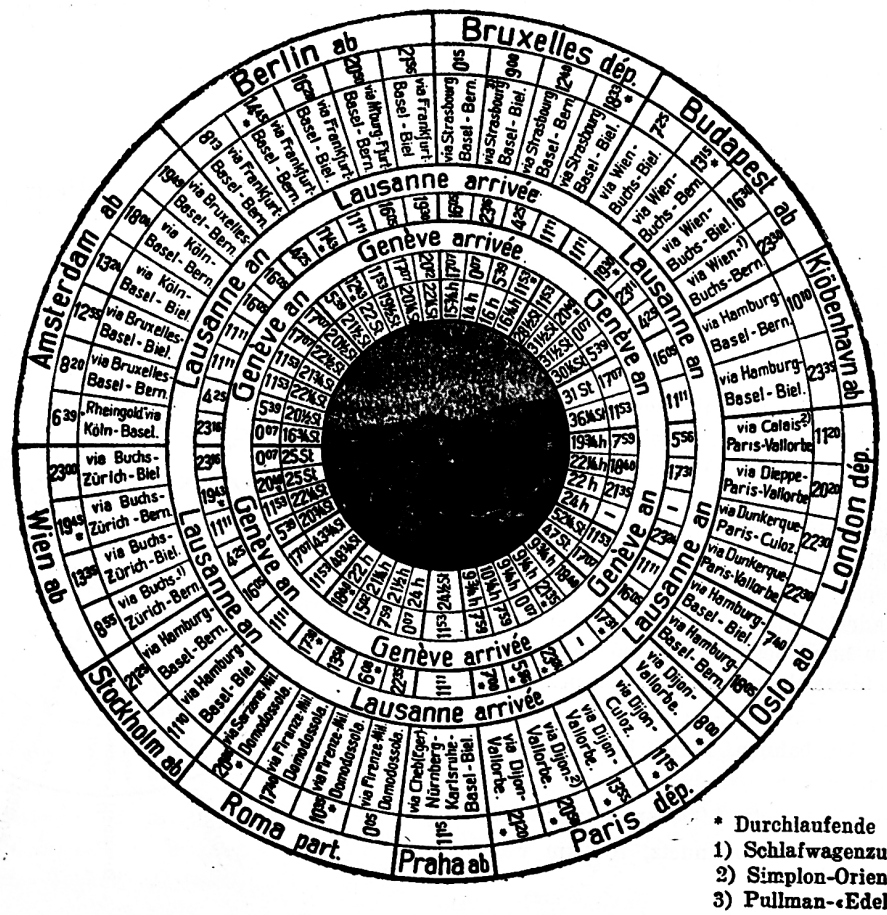
Schweiz

Holland

Belgien

usw.

Internationale Züge nach der Schweiz.



* Durchlaufende Wagen —

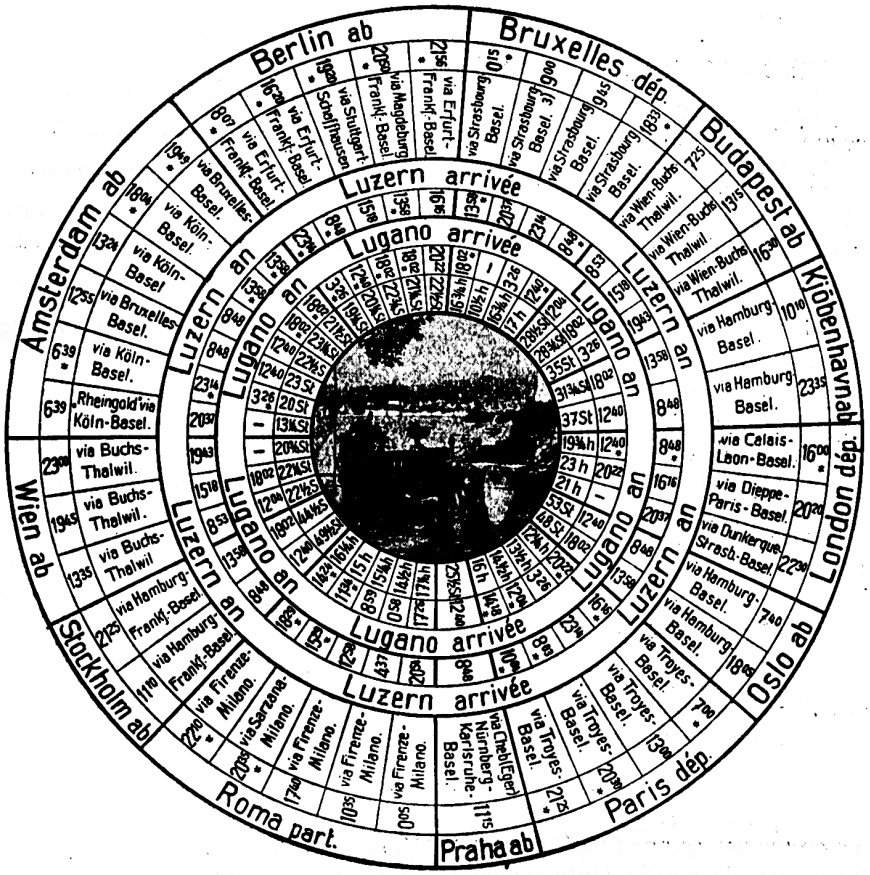
1) Schlafwagenzug Wien-Zürich.

2) Simplon-Orient-Express.

3) Pullman-«Edelweiss».

Diese beiden Clichés wurden uns in zuvorkommender und freundlicher Weise von der Redaktion der S.B.B.-Revue zum Abdruck überlassen, was hier aufs beste verdankt sei. Die in den Clichés angegebenen Zeiten stimmen nicht mehr ganz genau. Dies tut aber der Sache, der sie hier dienen, keinen Eintrag.

D. Sch.



netz pro km² (10 m = 1 cm)

Deutschland

rund 100 m

Oesterreich

rund 10 m

Tschechoslowakei

rund 100 m

Schweiz

rund 140 m

Holland

rund 100 m

Belgien

rund 400 m

usw.

(Fortsetzung folgt.)

Sittlicher Elementarunterricht

Von C. E. Würth, Pfr.

(Schluss.)

3.

So! Zuerst muss ich wissen, ob ihr *alle* fleissig seid. Drum wollen wir gleich den Spruch repetieren, den wir das letztemal gelernt haben.

Was du nicht willst . . .

Doch, nun weiter!

Wir haben in letzter Zeit oft von gut und bös miteinander gesprochen. Heute sollt ihr mir nun einmal sagen: Wer hat Freude, wenn ihr etwas Gutes tut?

Antwort: „Die Mutter, der Vater, der Grossvater, die Grossmutter, der Onkel, die Tante, der Herr Pfarrer, der Herr Lehrer usw."

Und wer ist traurig, wenn ihr etwas Böses tut?

Antwort: „Die Mutter, der Vater, der Grossvater, die Grossmutter, der Onkel, die Tante, der Herr Pfarrer, der Herr Lehrer usw."

(NB. Die Gottbezogenheit von gut und bös ist also sichtlich in den Kleinen noch nicht lebendig. Da muss man also etwas nachhelfen, wenn anders man nicht warten will, bis die Kinder — später — den Zusammenhang von gut und bös mit dem Gottesgedanken selbsttätig herausfinden. Ich helfe nach, und zwar dadurch, dass ich den Abc-Schützen, wenn auch vorläufig erst in primitiver Form, die kausale und teleologische Beziehung des Menschen zu Gott zum Bewusstsein bringe.)

Was ihr mir soeben gesagt habt, das stimmt. Aber nun möchte ich noch etwas anderes wissen? Als ihr mir nämlich vorhin sagtet, dass der Vater mit euch zufrieden sei, wenn ihr etwas Gutes tut, und dass der Vater erzürnt sei, wenn ihr etwas Böses tut, hat ein jedes von euch an seinen Vater gedacht, nicht wahr? — „Ja!"

Doch nun passt auf. Als wir miteinander das „Vaterunser" lernten, habe ich euch auch von einem Vater erzählt, der nicht nur Jakobs, Pauls, Arthurs Vater, sondern unser aller Vater ist. Wer ist der Vater, von dem ich jetzt spreche?

Antwort: *„Das ist der liebe Gott im Himmel."*

Nun höret: Der liebe Gott ist es auch, der, aus grosser Liebe zu uns, einem jeden aus uns einen Vater und eine Mutter gegeben hat. Er konnte dies, weil er — und er allein — alles machen kann. Er hat einst die ganze Welt aus nichts gemacht und die ersten Menschen, Adam und Eva, die Stammeltern aller Menschen, erschaffen. Und er hat sie nicht nur erschaffen, sondern ihnen zuliebe auf der Erde auch Pflanzen und Tiere wachsen lassen, auf dass die Eltern selbst genug zu essen haben und auch ihren Kindern Nahrung und Kleidung geben können. Was immer wir also Gutes auf Erden empfangen, das wird uns zwar von Mitmenschen gereicht, immer aber eigentlich von dem geschenkt, der alles gemacht hat und Jahr für Jahr aufs neue blühen und Früchte bringen lässt: vom lieben Gott.

So wie nun ein braves Kind nie etwas Böses tut, weil es mit dem Bösestun seine lieben und guten Eltern beleidigen würde, so meidet es auch das Böse, um den nicht zu beleidigen, von dem alles Gute kommt: den lieben Gott. Das Böse ist also nicht nur eine Beleidigung

des Vaters,
der Mutter,
des Herrn Lehrers
des Herrn Pfarrers usw.,

sondern das Böse — *die Sünde* — ist *eine Beleidigung Gottes*, der die Sünde bestraft, auch wenn Menschen sie ungestraft lassen sollten. Und umgekehrt: Wenn ihr etwas Gutes tut, dann erfreut das nicht nur

den Vater,
die Mutter,
den Herrn Lehrer,
den Herrn Pfarrer usw.,

sondern — zu allererst — den lieben Gott, der (NB. jetzt lassen wir die Kausalreihe und gehen zur Teleologie über) die Guten belohnt, hier auf Erden mit dem Frieden des Herzens und einst ohne Ende im Himmel, indem sie ihn in Ewigkeit anschauen und geniessen dürfen. Denn sehet, so wie der Spiegel nur ein Bild von uns zeigt, so ist all das Schöne, was wir hier auf Erden schauen, nur ein schwaches Abbild von der Schönheit und Grösse und Herrlichkeit Gottes (vgl. 1. Kor. 13. 12).

Otto hatte z. B. einen guten Vater, nicht wahr? — „Ja!" — Und weil er gut war, habe ich ihm beim Tode seines Vaters gesagt: „Du musst nicht weinen, dein guter Vater ist nun im Himmel, beim lieben Gott, und er hat es dort sehr schön, schöner, als er es auf Erden hatte. Und wenn du brav bleibst, wirst du ihn dort einst bei Gott wiedersehen." So müssen auch wir das Gute tun und das Böse meiden, weil Gott es so will und weil wir uns, indem wir das Gute tun und das Böse meiden, den Himmel — das einst vereint beim lieben Gott sein — verdienen können. Also nicht nur der Vater, nicht nur die Mutter usw. sind durch das Gutestun und das Bösesmeiden zu ehren, sondern

Gott ist über alles zu ehren und zu lieben.

Damit wir das nicht vergessen, wollen wir uns auch diesen Spruch einprägen. Also, steht auf: Gott ist . . .

C. Schlussbemerkungen.

Es ist selbstverständlich, dass die gottbezügliche sittliche Blickweite des Kindes nach rückwärts und vorwärts mit der Zeit noch gehörig ausgebaut und vertieft werden muss und dass nicht zuletzt auch die übernatürlichen Gaben Gottes (z. B. das Erlösungswerk Christi und dessen Auswirkung im Gnadenleben des Christen) in die Erwägungsreihe des Kindes eingebaut werden müssen. Aber dies kann alles erst nach und nach geschehen. Vorläufig ist die Hauptsache, dass die Sittlichkeit des Kindes von Anfang an gottbezüglich verankert wird.

Wir möchten auch darauf aufmerksam machen, dass in der oben gebotenen Entwicklung der obersten sittlichen Grundsätze das spezifisch konfessionelle Moment noch nicht zum Ausdruck kommt. Es handelt sich hier um jenen sittlichen Elementarunterricht, der überhaupt die Voraussetzung jeder religiös-sittlichen Orientierung bildet.

Ferner ist darauf zu achten, dass auch der weitere ethische Unterricht — vermittels Schlussfolgerung — in der Kinderpsyche aus den oben entwickelten Sittlichkeitsprinzipien entwickelt werden soll. Das kann namentlich dadurch geschehen, dass man bei konkreten Verfehlungen der Kinder mit ihnen die Gedankenbrücke zu den einschlägigen sittlichen Grundsätzen herstellt und so das Gebundensein ihres sittlichen Tuns an einzelne rein menschliche Lebensregeln zum Gebundensein des ganzen Menschen an Gott erhebt.

Nur so wird auch der Vorsatz zur Besserung in Wirklichkeit auf sittlicher Selbstorientierung des Jugendlichen an der obersten Norm, am Willen Gottes, aufgebaut werden können. So lassen wir z. B. jedes Kind, das die soziale Ordnung der Schule stört, den einschlägigen Grundsatz wiederholen: „Was du nicht willst", und wir tun es in der Hoffnung, dass mit der Zeit das entsprechende sittliche Grundgesetz immer mehr vom Kinde Besitz nehme und die Zahl der bewussten und unbewussten Verstösse gegen das genannte Prinzip wesentlich vermindere.

Briefkasten der Schriftleitung

Wir möchten unsere Leser darauf aufmerksam machen, dass die Bildlein zum Artikel «Krankheit im Haus» (Nr. 1 und 2 der V. Sch. 1932), nach Witzig gezeichnet und zwar dessen Werklein «Formensprache an der Wandtafel», Verlag S. L. V., entnommen wurden. D. Sch.

18 Jahrgang Nr. 6 31. März 1932

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

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

INHALT: Zum 25jährigen Jubiläum der Eckerschen Schulbibel — Europaübersicht. — Hilfsmittel zum Einrahmen von Bildern.

Zum 25jährigen Jubiläum der Eckerschen Schulbibel

das im verflossenen Jahre gefeiert wurde, erschienen in verschiedenen Pädagogischen Zeitschriften und in der Tagespresse Artikel, die zum bedeutungsvollen Anlass Stellung nahmen. Eine Auslese von solchen Artikeln bietet der Mosella-Verlag, Trier, unter obigem Titel in schmucker Broschüre den Freunden der Ecker-Bibel. Ein Titelbild des bekannten Professors der alttestamentlichen Exegese und der orientalischen Sprachen am Bischöflichen Priesterseminar zu Trier Prof. Dr. Ecker schmückt die Festschrift, und der hochwste. Bischof von Trier gibt dem Werklein ein freundliches Geleitwort mit auf den Weg.

Die neun Artikel — sämtliche, wie bereits betont, schon an anderer Stelle erschienen — freuen sich über das von Professor Dr. Ecker an Ostern 1906 herausgegebene Schul-Bibel-Werk und über die glänzend bestandene Bewährungsfrist von 25 Jahren. Zur Orientierung des Lesers mögen hier einige Daten und Zahlen angeführt werden. Die anno 1906 erschienene Schulbibel erwies sich bald als für die Volksschule zu gross, und so folgte ihr im Jahre 1908 die Volksschulbibel (jetzt: Mittlere Ausgabe, die auch für die Oberstufe unserer Volksschule eingeführt wurde.) Die Eckersche Schulbibel erfreute sich ständig wachsender Anerkennung und Beliebtheit, so dass sie heute von 10½ Millionen Katholiken Deutschlands (auf 21 Mill.) benutzt wird. 1930 wurde sie auch in der Schweiz eingeführt, nicht zuletzt auch darum, weil sie in einer ganzen Reihe von Fremdsprachen aufgelegt wird, so: französisch, englisch, italienisch, flämisch, holländisch, spanisch, portugiesisch und polnisch; auch wurden zwei Ausgaben in afrikanischen Eingebornensprachen für Missionsgebiete geschaffen. Ein farbiges Kärtchen im Anhang orientiert über die Verbreitung der Ecker-Schulbibel in Deutschland.

Es ist gewiss zu begreifen und durchaus am Platz, dass man das silberne Jubiläum der Kath. Schulbibel von Dr. Ecker hoch erfreut und bewegten Herzens feierte. Sicher ist, dass Prof. Dr. Ecker sel. mit seiner Schulbibel ein Werk von eminenter Bedeutung und reichstem Segen geschaffen hat. Freunde der Ecker-Bibel erblicken den Hauptwert des Buches in der unbedingten Anlehnung des Textes an den eigentlichen Bibeltext. Dadurch wurde der Overbergsche Gedanke, den Kindern das unveränderte Gotteswort zu bieten, wieder aufgenommen, nachdem vorher von Chr. v. Schmid an beinahe hundert Jahre lang statt Schul*bibel* biblische *Geschichten* geboten worden seien. Die Jubiläumsschrift behandelt gerade diese Frage im Artikel: „Welche Anforderungen stellt die heutige Methodik an eine Schulbibel?" (von Rektor H. Bertram, Rüdesheim a. Rh.) einlässlicher. „Wir müssen also heute", so heisst es dort. „auch im Religionsunterricht auf die Quellen zurückgreifen. Unser Unterricht ist nicht mehr ein biblischer Geschichtsunterricht und besteht nicht mehr aus biblischen Geschichten, sondern wir betreiben lebendige *Bibelkunde*. Unsere *Schulbibel* soll für unseren Religionsunterricht das Quellenbuch und der Gnadenquell sein, aus dem frohe Kinderherzen ihre Seelennahrung schöpfen. Wer also heute den freien biblischen Geschichten noch das Wort redet und sie für „ausreichend" erklärt, stellt sich damit in Gegensatz zu einem von allen Autoritäten anerkannten methodischen Grundsatz und beweist damit eine bodenlose Rückständigkeit."

An anderer Stelle wird darauf hingewiesen, dass der Katholik mit dem Wortlaut der Bibel ausgerüstet ins harte Leben hinaus ziehen müsse, wenn anders er nicht unter Umständen aus dem Geleise geworfen werden wolle.

Gewiss würde jeder katholische Lehrer diesen Forderungen von ganzem Herzen zustimmen, wenn er nicht immer wieder die grossen Schwierigkeiten, die ein schwerer Bibeltext dem Bibelunterricht bereitet, erfahren müsste. Da steht man gleich vor der Frage: Soll der Bibeltext von den Schülern wörtlich auswendig gelernt oder nur dem Sinne nach dem Gedächtnis eingeprägt werden? Rektor H. Bertram meint dazu: „.. Alle Methodiker sind darum auch in dem Punkte einig, dass die Schulbibel nicht mehr in dem Masse *Memorierbuch* sein darf, aus dem ganze Lektionen mit peinlicher Genauigkeit wortgetreu aufgesagt werden müssen. Es war ein verhängnisvoller Irrtum, dass das Aufsagen recht vieler auswendig gelernter Katechismusfragen und biblischer Lektionen gute Christen und charaktervolle Menschen schaffe. Auch die Arbeitsschule kennt und pflegt ein festes Einprägen, aber es handelt sich doch dann um wichtige Belegstellen, wie Weissagungen, Gebote, Lehraussprüche etc. Aber die Schulbibel darf den Kindern niemals zur Plage werden, die sie dann als lästiges Lernbuch am letzten Schultage auf Nimmerwiedersehen in eine Ecke werfen. Wir wollen zu erreichen suchen, die Schüler in das *Verständnis, in den Geist* und die erhabene *Schönheit* der Hl. Schrift *einzuführen*, damit sie die Schulbibel als Lebens- und Erbauungsbuch lieben und auch über die Schulzeit hinaus gebrauchen lernen."

Mit Absicht entnahmen wir obigen Passus der Jubiläumsschrift, da wir wissen, dass der Uebergang von den bisher bei uns gebräuchlichen bibl. *Geschichten* von Walther zur Schulbibel von Ecker nicht überall leicht geht. Nach einigen Jahren dürfte man diesbezüglich auch in unsern Gauen — gestützt auf Erfahrungen — ein Urteil fällen können.

Die Jubiläumsschrift birgt noch eine Fülle methodischer und pädagogischer Gedanken, sowohl für den Katecheten, als auch für den Lehrer, der biblische Geschichte zu erteilen hat.

Zum Schluss wollen wir die Hauptvorzüge der Eckerschen Schulbibel nach dem Urteil des bekannten Gründers und langjährigen Rektors des Päpstlichen Bibelinstituts Pater Fonck S. J. anführen. Darnach bestehen diese Hauptvorzüge:

1. In der Textgestaltung. Ecker lehnt sich eng und streng wie kein anderer vor und nach ihm an den Urtext, an das Bibelwort, also an Gotteswort an und entfaltet trotzdem eine klare, flüssige und kindertümliche Darstellungsweise. Ecker ist keine „Biblische Geschichte", sondern eine *Bibel*, eine Schul*bibel*.

2. In dem umfassenden Inhalt. Ecker ist eine Bibel im Kleinen. Kein einziges Buch der heiligen Schrift blieb in ihm unberücksichtigt. Von allen bringt er wenigstens Auszüge.

3. In dem einzigartigen, unübertroffenen methodischen Aufbau, in der übersichtlichen Gliederung usw.

4. In dem überaus reichhaltigen Bildwerk, von der Meisterhand des Historienmalers Philipp Schumacher gezeichnet, das in seiner Anschaulichkeit und gleichzeitigen Symbolik unerreicht ist.

Schreiber dies sah der Einführung der Eckerschen Schulbibel — offen gestanden — mit gemischten Gefühlen entgegen, und mit ihm noch gar manche seiner Kollegen. Nicht zuletzt aus diesem Grunde fühlte er sich verpflichtet, den Lesern der „Volksschule", die nun ja wohl zum grössten Teil mit der Kleinen oder Mittlern Eckerbibel zu arbeiten haben werden, einiges aus den Gedankengängen der Ecker-Bibel-Freunde zum „Nachdenken" vorzulegen. Auf jeden Fall wollen wir — in Gottes Namen — auch mit dem *neuen* Schulbuch für das vornehmste „Fach" unserer Schule an die Arbeit gehen und zu einem spätern Zeitpunkt offen und ehrlich unsere Erfahrungen mit der Schulbibel von Prof. Dr. Ecker kundgeben. J. K.

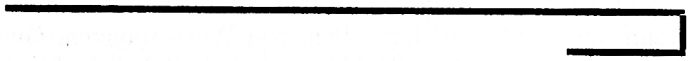
Europaübersicht (Fortsetzung.)

Von A. Giger.

Wasserstrassen (binnenschiffahrt).

gesamtnetz (1000 km = 1 cm)

Deutschland



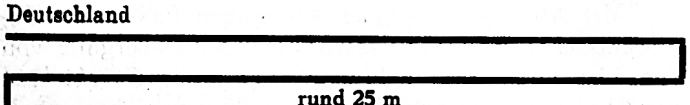
Oesterreich

Tschechoslowakei

usw.

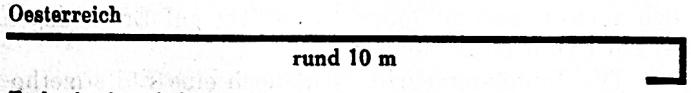
netz pro km² (1 m = 1 cm)

Deutschland



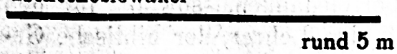
rund 25 m

Oesterreich



rund 10 m

Tschechoslowakei



rund 5 m

usw.

Auf welche ströme und meerhäfen sind die einzelnen nationen angewiesen? (Deutschland: Rhein, Weser, Elbe, Oder-Hamburg, Bremen, Lübeck, Stettin; Oesterreich: Donau mit häfen am Schwarzen Meer: Tschechoslowakei: Elbe und Donau; pachtgebiete in den häfen: Hamburg, Stettin und Triest; Schweiz: Rhein, Rhone-Rotterdam, Marseille; Holland: Rhein, Maas-Amsterdam, Rotterdam, Vlissingen; Belgien: Maas, Schelde-Antwerpen, Ostende; Frankreich: Rhone, Garonne, Loire, Seine, Marseille, Bordeaux, Le Havre, Boulogne; Grossbritannien samt freistaat Irland: Themse-London, Liverpool, Southampton, Cardiff, Plymouth, Glasgow, Hull, Dublin; Dänemark: Kopenhagen; Norwegen: Narvik, Oslo, Bergen; Schweden: Göteborg, Malmö, Stockholm; Finnland: Helsingfors; Polen: Dnjester, Weichsel-Gdingen, Odessa, Danzig; Ungarn: Donau. Rumänien: Donau Dnjester-Konstanza, Galatz; Spanien: Ebro, Guadalquivir, Barcelona, Valencia, Cartagena, Malaga, Bilbao, Santander; Portugal: Guadiana, Tajo, Duero-Lissabon, Porto: Italien: Po, Etsch, Arno, Tiber-Genua, Neapel, Triest, Venedig, Palermo, Brindisi; Jugoslawien: Donau-Fiume; Griechenland: Maritza-Patras, Piräus, Saloniki; Bulgarien: Donau, Maritza-Warna; Russland: Wolga, Dnjeper, Don, Dwina-Leningrad, Odessa, Batum, Noworossijsk.) **Welche ströme münden in das Mittelländische Meer,** in den Atlantischen Ozean, in die Nordsee, in die Ostsee, ins nördliche Eismeer, ins Kaspische Meer, ins Schwarze Meer? **Welche flüsse sind im unter- und mittellauf schiffbar?** Welche nur im unterlauf? Welche nur zur hochwasserzeit? Welche nur im sommer? Warum? **Welche städte verdanken ihre entwicklung der günstigen lage an flussknotenpunkten und see-enden?** (Basel, Genf, Zürich, Mainz, Koblenz, Ulm, Passau, Prag, Lyon, Paris, Zaragoza, Adrianopel, Galatz, Belgrad, Szegedin usw.) **Warum regen seeufer, flusstäler zur gründung von niederlassungen an?** (verkehrsadern, windschutz, fruchtbarer boden, billige wasserkräfte, bäder.) Welch weitere bedeutung kommen seen und flüssen zu? (bewässerung, fischerei, natürlicher grenzschutz, verschönerung des landschaftsbildes). **Wert und nachteil des meeres?** (meer als billige, erdteilverbindende handelsstrasse, fischfang, salzgewinnung, schwammfischerei, kurgebiete mit reiner seeluft, bäder, wärmeregulator, golfstrom). Umgestalter des festlandes, einfressung, sturmfluten.

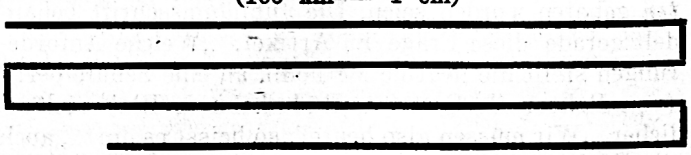
Uebersicht über die stromgebiete.

name:	länge:	gebiet:	wassermenge pro sek.
Wolga	3600 km	1,460,000 km²	10,000 m³
Donau	2900 „	820,000 „	6,200 „
Rhein	1300 „	220,000 „	2,330 „
Weichsel	1100 „	200,000 „	970 „
Elbe	1200 „	140,000 „	700 „
Loire	1000 „	120,000 „	220 „
Oder	900 „	120,000 „	570 „
Rhone	800 „	100,000 „	1,240 „
Seine	700 „	80,000 „	530 „
Po	600 „	80,000 „	1,720 „
Weser	900 „	50,000 „	300 „

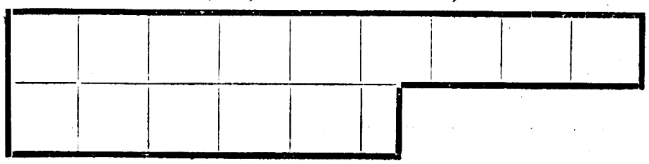
Graphische auswertung der stromgebiete.

Wolga

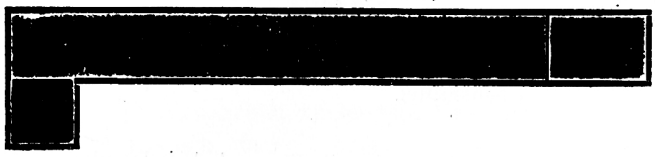
stromlänge:
(100 km = 1 cm)



stromgebiet:
(100,000 km² = 1 cm²)

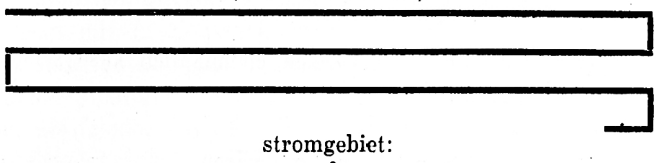


wassermenge pro sek.
(1000 m³ = 1 cm²)



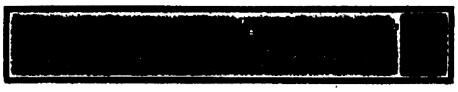
Donau

stromlänge:
(100 km = 1 cm)



stromgebiet:
(100,000 km² = 1 cm²)

wassermenge pro sek.
(1000 m³ = 1 cm²)



usw.

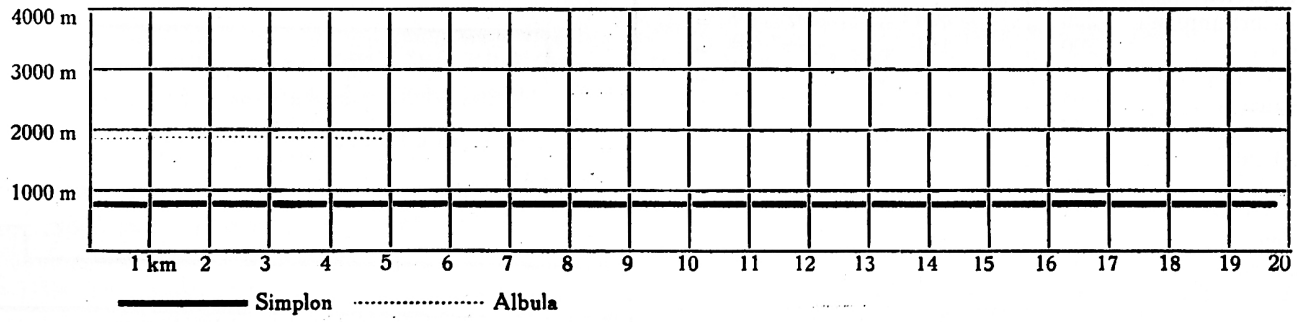
Vervollständige die übersicht! Welche maßstäbe sind zur anwendung gekommen? Wer erstellt eine tabelle in grossem maßstab? Was sagen dir die graphischen darstellungen? Warum führen Rhone und Po weit mehr wasser als beispielsweise die Loire, die bedeutend länger und deren stromgebiet auch grösser ist?

Ueberblick über die wichtigsten tunnel.

name:	länge: (auf hunderter gerundet)	höhe: (auf hunderter gerundet)
Simplon	19,800 m	700 m
Apennin (neuer)	18,500 „	
Gotthard	15,000 „	1150 „
Lötschberg	14,600 „	1250 „
Mont Cenis	12,800 „	1350 „
Arlberg	10,200 „	1300 „
Ricken	8,600 „	600 „
Tauern	8,500 „	
Hauenstein	8,100 „	450 „
Karawanken	8,000 „	
Pyrenäen	7,600 „	
Jungfrau	7,400 „	3450 „
Albula	5,900 „	1800 „

Vervollständigt nachstehende graphische darstellung über die wichtigsten tunnel!

(länge 1 km = 0,8 cm; höhe 1 km = 0,8 cm



11. Unser warenaustausch mit den europäischen ländern.

	liefert uns:	bezieht von uns:
Deutschland:	gerste, roggen, hafer, kartoffeln, zucker, schafwolle, flachs, kohle, eisen, textilwaren (baumwoll-, seiden- und strickwaren, konfektion, leinen- und kautschukartikel), metallwaren (maschinen, fahrzeuge, eisenwaren), chemikalien, leder, kurz- und spielwaren, steingut, glas-, holz-, papierwaren und bücher.	halbfabrikate (garne, uhrenbestandteile), baumwoll-, seide-, wollstickereigewebe, maschinen, aluminium, apparate, farben, chemikalien, schuhe, bilder, käse, rassenvieh.
Frankreich:	textilwaren (konfektion, seide, wollwaren, kautschuk, baumwollwaren), chemikalien, automobile, maschinen, eisenwaren, leder, bücher, olivenöl, südfrüchte, wein, zucker, butter, geflügel, fleisch, frühgemüse, kohle, eisen.	maschinen, apparate, uhren, farben, chemikalien, baumwollgewebe, papier, zement, käse, kondensmilch, kindermehl.
England:	textilwaren (baumwollgarne und -gewebe, wollstoffe), maschinen, apparate, motorwagen, leder, zucker, kohle, eisen.	seidenwaren, stickereien, wirkwaren, taschenuhren, maschinen, aluminium, apparate, schuhe, farben, chemikalien, feingeflechte, schokolade, kondensmilch.

Italien:	südfrüchte, wein, butter, schlachtvieh, eier, geflügel, reis, seide, schwefel, mais, olivenöl, automobile, marmor, konservenfleisch und salami.	käse, maschinen, uhren, farben, chemikalien, aluminium, baumwollgewebe, stickereien, schokolade, rassenvieh.
Oesterreich:	fabrikate, rohstoffe, lebensmittel, holz, wein.	stoffe, uhren, maschinen, käse, schokolade.
Belgien:	kohle, eisen, glas, leinengewebe, wollgarne und stoffe, lebensmittel (zucker), blei.	fabrikate, lebensmittel.
Tschechoslowakei:	lebensmittel (zucker, malz, hafer, gerste), textilwaren, holz, ton- und glaswaren, bier, kohle.	textilwaren, maschinen, rohstoffe, chemikalien, lebensmittel.
Holland:	rohstoffe (kohle), lebensmittel (butter, zucker), fabrikate, blumen.	maschinen, chemikalien, schokolade, uhren.
Dänemark:	butter, eier, fleisch, fische.	maschinen, uhren.
Spanien:	lebensmittel (südfrüchte, olivenöl, frühgemüse), wein, blei, pferde, maulesel.	maschinen, stickereien, chemikalien, käse, schokolade.
Ungarn:	roggen, wein, schlachtvieh, pferde.	maschinen, uhren, textilwaren.

Erstellt graphische übersichten mit nachstehenden handelszahlen:

Die Schweiz (1928)

	bezog von	lieferte an	unterschied
Deutschland	624 mill.	387 mill.	— 237 mill.
Frankreich	491 „	157 „	— 334 „
Grossbritannien	226 „	306 „	+ 80 „
Italien	200 „	141 „	— 59 „
Tschechoslowakei	95 „	53 „	— 42 „
Belgien	94 „	43 „	— 51 „
Oesterreich	57 „	71 „	+ 14 „
Holland	53 „	54 „	+ 1 „
Spanien	50 „	82 „	+ 32 „
Dänemark	25 „	17 „	— 8 „
Polen	23 „	?	? ?
Ungarn	19 „	19 „	—
Uebriges Europa	68 „	161 „	+ 93 „
Total Europa	2025 mill.	1491 mill.	— 731 mill.
			+ 220 „
			— 511 „
	(— 511) +	(— 23) =	(— 534) mill.
Aussereuropa	720 mill.	643 mill.	— 77 mill.
umsatz	2745 mill.	2134 mill.	— 611 mill.

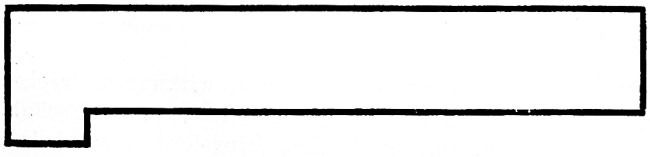
a) für unsere bezugsländer (unsere lieferanten), b) unsere ausfuhrländer (absatzländer), c) für die bilanzen.

(Anlehnung an nachstehende skizze.)

Graphische auswertung der handelszahlen.*

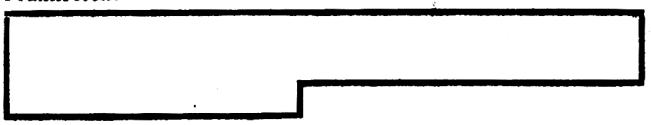
Wir bezogen im jahre 1928 von

Deutschland:

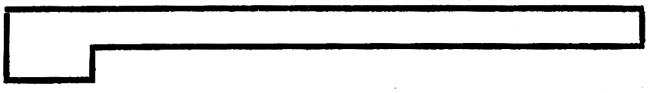


*) Im heft für je 10,000,000 = 1 carréhäuschen.

Frankreich:



Grossbritannien:



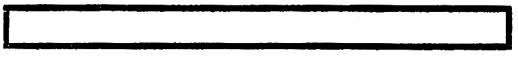
u. s. w.

Wir lieferten im jahre 1928 an

Deutschland:

Grossbritannien:

Frankreich:



u. s. w.

(Schluss folgt.)

Hilfsmittel zum Einrahmen von Bildern

Wer Handarbeitsunterricht erteilt, kennt die Schwierigkeit, die das Einrahmen von Bildern unter Glas mit Leinwandlitzen dem jugendlichen „Handwerker" bereitet. Herr Rottmann, Photograph, Aeplistrasse 20, St. Gallen O., erstellte nun einen ganz einfachen Apparat, mit dessen Hilfe auch der Unbeholfene kleinere Bilder mit Glas und Bandrähmchen versehen kann. Der Apparat besteht aus einem Brettchen, auf dem eine vor- und rückwärts bewegliche Blechfalte Halt und Richtung für Bild und Rahmenbändchen gibt. Eine zu beiden Seiten des Brettchens eingezeichnete Skala ermöglicht die genaue, gewünschte Einstellung. Der maximal auf 24 cm einstellbare Apparat kostet 3 Fr., jener in der Grösse von 37 cm 4 Fr. Dem Handarbeitslehrer dürfte dieses Hilfsmittel willkommen sein. J. K.

18. Jahrgang Nr. 7 14. April 1932

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

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

INHALT: Friedensarbeit in der Volksschule — Zur Schulhaus-Einweihung — Europa-Uebersicht — Album-Poesie.

Friedensarbeit in der Volksschule

Wie die Arbeit der Volksschule das Fundament jeglicher Bildung ist, so ist dieselbe auch befähigt, fundamentale Friedensarbeit zu leisten. Die Schule ist eine Welt im Kleinen, da soll Friede herrschen. Wo eine Autorität besteht, da ist Friede. Das Kind soll sich derselben unterwerfen lernen. Ist das Freiheit, ist das Friede? Versteht es die Lehrkraft, immer mehr ein Abbild des göttlichen Lehrmeisters zu sein, indem sie Ernst mit Liebe paart, wird dies dem Kinde nicht allzu hart vorkommen, es wird ihm immer mehr zum liebenden Sichfügen. Es fühlt die Autorität eher wohltuend als friedenstörend. Haben wir dann nicht herrliche Friedensarbeit geleistet, wenn wir das Kind in eigenem Erleben die Segnungen der willigen Unterwerfung unter eine gottgewollte Autorität erfahren lassen?

Frieden der Schüler unter sich! Beobachten wir einmal ungesehen die Kinderschar z. B. beim Spiele! Wie viel Unverträglichkeit und Rohheit kann man da wahrnehmen! Wie kann da die Erzieherarbeit einsetzen und durch Belehrung, durch die ganze Handlungsweise in der Schule die Kinder zur gegenseitigen Verträglichkeit und Liebe erziehen! Das Kind fühlt selbst das Hohe, das Veredelnde der Liebe heraus und lässt sich gerne zu einem lieben Menschen umbilden. Es ist dies eine der schönsten Erziehungsaufgaben. Man kann so ungeahnt viel mit und aus dem Kinde machen, wenn man sich von Jesus, dem göttlichen Kinderfreunde, den Weg zeigen lässt zum Kinderherzen. Alles Edle fasst Fuss in einem unverdorbenen Gemüte und kommt zur Entfaltung, wenn es gepflegt wird. Ist nicht die Erziehung zu diesem sozialen Lieben auch Friedensarbeit?

Der Erzieher kennt noch eine Friedensaufgabe in der Schule. Die Erziehung des Kindes zum neidlosen Lieben. O, dieses neidlose Sichfreuen über das Wohlergehen und das Glück anderer, wie selten ist's unter den Menschen! Und doch entströmt dieser Blüte ein seltsam tiefer Himmelsduft. Der Neid ist eigentlich die Wurzel fast jeglichen Haders und die Ursache von wie vielen Tränen! Heben wir das Kind durch zielbewusste Beeinflussung auf die Höhe neidlosen Liebens empor! Einen beglückenderen Anteil können wir ihm kaum mitgeben ins Leben und zugleich haben wir intensivste Friedensarbeit geleistet.

Das Kind bewegt sich nebst der Schule noch in einer andern Welt; es kommt heim. Gebe Gott, dass es als Friedensengel dorthin zurückkehrt, als ein Kind, das in der Schule verträglich, zartfühlendes, neidloses Lieben gelernt, erfüllt mit dem Verlangen, Sonne zu verbreiten.

Ich meine, dies sei fundamentale Friedensarbeit in der Volksschule. In einer Mittel- und Oberschule lässt sich der Friedensgedanke in den Geschichtsstunden noch ergiebiger auswerten.

„Licht ist Liebe. Wer Licht hat und andern davon mitteilt, der ist ein Liebender."

„Das Neue Volk".

Zur Schulhauseinweihung

Prolog in Form eines Vorspiels*)

Sämann:

Im Frühlicht-Gewand,
Durch dampfende Furchen
Schreitet der Sämann. —
Mit schwingender Hand
Streut er den Samen,
In leuchtenden Bogen,
Ins taufrische Land.

Und im Erdenschosse
Schlummert das Körnlein,
So klein und gering. —
Unaufhaltsam
Strebt es ans Licht,
Es treibt empor
Den schlanken Halm,
Ihn krönt die Aehre
Und hundertfältig
Birgt sie den Segen.

Kleiner Chor:

Der Blitze Geflacker,
Des Hagels Geschosse
Bedräuen den Acker.
Hernieder prasseln
Jählings die Schlossen,
Die reifenden Saaten,
Die wogend goldnen,
Furchtbar zermalmend.

Sämann:

Drum lebt der Sämann manchmal im Schreiten
Den Blick nach oben, bang um den Segen.
Gedeihen erfleht er für seine Saaten
Und Reife und Fülle und Sonne und Regen.

Schulvorstand:

Halt ein, Freund Sämann, wisse, fürderhin
Wird hier kein Eisenpflug mehr seine Furchen zieh'n,
Kein Sensenklingen mehr die Luft durchschneiden,
Kein Wesen mehr zu frühen Tod erleiden!
Und doch soll eine Pflanzstatt die Stätte bleiben,
Hochedle Saat hier Halm und Aehre treiben:
Was Dir von Freude in die Seele lacht,

*) Die „Volksschule" bringt diesen Prolog, der seiner Zeit bei der Schulhaus-Einweihung in Widnau (Rheintal) gehalten wurde, da sie annimmt, man könnte da und dort für solche „Gelegenheits-Poesie" besonderes Interesse haben. D. Sch.

Den Kampf Dich lehret mit des Irrtums Macht,
Was fromm zu Gott erhebt den jungen Geist,
Durchs Leben uns die dunklen Pfade weist: —
Das wird als Geistessaat hier fortan blüh'n und treiben.

Baumeister:

Gerechnet, gezeichnet hab' ich mit Fleiss,
Bis von der Stirn mir rann der Schweiss;
Und wie ich's geplanet auf dem Papier,
Mit Kelle und Spaten ihr halfet mir
Mit Euren flinken, geschickten Händen,
Das geistig Geschaute rasch zu vollenden.
Nun nehmt es hin! — Ob es geraten?
Seid Ihr nun die Richter unserer Taten!

Männer aus dem Volke:

Mächtig, vom festlichen Glanze umwoben,
Raget der Bau, wir wollen ihn loben!
Aus der Bedrängnis zum Lichte erstanden,
Schön nun vor allen weit in den Landen!
Keine dunkle, drückende Enge,
Freundliche Hallen, weite Gänge!
Nicht unnützen Zierat trägt es zur Schau,
Ernst und würdig steht der Bau.

Chor:

Heil Dir, stattliches, heiliges Haus!
Schaust so verheissend in die Welt hinaus,
Gerade zur steigenden Sonne empor,
Zur Kirche hinüber, wo im flammenden Chor
Die Quelle der Weisheit Dir sprudelt und springt,
Das tägliche Opfer den Segen erringt!

Männer:

Kommt nun alle, ihr Mädchen und Buben,
Und beschaut euch die prächtigen Stuben!
Folget, ihr Alten, seht freudig an,
Was euer Opfersinn getan!

Schulmädchen:

Dir, Völklein aus den Weidenauen,
Das da kein hartes Opfer scheute,
Dem Kind ein hehres Haus zu bauen,
Hoch klingen Lob und Gruss Dir heute!

Dem Kinde dieses stolze Heim,
Denn heilig war Dir stets sein Segen!
Im Kleinen liegt des Grossen Keim,
Wir müssen Samenkörnlein pflegen.

So mögen denn im Geist gedeih'n,
Die bald nun füllen diese Hallen,
Noch eures Namens Träger sein,
Wenn diese Mauern längst zerfallen!

Denn wachsen muss uns hier ein tugendhaft Geschlecht,
Das einst wird Hort und Wehr für Glaube, Pflicht und [Recht!
Das unsern schönen Rheinstrom nimmermehr vergisst
Und nicht der Berge Kranz, der rings herniedergrüsst,
Und an der Scholle treu und an der Heimat hängt
Und an die Wohlfahrt aller, wie an seine denkt!

So sei euch dieses kühne Wort von mir vertraut,
Ihr habt euch selbst ein herrlich Denkmal aufgebaut!

Lehrermüh'n und Elternsorgen

Erster Knabe:

Kinderschar! Zu dir sich neigen
Milde Herzen, klug in Worten;
Lied und Spiel und schlanke Reigen
Oeffnen dir geweihte Pforten.

Zweiter Knabe:

Doch das Leben ist ein Ringen,
Ein beständig Sich-Bezwingen,
Oft ein schmerzliches Entsagen,
Oft ein bitterherb Ertragen.

Kleiner Chor:

Drum so lasset uns vereinen
Lehrermühen, Elternsorgen,
Dass sie all, die lieben Kleinen,
Unter unserm Schutze steh'n!
Und so soll ihr Lebensmorgen
Ohne Leid vorübergeh'n!
Dass sie zu der Menschheit Frommen
In die reifen Jahre kommen — —
Segne, Ewger, unsern Bund!

Festgruss.

Heil, fröhliche Jugend, am rauschenden Rheine,
Geschmückt sind die Pforten, gewunden der Kranz!
Nun reicht euch die Hände im frohen Vereine
Und schlinget den Reigen im festlichen Glanz!

O herbstlicher Segen im stillen Gelände,
Du füllest den Becher mit goldenem Trank,
Reichst heute der Freude köstliche Spende,
Wo eh'mals ein Volk in Jammer versank.

Die Rosen der Unschuld im Kindergesichte,
Des greisen Priesters weihende Hand,
Aus laubigen Kronen rotgoldene Früchte,
Sie grüssen heute ein heiliges Land.

Weit öffnen die Tore hellschimmernde Hallen.
Der zagenden Enge die Stunde schlug.
Siehst du, aus fernen Zeiten herwallen
Der jubelnden Kinder endlosen Zug?

O nutzet hier, Kinder, die flüchtigen Stunden!
Sät, Lehrer, der Liebe unsterbliche Saat!
Und säet die Freude und heilet die Wunden,
Der Freude entsprosset die mutige Tat!

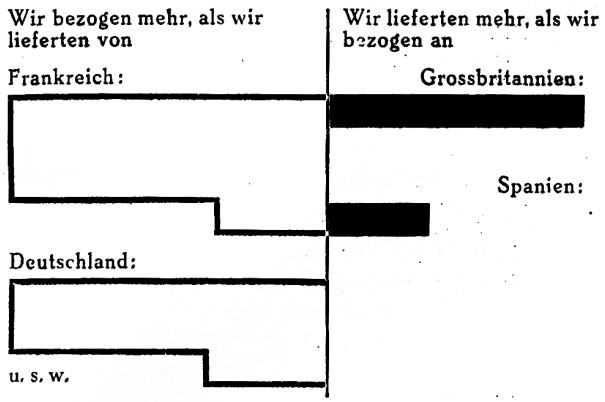
Denn es mahnen am Hang dort die alten Ruinen:
Kaum empfunden das Glühen, schon welket die Pracht;
Auch euch, ihr Kinder, wie bald ist erschienen,
Ach, eh ihrs gedacht, euch Abend und Nacht!

Bunt flattern die Wimpel im sonnigen Scheine,
Es schallen Trompeten, der Chöre Gesang!
Euch aber, ihr Eltern und Lehrer, vereine —
Der sorgenden Liebe harmonischer Klang!

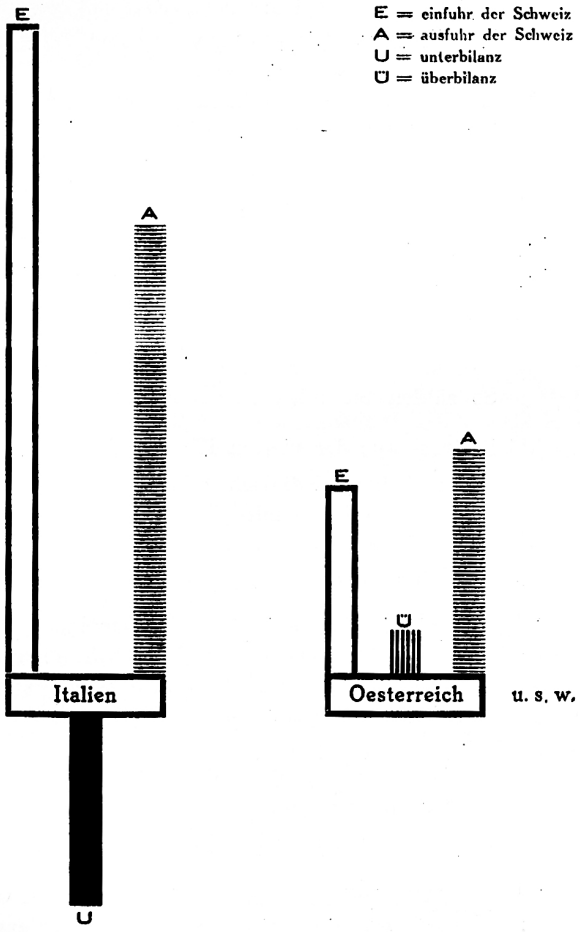
Egli, Reall.

Europaübersicht (Schluss.)

Von A. Giger.



Unser warenaustausch im jahre 1928



An welche staaten werden wir s c h u l d n e r ? Welches sind unsere g l ä u b i g e r s t a a t e n ? Was lehren uns diese zahlen? Droht der Schweiz die verarmung? Welch andere länder f ü h r e n wohl auch m e h r e i n a l s a u s ? (Deutschland, Oesterreich, Holland, Belgien, Grossbritannien, Norwegen, Spanien, Portugal, Italien, Griechenland). Bei den industriestaaten ist die einfuhr weit höher als bei den agrarstaaten. Es decken sich ein- und ausfuhr ungefähr bei: Tschechoslowakei, Frankreich, Dänemark, Schweden, Rumänien, Russland. Polen und Jugoslawien führen mehr aus als ein. Wodurch können die staaten ihre mehrauslagen (h a n d e l s u n t e r b i l a n z) ausgleichen? (gewinn aus schiffahrt, zinsen der angelegten gelder im in- und ausland, fremdenverkehr, gewinn der unternehmer in fremden ländern, export von elektrischem Strom, eisenbahneinnahmen usw.)

12. **K r e u z - u n d q u e r f r a g e n.** Zeigt mir markante **natürliche grenzen!** Wo senkt sich der boden unter den meeresspiegel? Folge? Wie erklärt ihr es, dass gewisse halbinseln wenig und andere stark gegliedert sind? Was wisst ihr vom wirken und der bedeutung der **golfströme?** Begreift ihr es, warum es im hohen norden wochen- und monatelang **polar-nächte** gibt und dass am nordpol dem sechsmonatigen tag die ebensolange nacht folgt? Orte auf ein und demselben **meridian = mittagskreis** (durch die beiden pole laufend) haben gleiche stundenzeit. Welche orte haben also mit uns mittag? Mit den meridianen kann man alle ortszeiten ausrechnen. Wie? (auf $360^0 = 24$ std., $180^0 = 12$ std., $90^0 = 6$ std., $15^0 = 1$ std., $1^0 = 4$ minuten). Ostmeridiane haben frühere zeit, westmeridiane spätere. Der nullmeridian geht durch Greenwich/London. Wieviel früher haben wir also mittag als London? (Entfernung London-Murg $= 9¼^0 = 9¼$ mal 4 minuten $= 37$ minuten). Errechnet eine anzahl ortszeitunterschiede! Aus praktischen Gründen (verkehr) hat man die **ortszeiten** grosser länderstriche geregelt. In Europa gibt es 3 zeiten: w e s t -, m i t t e l - u n d o s t e u r o p ä i s c h e z e i t. Wir in der Schweiz haben mitteleuropäische zeit, die zeit des 15. meridians. Diese zeit haben alle länder, die ganz oder wenigstens zum grossteil zwischen $7½^0$ bis $22½^0$ liegen. Also? Zwischen welchen graden verbreitet sich die westeuropäische zone, und welche Länder liegen darin? Welche länder Europas gehören zur o. e. z.? Wieviel z e i t u n t e r s c h i e d liegt zwischen den einzelnen zeitzonen? Musst du, wenn du nach Frankreich fährst, in Basel die uhr 1 stunde vor- oder nachrichten? **Die meridiane sind auch streckenmesser.** Wieso? Wie gross ist der meridianabstand am äquator? (40,000 km: $360 = 111{,}1 \ldots$ km). Am nordpol? Bei uns? (siehe atlas = 76 km). Beachte, dass die meridiane den polen zu sich nähern, zusammenlaufen. Die **parallelkreise** sind einen grad voneinander entfernt, also 111 km. Wird dieser abstand den polen zu auch kleiner? Globus anschauen! Welches sind die b r e i t e n -, welches sind l ä n g e n g r a d e ? Wie bestimmt man die genaue lage eines ortes? Zwischen welchen breitegraden liegen die verschiedenen w ä r m e z o n e n ?

Welche ströme entspringen in der Schweiz? Welche gebirge durchbrechen sie? Zwischen welchen bergschranken winden sie sich durch, und durch welche tiefebenen schlängeln sie sich? Berechnet das gefälle dieser ströme von der quelle bis zum schweiz. grenzort, dann von der schweizergrenze bis zur mündung und endlich das gesamtgefälle! Was sagen euch die resultate? **Warum ist der süd-nordverkehr stärker, als der in west-ostrichtung? Was sagen dir nachstehende lageüberschriften?** (dem neuen st. gallischen 7. schulbuch entnommen). „D i e S c h w e i z, das gemässigte, meerferne alpenland. I t a l i e n, das meerumschlungene land am milden mittelmeer. D e u t s c h l a n d,

ein umschlossenes binnenreich, das nach nordischen meeren offen steht. Frankreich, ein küstenland an zwei grossen weltmeeren. Die Donaustaaten, ein buntes völkergemisch an der wasserader vom abendland zum morgenland. Kleine randstaaten als durchgangspforten zwischen innern und äussern grossmächten (Belgien, das dichtbewohnteste land Europas; die Niederlande, das meerbedrohte reich der Rheinmündung; Dänemark, der kleine see- und bauernstaat zwischen Nord- und Ostsee). Skandinavien, das hochnordische doppelreich auf Europas grösster halbinsel. Russland, das weiträumigste und einförmigste binnenreich Europas." Welche schlüsse lassen sich aus diesen angaben ziehen? Warum ist Europa **übervölkert?** Welche vor- und nachteile bringen die **schutzzölle?** Woher wohl kommt die europäische **wirtschaftskrise?**

Wer kennt die belebtesten **seehandelsstädte?** (Marseille, Amsterdam, Southampton, Genua, Barcelona, Konstantinopel, Hamburg usw.)

Welches sind die wichtigsten **landhandelsplätze** und warum? (Paris, Mailand, Zürich usw.)

Welche städte verdanken ihr emporkommen vor allem der **industrie?** (Manchester, Lyon, Essen usw.)

Welche städte erfreuen sich einer besonders **schönen und günstigen lage?** (Neapel, Konstantinopel, Nizza, Lissabon, Lugano, Sevilla, Genua, Venedig.)

Geschichtlich bekannte städte sind? (Rom, Moskau, Paris, Wien usw.)

Städte mit weltbekannten Bauwerken? (Rom mit petersdom, katakomben, kolosseum; Pisa mit dem schiefen Turm; Wien mit Stephansdom; Paris mit Notre-Damekirche, königspalast, Louvre, eiffelturm; Konstantinopel mit moscheen; Athen mit akropolisburg; Moskau mit kremel usw.)

Sind dir die **radiosendestationen** nach der lage bekannt? (Bratislava = Pressburg in der Tschechoslowakei, Ljubliana = Laibach in Jugoslawien, usw.)

Weinstädte? (Budapest, Bordeaux, Reims, Malaga, Porto.)

Macht solche zusammenstellungen nach andern gesichtspunkten (mode, luxus, riesenstädte usw.)! Sind dir die begriffe: **gross-, klein-, land-, see-, aus- und einfuhrhandel** klar? Gib eine graphische darstellung der wirtschaftsgebiete Europas! Was ist euch noch unklar? Wer hat dies und jenes zu erfragen? Kinder befragen sich untereinander! Warum wohl haben die einzelnen staaten vertretungen im ausland **(gesandtschaften, konsulate)?**

Album-Poesie

Jedes Ding hat seine bestimmte Zeit, so auch die Stammbuch-Poesie. Wenn im März der Winter seinen Rückzug angetreten und linde Lüfte, blauer Himmel und der erste, noch etwas zaghafte Vogelsang den nahen Frühling verheissen, dann erwachen auch im Kinderherzen, namentlich im weiblichen, allerlei unnennbare, sehnsüchtige Gefühle. Das ist die Zeit, wo die Poesie-Albums hervorgeholt und viele rührsame Verse hineingeschrieben werden. Im grossen und ganzen sind es noch immer dieselben, die schon unsere Grossmütter in ihrer Jugend bevorzugt, überaus gefühlvoll, wo Herz und Schmerz, Liebe und Triebe, Sehnen und Tränen sich wundervoll reimen.

Kurz bevor ich mein Amt als Lehrerin niederlegte, um in den Hafen der Ehe einzulaufen, kaufte ich mir ebenfalls ein schönes, grosses Album. Ich sagte meinen Schülern, ich hätte gerne von einem jedem als Andenken einen kleinen, selbstgeschriebenen Vers in meinem Stammbuch. — Nun, was da heraus kam, bildete für mich eine Quelle des reinsten Vergnügens. Hier eine kleine Auslese.

Ein Mädchen schrieb:

„Ich lag im Garten und schlief,
Da kam ein Engel und rief:
Marie, du sollst aufersteh'n,
Und sollst zu deiner Lehrerin geh'n."

Bei einem andern Mädchen kam der gleiche Engel, nur dass er befahl, der Lehrerin einen Strauss zu bringen.

Ein Drittklässler schrieb:

„Ich liebe Sie so innig heiss,
Bis rote Rosen werden weiss,
Bis weisse Rosen werden rot,
Ich liebe Sie bis in den Tod."

Ein Mädchen, dessen Beschränktheit häufig eine grosse Geduldprobe für mich gewesen, zog zwei dicke Bleistiftstriche in Form eines Daches und darunter einen Querstrich und schrieb den geistreichen Vers dazu:

„Hier geht es bergauf,
Hier geht es bergunter,
Und wenn Sie Ihre Freundschaft zählen,
So zählen Sie mich darunter."

Klärli Gross aus der vierten Klasse schrieb:

„Teure Lehrerin, die ich habe,
Deine heisse Hand mir gib,
Stehst du einst an meinem Grabe.
Ruf ich laut, ich hab dich lieb."

Max Wunderli, das enfant terrible meiner Schule, hatte offenbar zu viel Tinte in eine Feder bekommen und pflanzte gleich oben auf dem Albumblatt einen grossen Klex. Er schrieb darunter:

„Dieses ist ein Punkt,
Die Feder eingetunkt.
Ich kriegte viele Hieb,
Die Lehrerin hab' ich lieb."

Ein Zweitklässler malte mit schönen, gleichmässigen Buchstaben nach, was ihm sein Spassvogel von Vater vorgeschrieben hatte:

„Ein Seehund an des Meeres Strand
Wäscht seine Schnauz im Dünensand.
O möchte doch Ihr Herz so rein
Wie dieses Seehunds Schnauze sein."

Den Vogel aber schoss der Knabe meiner Kostgeber ab, welcher die kurze Notiz in das Album setzte:

„Sprüche Salomo, Vers 1001.
Heirate, oder heirate nicht, so wirst du es bereuen!"

B. H.

18. Jahrgang Nr. 8 28. April 1932

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

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

INHALT: Zur Psychologie des Grundschülers — Anschriften und Zeichen an den Eisenbahnwagen.

Zur Psychologie des Grundschülers

Von Franz Weigl, Stadtschulrat a. D., München.

Mit freundlicher Erlaubnis des Verlages Josef Kösel und Friedrich Pustet, München, entnehmen wir folgenden Artikel aus dem Band „Die Volksschule" (Ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit) aus dem grossen, umfassenden Standard-Werk deutschen Schaffens: „Handbuch der Erziehungswissenschaft". Der Band „Die Volksschule" wurde seinerzeit in der „Schweizer-Schule" einlässlicher besprochen, wobei auch auf das ausserordentlich wichtige Gesamtwerk gebührend aufmerksam gemacht wurde.

Zum bessern Verständnis der hier veröffentlichten Arbeit sei darauf hingewiesen, dass in Deutschland die ersten vier Jahre der Volksschule als Grundschule bezeichnet werden.

Es kann sich hier nicht um eine erschöpfende psychologische Analyse des Kindes im Grundschulalter handeln. Diese muss dem Band über Jugendkunde vorbehalten bleiben. Es sollen nur die wesentlichen Züge des seelischen Lebens aufgezeigt werden, soweit sie für die Pädagogik des Grundschulalters von Bedeutung sind. Dabei ist zunächst festzustellen, dass die Zeitspanne des 7. bis 10. Lebensjahres, die der Grundschule zukommt, nicht zusammenfällt mit einer der wissenschaftlich festgehaltenen Entwicklungs- und Erziehungsstufen, wie sie etwa *J. Göttler* in Beilage I seines *„Systems der Pädagogik"* übersichtlich dargestellt hat[1]). Das 1. Schuljahr der Grundschule fällt in die Periode des spätern Kindesalters, die nächsten Schuljahre treffen auf das indifferente Knaben- und Mädchenalter. Auch *O. Kroh*[2]) betont die Tatsache, dass die organisatorisch bestimmte Grundschulzeit weder in ihrem Anfang noch in ihrem Ende durch einen der zahlreichen Entwicklungseinschnitte begrenzt wird, die sich innerhalb der Jugend nachweisen lassen.

Die Frage der *Schulreife* hat die psychologische Forschung verschiedentlich beschäftigt. Es wurde schon darauf hingewiesen, dass der Begriff nicht gleichbedeutend mit der *Schulfähigkeit* des Kindes, d. h. der Bereitschaft für den besonderen Lernbetrieb der Schule, ist. Diese Schulfähigkeit ist nämlich bei an sich gleicher geistiger Begabung der Kinder doch sehr verschieden je nach der Umgebung, der Zahl der Geschwister, der Familien- oder Kindergartenerziehung, dem geistigen Leben oder der Stumpfheit des Hauses, aus dem das Kind zur Schule kommt. Aber auch die Schulreife im Sinne der Summe von Begabungen, die beim Schulbeginn erwartet werden[3]), ist auf der gleichen Altersstufe je nach der Eigenart des Kindes und der Entwicklungseinflüsse sehr verschieden. *Penning* kommt daher zu der Forderung, nicht nach dem Lebensalter, sondern nach dem Entwicklungsalter einzuschulen. Auf die Schwierigkeiten, die aber hiebei noch verbleiben, hat *Krause*[4]) hingewiesen, indem er an die ausserordentliche Verschiedenheit des Entwicklungstempos und der Stärke der Entwicklung bei den einzelnen Kindern erinnerte. Er sagt: „Wäre die Schule eine Veranstaltung von ganz kurzer Zeitdauer, dann wäre das Problem durch Einschulung im gleichen Entwicklungsalter gelöst. Was nützt aber die homogene Masse zu einem bestimmten Termin, wenn infolge des verschiedenen Entwicklungstempos und der verschiedenen geistigen Kraft die Leistungsfähigkeit im Laufe der Schulzeit wieder so weit auseinandergeht, dass der Klassenunterricht, wie er in Wirklichkeit bei uns besteht, der mit einem bestimmten Entwicklungsstand und einem bestimmten Entwicklungstempo rechnen muss, für einen Teil der Schüler — besonders für die Schwächeren — wenig fruchtbar, ja schädlich wirkt[5]). Aus diesem Grunde will Krause den Begriff der Schulreife nicht auf einen Entwicklungstermin, sondern auf einen Entwicklungsverlauf bezogen haben. Dass die endgültige *psychologische* Formulierung des Begriffes der Schulreife nicht möglich ist, beweist die Verschiedenartigkeit der Schularbeit nach verschiedenen Lehrplänen und methodischen Weisungen. Ohne einheitliche methodische Pläne und Arbeitsweisen kann natürlich auch kein einheitlicher Begriff der Schulreife erstellt werden. Weiter darf nicht ausser acht gelassen werden, welche besonderen Anforderungen die grössere Lebensgemeinschaft einer normalen Klasse von 30, 40 und mehr Kindern an das einzelne Kind stellt und wie sich die Einführungsmöglichkeit in die Schularbeit je nach dieser Klassenfrequenz verändert. Dann ist zu überlegen, in wieweit überhaupt gleiche Leistungsfähigkeit einer ganzen Klasse verlangt wird oder ob man der Verschiedenheit der Leistungen unter Berücksichtigung der Individualitäten Rechnung tragen will. Endlich kommen noch die besonderen örtlichen Schulverhältnisse — z. B. ungeteilte und ausgebaute Schule oder Villenvorort und Industrieviertel — für die Beurteilung dessen, was erwartet werden kann und geleistet werden will, in Frage[6]). Diese Schwierigkeiten in der Beurteilung der Schulreife führten zu der Forderung, statt des augenblicklichen Entscheides über Schulaufnahme oder -zurückweisung mehr als bisher die *Eltern* zu hören und eine *Probezeit* einzuführen.

Unter dem Gesichtspunkte der ausschliesslich *psychologischen* Einstellung auf das Problem der Schulreife sind alle einschlägigen Arbeiten der Charlotte *Bühlerschen* Schule zu beurteilen, so jene von *Zwei-*

[1]) *J. Göttler*, System der Pädagogik. München 1927.

[2]) *O. Kroh*, Die Psychologie des Grundschulkindes in ihrer Beziehung zur kindl. Gesamtentwicklung. (Päd. Mag. v. *Mann*, H. 1122.) 4.—6. Aufl. Langensalza 1930.

[3]) In diesem Sinne ist der Begriff gefasst in dem Buch *K. Penning*. Das Problem der Schulreife in historischer und sachlicher Darstellung. (Mit einem Nachwort von *Al. Fischer*. — Pädagogium Bd. XI.) Leipzig 1926.

[4]) *K. Krause*, zum Problem der Schulreife. Ztschr. f. päd. Psych. und exp. Päd. Leipzig 1930, XXXI. Nr. 6.

[5]) a. a. O. Seite 293.

[6]) Die meisten dieser Gesichtspunkte hat *Krause* a. a. O. S. 294 f. eingehender besprochen.

gel [7]), *Hetzer* [8]) und *Reininger* [9]), sowie von *Charlotte Bühler* [10]) selbst. Sie beruhen auf an sich wertvollen experimentellen psychologischen Beobachtungen u. allgemein empirischen Feststellungen. *Zweigel* berichtet über Sortiereinzel- und -gruppenversuche, über den Auftragsversuch (Ausführung von drei zusammenhängend gegebenen Aufträgen) in drei Varianten. *Hetzer* führt Versuche durch über die Verschiedenheit der Darstellungsfunktion bei Drei- und Sechsjährigen, mit Beobachtung der Unterschiede bei Knaben und Mädchen. *Reininger* sammelt Material über das Verhalten von Kindern in verschiedenen Gemeinschaftsverhältnissen. *Ch. Bühler* fasst diese und eigene Beobachtungen in der Periodisierung: 1. Lebensjahr, 2. bis 4., 5. bis 8., 9. bis 13. und 14. bis 19. Lebensjahr zusammen, wobei hier besonders die dritte Gruppe einschlägig ist. Ausserdem ist aus experimentalpsychologischen Beobachtungen aufgebaut die Untersuchung über Kindergarten- und Grundschulalter von *Muchow* [11]), die die Wahrnehmung und Auffassung von Gegebenheiten der sinnlichen Umwelt und die Eigenart des kindlichen Denkens besonders verfolgt. **(Fortsetzung folgt.)**

[7]) *Ch. J. Zweigel*, Ueber die Wirksamkeit von Aufgaben in der frühen Kindheit. Ein Beitrag zur psych. Bestimmung der Schulreife. (Wiener Arbeiten zur päd. Psych. H. 5.) Wien-Leipzig 1929.

[8]) *H. Hetzer*, Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit. Erster Beitrag zur psych. Bestimmung der Schulreife. (Wiener Arbeiten zur päd. Psych. H. 3.) Wien-Leipzig 1926.

[9]) *K. Reininger*, Das soziale Verhalten von Schulneulingen (Wiener Arbeiten zur päd. Psych. H. 7.) Wien-Leipzig 1929.

[10]) *Ch. Bühler*, Kindheit und Jugend. Genese des Bewusstseins. (Psych. Monographien III. Bd.) Leipzig 1928, besonders III. Kap. § 6.

[11]) *M. Muchow*, Beiträge zur psych. Charakteristik des Kindergarten- und Grundschulalters. Auf Grund experimentalpsychologischer Untersuchungen über die Auffassung und das Denken der Drei- bis Zehnjährigen. (Päd.-psych. Schriftenreihe des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins H. 3.) Berlin 1926.

Anschriften und Zeichen an den Eisenbahnwagen *)

Von A. Alioth, Fahrdienstinspektor beim O. M. I., Bern.

Internationale, staatliche Vereinbarungen über den Bau von Eisenbahnwagen und Uebereinkommen von in Eisenbahnverbänden zusammengeschlossenen Bahnverwaltungen über die gegenseitige Benutzung von Personen- und Güterwagen im internationalen Verkehr verpflichten die Bahnbehörden und Eisenbahngesellschaften zur Anbringung von einheitlichen Anschriften und Zeichen an bestimmte Stellen auf den beiden Langseiten ihrer Wagen. Ausser den für die Verwendung eines Wagens im internationalen Verkehr vorgeschriebenen Merkmalen und Zeichen erheischt der innerdienstliche

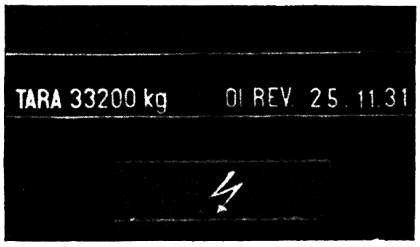


Bild 1.

Verkehr bei jeder Bahnverwaltung noch einige weitere Bezeichnungen.

Alle diese Abkürzungen, Zeichen und Merkmale bilden die Grundlage eines geordneten Wagenverkehrs unter den Bahnen. Sie erleichtern wesentlich die gesamte Abwicklung des Aussendienstes, sie vereinfachen im besonderen den Wagenaustausch in den Uebergangsbahnhöfen und sie dienen zur Verständigung der Bahnbeamten trotz der sprachlichen Verschiedenheit der Länder, die die Wagen durchlaufen.

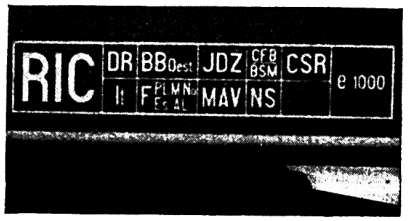


Bild 2.

Einige dieser Bezeichnungen klären den Reisenden auf, andere erteilen dem Verfrachter eines Ladegutes wertvollen Aufschluss über die Eigenart, die Raumverhältnisse und die Einrichtungen des zu verwendenden Wagens. Die vielen Zeichen sind aber vor allem für den Fachmann des Betriebs- und Verkehrsdienstes und des technischen Wagendienstes eine eigene wichtige Sprache, die ihm alle für die Besorgung seines Dienstes un-

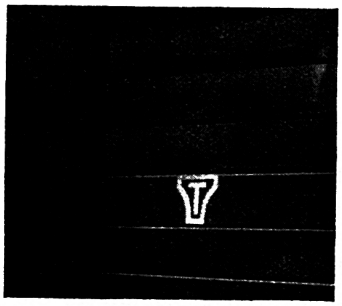


Bild 3.

entbehrlichen Angaben über Bauart, Eignung, Eigenheiten und Verwendungsmöglichkeiten eines Wagens mit Rücksicht auf die verschiedenen Vorschriften und Bedingungen der Tarife, über Beladung und Belastung, über Einstellung in bestimmte Züge, über Uebergang auf fremde Bahnen und Verkehr über besonders bezeichnete Strecken usw. vermitteln, ohne dass der Fach-

*) Der Artikel: „Anschriften und Zeichen an den Eisenbahnwagen" erschien gegen Ende des letzten Jahres in der „SBB-Revue" und im „Nachrichtenblatt" der SBB. Er enthält ein so prächtiges Material für unsern Heimatkundunterricht, dass wir die Redaktion der „SBB-Revue" um Erlaubnis des Abdruckes baten. Dem Wunsche wurde in freundlichster Weise entsprochen. Auch die Druckstöcke wurden uns gerne zur Verfügung gestellt. Dieses Entgegenkommen sei hiemit aufs beste verdankt.

mann noch lange Um- und Nachfrage halten oder Nachmessungen vornehmen muss.

Auf die wichtigsten dieser Zeichen an S B B-Wagen sei nachstehend hingewiesen.

Jeder im Betrieb unbeschränkt verwendbare Wagen muss seinen Heimatschein, seinen Reisepass nach dem

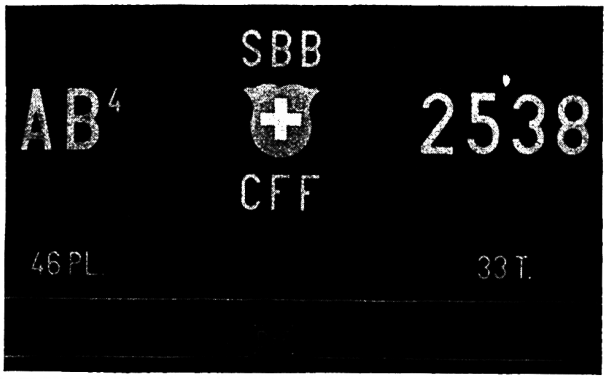


Bild 4.

Auslande und den Ausweis mit sich führen, dass er lauf- und gebrauchsfähig ist, d. h. eine Bescheinigung darüber, dass er innerhalb eines bestimmten Zeitabschnittes durch seine Heimatwerkstätte in allen Teilen gründlich untersucht worden, seine Betriebssicherheit also gewährleistet ist. Ohne klare und eindeutige Be-

Bild 5.

zeichnungen, aus denen diese Angaben erkennbar sind, wird ein Wagen zum Verkehr nicht zugelassen.

Das Schweizerwappen zwischen den Eigentumsmerkmalen S B B — C F F, links daneben die Gattungsbezeichnung je nach Wagenklassen, rechts des Wappens die Wagennummer, alles in einer Gruppe meist auf der Seitenwandmitte, bilden den Heimatausweis unserer Personenwagen (Bild 4). Bei den Güterwagen fehlt das Schweizerwappen; dafür trägt der Langträger die Bezeichnung des Heimatlandes Schweiz (Bild 5).

Die Bezeichnung der Eigentumsbahn und des Heimatlandes sind notwendig für die Regelung des gesamten Wagenverkehrs nach den Betriebsvorschriften jeder Bahnverwaltung, sie sind unentbehrlich für den internationalen Wagenlauf, Hinweg, Uebergabe in den Grenzbahnhöfen, Rückleitung, Massnahmen bei Beschädigung und Ausserdienstsetzung auf fremder Bahn, Ausgleich der Wagenleistungen zwischen den Bahnen und Abrechnung über Wagenmietbeträge nach den bestehenden Vereinbarungen.

Der Reisepass des Personenwagens ist das Zeichen RIC (Bild 2).

Dieses Zeichen ist die Abkürzung der italienischen Benennung des internationalen Personenwagenübereinkommens (Regolamento internationale carrozze). Wagen, die nach Bauart und Einrichtungen alle Bedingungen für den Verkehr auf allen Strecken jeder fremden Verbandsbahn erfüllen, tragen dieses Zeichen allein als Passe-partout. Wagen, die nur auf Strecken einzelner ausländischer Bahnverwaltungen verkehren dürfen, tragen in einem Rahmen neben dem RIC-Zeichen die Bezeichnung dieser Verwaltungen in vereinbarter Abkürzung (DR = Deutschland, It = Italien, $F\frac{PLM\ Es}{PO\ AL}$ = Frankreich, Strecken der Paris-Lyon-Mittelmeerbahn, der Ostbahn, der Paris-Orléans-Bahn und der Eisenbahnen in Elsass-Lothringen, BB Oest = Oesterreich, NS = Niederlande, CFB = Belgien, JDZ = Jugoslawien, CFR = Rumänien, MAV = Ungarn, CSR = Tschechoslowakei usw.). Das RIC-Zeichen bestätigt den Organen der betreffenden fremden

Bild 6.

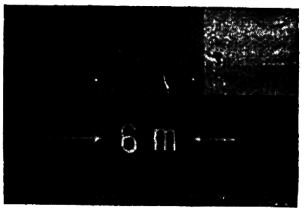


Bild 7.

Bahnen im Grenzbahnhof, dass die Wagen durchgelassen werden dürfen, selbtsverständlich nur dann, wenn nicht Beschädigungen die Rückweisung rechtfertigen.

Das Passzeichen des Güterwagens für den Uebergang nach dem Auslande ist das Zeichen T, Transitzeichen, rechts auf den Langseiten des Wagens (Bild 3).

Dieses Zeichen bedeutet, dass die Querschnittmasse eines gedeckten Wagens baulich in allen Teilen so gehalten sind, dass sie die Wagenbegrenzungslinien der fremden Bahnen, über deren Strecken er verkehren soll, an keiner Stelle überschreiten. Bei offenen Wagen muss auch die Ladung so eingeschränkt sein, dass keine Teile in diese Umgrenzungslinien hineinragen. Wagen mit dem Zeichen können von den Organen der fremden Bahnen im Uebergangsbahnhof ohne die zeitraubende Prüfung der Querschnittmasse übernommen werden. Die Umgrenzungslinien aller Bahnverwaltungen müssen schon beim Bau der Wagen berücksichtigt werden, wenn man diese Wagen für internationale Transporte verwenden will.

Die Anschriftzeichen der letzten gründlichen Untersuchung am rechten Ende der Langträger (Bilder 1 und 6) geben den Wagenuntersuchern (Visiteuren) und den Organen der Zugsbildungsbahnhöfe an, ob seit der letzten gründlichen Untersuchung in der Werkstätte ein bestimmer Zeitabschnitt überschritten worden ist oder nicht. Diese Zeitabschnitte sind verschieden lang je nach der Beanspruchung der einzelnen Wagengattungen im Betrieb. Am letzten Tag dieses Zeitabschnittes muss der Wagen dem Betrieb entzogen und in die

Werkstätte geleitet werden, die aus der Voranschrift zum Revisionszeichen erkennbar, oder an der Wagenstirnseite angeschrieben ist (Bilder 1, 6, 9). Jede Untersuchung, die für Personenwagen des regelmässigen internationalen Verkehrs nach 6 Monaten, für Personenwagen des Inlandverkehrs je nach der Höchstgeschwindigkeit der Züge, für die sie nach ihrer Bauart

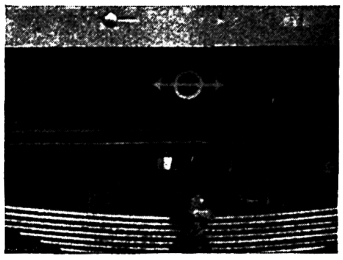


Bild 8.

bestimmt sind, nach 1—3 Jahren, für Güterwagen je nach ihrer Bauart und der Höchstgeschwindigkeit der Züge, in denen sie laufen können, nach 2—3 Jahren wiederholt werden muss, erstreckt sich auf alle Wagenteile und Einrichtungen, wobei die Radsätze herausgenommen, die Achslager und Tragfedern abgenommen, die Zug- und Stossapparate zerlegt und die Bremseinrichtungen in allen Einzelheiten nachgeprüft werden müssen.

Alle Güterwagen der S B B werden in der Zeit zwischen diesen gründlichen Werkstätte-Untersuchungen im Interesse der Betriebssicherheit jährlich mindestens einmal im Betriebe selbst in drei bestimmten Bahnhöfen genau auf den Zustand ihrer Achsbüchsen, Achslager und Schmiervorrichtungen (Auswechslungen, Reinigen, Oelwechsel) untersucht, ebenso alle an-

Bild 9.

deren Wagenteile, die einer Reibung unterworfen sind, nachgeschmiert und nötigenfalls ersetzt. Wagen, die einer Zwischenuntersuchung unterworfen worden sind, erhalten ein weisses Farbzeichen ○, □, △ neben der Revisionsanschrift (Bild 6). Die Zeichen sind in ihrer Form verschieden je nach dem Bahnhof, der die Untersuchungen durchgemacht hat. Anlässlich der nächsten Revision werden diese Zeichen durch die Hauptwerkstätten wieder gelöscht.

Die Personen-, Gepäck- und Eilgutwagen tragen neben der Aufschrift über die periodische gründliche Untersuchung ein weiteres Zwischenuntersuchungsmerkmal, ein gelbes oder weisses Kreuz ✠ (Bild 9). Alle 6 Monate, je im April und Oktober, wird die Notbremse dieser Wagen eingehend erprobt. Nach den Notbremsproben im April wird ein gelbes, nach den Proben im Oktober ein weisses Kreuz aufgemalt. Hierbei wird jeweils das frühere Kreuz mit der entsprechenden Farbe überstrichen.

Das Zeichen „e 1000" rechts im Rahmen der RIC-Anschrift, (Bild 2), bedeutet, dass der Personenwagen mit der Einrichtung für die elektrische Heizung für 1000 Volt Betriebsspannung ausgerüstet ist. Personenwagen, die die Einrichtung für elektrische Heizung und für Dampfheizung besitzen, tragen die Merkmale D & E (Bild 4); Wagen mit nur elektrischer Heizung tragen bloss das Merkmal E. Güterwagen mit der Leitung für die elektrische Zugsheizung, infolgedessen zur Einstellung in elektrisch zu heizende Personenzüge geeignet (Eilgutwagen), tragen beidseitig am unteren Ende der Ecksäulen ein hellgelb gestrichenes, nach oben zugespitztes Rechteck (Bild 10).

Bei Personen- und Güterwagen muss die Bauart der durchgehenden, selbsttätigen Druckluftbremsen am

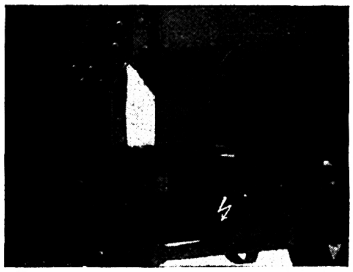


Bild 10.

Langträger oder unten auf der Seitenwand angeschrieben sein. (Für die internationalen Merkmale an Wagen betreffend die Güterzugbremse siehe Nachrichtenblatt Nr. 9, 1930, Seite 149.)

Am Langträger der Personen- und Güterwagen ohne Drehgestelle ist der Achsstand in Worten und Zahlen angeschrieben, oder das Mass wird nach der neuen Vereinbarung im Internationalen Eisenbahnverband zwischen zwei gegeneinander gerichtete Pfeile eingesetzt →0,00 m←, (Bild 7). Unter Achsstand versteht man den Abstand der äussersten Achsen eines Wagens. Der grösste Achsstand, den ein Wagen für den Lauf über bestimmte Strecken besitzen darf, richtet sich nach dem kleinsten Krümmungshalbmesser dieser Strecken. Der Ausdruck „Achsstand" tritt an Stelle der bisherigen Benennung „Radstand". Der Achsstand des Drehgestells bei Drehgestellwagen wird künftighin mit dem vereinbarten Zeichen am Langträger der Drehgestelle selbst angegeben.

Das Zeichen ←⊙→ am Langträger eines Wagens bedeutet, dass dieser Wagen Lenkachsen besitzt. Diese Achsen haben in ihren Führungen im Untergestell eine begrenzte Beweglichkeit; sie können sich aus ihrer Mittelstellung so weit drehen, dass die Wagen Strecken mit Krümmungshalbmessern bis zu 150 Meter herab ohne Anstand und ohne Verminderung der Geschwindigkeit durchfahren können. Wagen mit Lenkachsen können im internationalen Verkehr auf den weitaus meisten Strecken ohne irgendwelche Einschränkungen verkehren (Bild 8).

18. Jahrgang Nr. 9 12. Mai 1932

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

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

INHALT: Die neue Schrift — Zur Psychologie des Grundschülers.

Die neue Schrift

Von Al. Kobler.

Nachdem bereits letztes Jahr überall von der Schriftreform die Rede war und die neue Schrift, die sog. Hulliger-Schrift, schon vielerorts Eingang gefunden hat, scheint es angezeigt zu sein, einmal etwas vom eingeschlagenen Lehrgang, von den bisherigen Erfolgen, auch von der Zukunft dieser Neuerung zu sprechen. Ueber den ersten Punkt sind gewiss viele der Leser in den stattgehabten Lehrkursen aufgeklärt worden; hingegen glaube ich, dass die Praxis manches zeitigte, was in der Theorie übergangen oder viel zu kurz abgefertigt wurde. Theoriesaal und Schulstube sind eben auch hier wieder nicht ein und dasselbe. Meine Ausführungen sollen dartun, wie die neue Schrift in einer mehrklassigen Schule eingeführt und vertieft wurde.

Zur Einführung der neuen Schrift gehört vor allen Dingen Freude und Zutrauen; denn wo diese Vorbedingungen fehlen, ist der Erfolg nicht gesichert.

Wenn ich eine Klasse einführe, so wird zuerst einmal jeder Schüler auf die richtige Körperhaltung aufmerksam gemacht. Das Ungezwungene ist aber eine gar feine Sache, wenn früher die Haltung schlecht, nachlässig und gar oft unbequem war. Jene Haltung, die der Schüler sich einst mit grosser Mühe und Anstrengung falsch angeeignet hatte, bleibt nun aber in vielen Fällen wie zum Trotz bestehen. Immer wieder

Einfassende Linie: Rot. Ornamente in Zeichnung 1 a abwechselnd eine Linie mit rotem, grünem und blauem Farbstift. Auch verschiedene Farben in derselben Linie machen die Arbeit interessanter. In den Buchstaben und Zahlen der Zeichnung 1 b wechselt der Schüler die Farbstifte vorteilhaft bei Beginn von etwas Neuem. Das Zerlegen ist mit Hilfslinien klar gemacht. Die Ueberschrift Regenwetter steht auf einem gelben, wagrecht linierten Grund, versehen mit roten Einfassungslinien. Die Zeichnungen a b c wurden im Original mit der 1 mm-Redis auf 5 mm karriertes Papier geschrieben. In Zeichnung 1 d wirken die Ueberschriften umso feiner, je besser die Farben gegeneinander abgetönt sind. Das Original ist mit Redis 1½ und 1¼ mm geschrieben. Das Cliché ist also $^{2}/_{3}$ der natürlichen Grösse.

N. B. Wir haben zur Vereinfachung der Clichier-Arbeit jeweils verschiedene Blätter, die in der Arbeit erst in gewissen Abständen erwähnt und besprochen werden, zusammen genommen. D. Sch.

fällt der Schüler in die einmal angewöhnte schlechte Stellung zurück, weshalb auch immer wieder ein erneutes Korrigieren einsetzen muss. So wird es einer ganzen Reihe nachsichtiger Aufmunterungen bedürfen, bis jeder Schüler sich an die flotte Haltung gewöhnt hat. Der Oberkörper ist leicht nach vorn geneigt, beide Ellbogen liegen auf dem Tisch. Die linke Hand hält das Heft, während die Rechte den Stift oder Federhalter führt. Die Beine in ruhiger, bequemer Haltung unter der Bank still zu halten, ist für viele kleine Schüler fast eine Qual. Aber die interessante Art und Abwechslung beim Einüben der Schrift wird in kurzer Zeit auch die lebhaftesten Kinderbeine zu wohltuendem Stillstand bringen.

Die neue Schulschrift kennt keinen Druck, da nur mit breiten Federn geschrieben wird. Der weiche Blei- oder Farbstift ist das beste Hilfsmittel zum Zeichnen und Schreiben ohne Druck. Da nun beim weichen Aufsetzen des Stiftes nur zarte, schwache Linien entstehen, wird ein öfteres Hin- und Rückfahren notwendig, was für das Erarbeiten der einzelnen Formen nur von Vorteil wird.

Jedes Uebungsblatt wird zuerst mit einem Rand versehen. Der Schüler zieht mit Lineal und Farbstift etwa zwei Zentimeter einwärts vom Blattrand ringsum eine Einfassung. Vorteilhaft lässt der Lehrer auch die Seite der Länge nach halbieren. Die kurzen Schreiblinien ermüden nicht, und dem Schreiber wird die Sache schon viel interessanter.

Die ersten Uebungen ergeben eine Zusammenstellung von Grundstrichen; senkrechte, waagrechte, schräge nach links und rechts, zuletzt halbe und ganze Kreise. Sehr dienlich ist für diese Uebungen, wie überhaupt zum Einlernen, das 5 mm-karrierte Heft. Die sich hier herausschälenden kleinen Ornamente dienen später zum Einrahmen und Verzieren von Schriftstücken. Gleichzeitig bedeutet dieses langsame Zeichnen und pünktliche Fahren strammer Zeichenunterricht. Siehe Zeichnung 1a.

Hierauf folgt nun die Einführung in die Steinschrift. Die rechtwinklig-senkrechten Buchstaben werden keine Schwierigkeiten bereiten, die Schrägstriche und Bogen hingegen benötigen eine sorgfältigere Behandlung. Eine Zusammenstellung ergibt Zeichung 1 b.

Gute Erfahrung zeitigte das jeweilige Vorschreiben eines grossen, markanten Buchstabens, wenn nötig mit den dazugehörigen Hilfslinien, wie G, B, S. Auf gleiche Weise würden zerlegt: J, U, in die senkrechten Geraden und den Bogen; P, R, D, wie das Beispiel B, mit den waagrechten geraden Stücken, an die sich der Bogen schliesst.

Die Zahlen sind ebenfalls auf die Einheitsformen zurückgeführt. Die 3 und die 5 bringen den mittleren Kreis, während die 6 und die 9 den kleinen beanspruchen. Die grösste Schwierigkeit bringt die 8. Verlaufend wie der Buchstabe S, wird nur noch das Ende mit dem Anfang verbunden.

Im Uebergang von der Steinschrift zur Antiqua lernen wir dann die kleine Steinschrift kennen. Einige Buchstaben behalten ihre Form, werden lediglich kleiner: C-c,O-o, S-s, U-u, V-v, W-w, X-x, Z-z. Andere reduzieren die Formen: B-b, H-h, I-i, K-k, L-l, T-t. Wieder andere entwickeln sich nach unten: G-g, F-f, J-j, P-p, Q-q, Y-y. Einige werden stark abgeschliffen: N-n, M-m, R-r, A-a, D-d, E-e.

Nachdem der Schüler die Buchstabenformen beherrscht, beginnen dieselben Uebungen mit der Redisfeder. Auf der Unterstufe sind es die Redis 1½, 1¼ und 1 mm, welche nacheinander in Anwendung kommen. Diese vielgestaltige Anwendung macht dem Schüler wie dem Lehrer sehr viel Freude.

(Fortsetzung folgt.)

Zur Psychologie des Grundschülers

Von Franz Weigl, Stadtschulrat a. D., München.

(Fortsetzung.)

Alle diese Arbeiten stützen in ihren Ergebnissen die Forderung, nicht bloss das Lebensalter, sondern den Stand der Entwicklung bei der Schulaufnahme zu beachten. Sie begründen aber keine allgemeine Verschiebung der Einschulung. Die Untersuchungen *Zweigels* und *Hetzers* zeigen, dass beim Sechsjährigen (im Gegensatz zum Drei- bis Fünfjährigen) das bewusste, auf Aufgaben gerichtete Wollen soweit erstarkt ist, dass es nicht mehr vorwiegend durch Lustmotive erscheint, oder dass es durch Trotz und Eigenwille durchkreuzt würde. Auch Aufmerksamkeit, Konzentrationsfähigkeit und Gedächtnis ermöglichen ihm bereits ein planvolles Lernen. Die Arbeit von *H. Ormin* [12]) zeigt, dass dem Kind dieses Alters sogar Begriffsbildung und schlussfolgerndes Denken in entwicklungsfähigen Anfängen erschlossen sind.

Praktisch wird die Fixierung eines bestimmten Zeitraumes für den Schuleintritt Geltung behalten. Es liegt hier eine *Tradition* vor, die in der alten römischen und in der kirchlichen Rechtsauffassung ihre Grundlage hat. Das 7. Lebensjahr brachte im römischen Recht die Geschäftsfähigkeit; das kirchliche Recht spricht mit der Vollendung des 7. Jahres dem Kinde „den Gebrauch der Vernunft" zu und macht es verantwortlich für sein sittliches Verhalten. Diese Auffassung hat sich ausgewirkt in der gesetzlichen Festlegung des Schuleintrittsalters durch die einzelnen Staaten.

Ein *Seelenbild des Grundschülers* muss ausgehen von dem Alter des Schuleintrittes und muss die Entwicklung in den nächsten vier Jahren in den Hauptzügen darstellen. — Der geistige Aufnahmeapparat soll beim Schuleintritt so weit entwickelt sein, dass das Kind seine *Sinne* gebrauchen kann, dass es Eindrücken mit *Aufmerksamkeit* zu folgen vermag und dass es wenigstens *grundlegende Individualbegriffe* und *Erkenntnisse* auf anschaulicher Grundlage gewinnen kann. Die einfachen Wahrnehmungen und sinnlichen Vorstellungen sind in dieser Zeit zu gefühlsmässigen *Totalanschauungen* fortgeschritten, für die das *Sachgedächtnis* lebendig ist. In gefühlsmässigen *Assoziationen* werden die Vorstellungen mannigfach verknüpft. Die im 8. bis 10. Lebensjahr sich vollziehende Analyse

[12]) *H. Ormin*, Das schlussfolgernde Denken. Wien-Leipzig 1926.

im Beobachten und die Beherrschung des Vorstellungsablaufes werden vorbereitet.

Das Kind wird sich im Schuleintrittsalter seiner selbst bewusst und wird damit *bildungsfähig* im Sinne *der Selbsttätigkeit.* — Auch das *Ausdrucksvermögen* ist jetzt bis zu dem Grade, der für die Bildsamkeit nötig ist, entwickelt. Vom Schreien und Kreischen, Kopfnicken und Kopfschütteln, Zeigen, Armstrecken und Strampeln, den ersten Ausdrucksmitteln des Kindes, ist es über die Vorübungen zum Sprechen zum Gewinn eines Wortschatzes, dann zur Beherrschung der einfachsten Satzformen gelangt, die es im 4. bis 6. Lebensjahr so vervollkommnet hat, dass es die Umgangssprache beim Eintritt in die Grundschule mit einiger Geläufigkeit beherrscht. Auch eine geringe Ausdrucksfähigkeit in den Fertigkeiten des Zeichnens, Bauens, Formens ,— im Umfang bestimmt durch die erhaltenen Anregungen und die gepflogene Uebung in der Vorschulzeit — bringt die Mehrzahl der Schulrekruten mit.

Die erste unterrichtliche Schwierigkeit der Grundschularbeit ist die Konzentration der Kinder auf *Einzelbeobachtungen und Einzelerfahrungen.* Das Kind ist in der vorschulpflichtigen Zeit gewöhnt, *Gesamteindrücke* aufzunehmen. Bei einer Reihe von Schussern, Würfeln, Kastanien u. ä. unterscheidet das Kind beispielsweise wohl das Einssein und das Vielsein, womit es den ersten Schritt zur *Zahlauffassung* tut. Aber die Bestimmung der Mehrheit, die wirkliche Zahl der Dinge, bekümmert es zunächst nicht. Es sind ja die rollenden Schusser, die purzelnden Würfel, die glänzenden Kastanien in den angedeuteten Merkmalen für das Kind weit interessanter als ihre Zahl. Durch diese Merkmale wird die Aufmerksamkeit von der Frage nach der Zahl abgelenkt, und es bedarf der besonderen methodischen Führung, um im Kinde Interesse an der Mehrheit, an der Zahl, eben am Rechnen, zu wecken. — Aehnlich ist es mit den *Lauten.* Das Kind hat in der vorschulpflichtigen Zeit eine Menge von Lauten und Lautverbindungen gebraucht. Es hat sich aber über die Tatsache des Vorkommens der Einzellaute nie Rechenschaft gegeben, bis der Unterricht diese ins Bewusstsein hebt. Jeder Lehrer, der in der Anfängerklasse tätig war, weiss, wie schwer es vielen Kindern wird, vom Gesamteindruck des Lautkomplexes zur Beobachtung des einzelnen Lautes zu gelangen. — Es ist nun aber nicht etwa so, als ob das Kind in der Vorschulzeit nur in Gesamtvorstellungen gelebt hätte. Es hat schon begonnen, *bestimmte Eindrücke* herauszugreifen und sich in sie zu vertiefen.

Walsemann [13]) hat dafür ein gutes Beispiel beigebracht, wenn er das Verhalten des Kleinkindes zur *Uhr* schildert. Die Uhr tritt dem Kinde früh als eine sinnliche Totalität entgegen. Was zunächst daran auffällt, ist vielleicht der Glanz, dann das Ticken, die Geschlossenheit, die Rundgestalt, später Zeiger und Zifferblatt, das Gehen, das Werk, dieses zunächst als ein verworrenes Ineinander unbekannter Teile. Die meisten dieser Eigentümlichkeiten lassen wieder genauere Bestimmungen zu: Silberglänzend, kreisrund, leise und rhythmisch tickend, verschieden lange und ungleich schnell sich bewegende Zeiger, die Zeit anzeigend, Räderwerk, Uhrfeder, Stellschraube usw. Es zeigt sich also, dass der Totalität Uhr immer mehr Züge abgeschaut werden. Infolge dieser quantitativen Vermehrung der Merkmale formt sich die immer bestimmtere Anschauung des Kindes. Hand in Hand damit entwikkelt sich die Fähigkeit des Beschreibens. Allmählich werden die im Gesamteindruck verfolgten Einzelzüge auch qualitativ verbessert, wofür das Kind in der Vorschulzeit allerdings noch wenig Vollkommenheit erreicht hat. Langsam erweitern sich Erfahrung und Einsicht. Es wirkt sich insbesondere das Milieu aus, in dem das Kind heranwächst. All die persönliche und sachliche Umgebung, all die Erfahrung, die es seinem Umkreis entnimmt, kommt in der Gestaltung seines seelischen Lebens zur Geltung, am stärksten in der vorschulpflichtigen Zeit, weil hier die gelegentlichen, unbestimmten und ungewollten Eindrücke am reichlichsten an das Kind herankommen.

So ist der Lehrer der Anfängerklasse in der Grundschule an den im übrigen kinderpsychologisch bedeutsamen Fragen besonders interessiert: Welches ist die Umgebung des Kindes? Wie ist sie ausgestaltet? Hat sie gewechselt? Oefters gewechselt? Ist das Kind bodenständig oder ein moderner Nomade? Welche Beziehungen hat es zur Natur? Diese Fragen legen dem Lehrer des 1. Schuljahres die Sorge um den erworbenen *Vorstellungsinhalt der Schulneulinge nahe.* „Analysen des Vorstellungsinhaltes" oder „Aufnahme des geistigen Inventars" wurden schon von *Tiedemann, Siegismund* und *Ziller*, besonders aber von *Stoy, Bartolomäi, Lange, Hartmann, Trobitzsch, Engelsperger und Ziegler* durchgeführt. Eine solche Aufnahme — soweit sie praktisches und nicht bloss theoretisches Interesse hat — lässt sich zwanglos in die Unterrichtsstunden der ersten Wochen, die von Schreiben, Lesen und Rechnen noch freigehalten sind, einfügen. Es empfiehlt sich die Beobachtung des Farbensinnes, der Raumvorstellungen, des Gehörs, des Geruches, des Geschmackes, des Tast- und Temperatursinnes und des Zeitsinnes. In einem Aufnahmeverfahren, das ich 1911 mit der Arbeitsgemeinschaft der katholischen pädagogischen Vereine Münchens ausgearbeitet und in der Zwischenzeit in den mir unterstellten Anfängerklassen wiederholt erfolgreich verwendet gesehen habe, wurden auch einige Vorstellungen aus der persönlichen Umgebung des Kindes sowie eine Anzahl von religiösen Vorstellungen berücksichtigt. [14])

Wie wertvoll es für den Lehrer der Anfängerklasse ist, sich über dieses Vorstellungsmaterial klar zu werden, mögen einige Zahlen zeigen, die in München und in Amberg als Durchschnitt errechnet wurden. Bei der einfachen Aufgabe, Farbscheiben mit gleichfarbigen abzudecken, versagten bei hellrot 4,8, bei dunkelrot 4,1 und bei rosa 1,5 % der Kinder. Ebenso wurden hellgrün und dunkelgrün als Nuance nicht unterschieden von 2,8 bzw. 1,5 % der Kinder; 2,4 bzw. 3,7 % derselben versagten ganz. Dunkelgelb und orange wurden nicht unterschieden von 9,5 %, ganz falsch deckten 2,4 %. Für hellbraun und dunkelbraun waren die entsprechenden Zahlen 2,2 bzw. 1,8 %. 1,8—12,5 % versagten bei dem Abdecken einzelner Farben völlig. — Die Feststellung der Beherrschung der Farbenkenntnis und Farbenbezeichnung beim Kinde braucht nicht etwa nach

[13]) *H. Walsemann*, Die Grundschule als elementare Bildungseinrichtung für alle schulreifen Kinder. (Neue deutsche Erziehung Heft 2.) Schleswig und Leipzig 1919.

[14]) Eine eingehende Darstellung dieses Prüfungsverfahrens s. *Weigl*, Bildung durch Selbsttun. Bd. I.

experimentell-psychologischen Methoden zu geschehen, sondern kann sich knüpfen an die Gesamtunterrichts-Besprechungen über farbige Ostereier und das Umgehen mit den gemalten oder aus Buntpapier ausgeschnittenen Eiern, oder an die Betrachtung von Blumen, Vögeln u. ä. — In ähnlicher Weise versagten beim Ordnen von Stäbchen, Würfeln und Scheiben ein Sechstel bis ein Viertel der Schüler. Die ersten Legeübungen mit Stäbchen und Scheiben geben natürlichen Anlass zur Sammlung der entsprechenden Beobachtungen. Weitgehende Fehlangaben ergaben sich für Vorstellungen aus den Gebieten des Gehörs- und Geschmacksinnes. Die Hälfte der Kinder unterscheidet auf dieser Stufe noch nicht sauer und bitter. Auch für den Tast- und Temperatursinn fehlt es an entsprechender Klärung. So werden hart und weich in rund 10 %, rauh und glatt in rund 30 % inhaltlich nicht erfasst. Der Zeitsinn ist noch wenig entwickelt, sowohl was Begriffe wie gestern und morgen, erst recht vorgestern und übermorgen betrifft; der letztere Begriff fehlt vier Fünfteln der Kinder. Die richtige Aufzählung der Wochentage gelingt etwa einem Viertel. — Aus der persönlichen Umgebung macht schon das Begriffspaar Bruder und Schwester bei rund 6 %, Grossvater und Grossmutter bei 25 %, Onkel und Tante bei 33 % Schwierigkeiten. Bedenkt man, wie ahnungslos vielfach erzählt wird von der Grossmutter im Rotkäppchen, obwohl einem Viertel der Kinder der entsprechende Vorstellungsinhalt abgeht, so versteht man die Bedeutung der Vertiefung des Lehrers in die Vorstellungswelt des Schulneulings. Nicht günstiger liegen die Verhältnisse auf dem Gebiete der religiösen Vorstellungen.

Es ist selbstverständlich, dass der Vorstellungskreis der Schulneulinge in *Stadt und Land ausserordentlich differenziert* ist. Selbst zwischen verschiedenen gleichgrossen Städten wie auch zwischen verschiedenen ländlichen Gemeinden ergibt sich, je nach der Beschäftigung der Eltern, nach den Lebensgewohnheiten, nach dem vorwiegenden Gewerbe oder der Industrie, nach den vorhandenen Betriebszweigen der landwirtschaftlichen Produktion, nach den gegebenen geistigen, religiösen, wirtschaftlichen, politischen Verhältnissen eine mannigfache Verschiedenheit des Vorstellungsinhaltes. Das Grundschulkind ist in seiner seelischen Verfassung ein Spiegelbild der zerrissenen, gespaltenen, der Einheit verlustig gewordenen Kultur der Gegenwart. Es ist sinnlos, diese Tatsache zu verbergen. Der Lehrer der Grundschule muss sich im Gegenteil dessen klar bewusst sein, dass er mit den 40 Kindern, die vor ihm sitzen, eine ausserordentliche Vielgestaltigkeit von Vorstellungen, Vorstellungsverbindungen, Gefühlsbetonungen, Willensrichtungen vor sich hat und dass es nicht leicht ist, all diese auseinanderstrebenden Regungen seelischen Lebens einheitlich zu beeinflussen.

Neben dem Vorstellungskreis ist vor allem auch die *Wertwelt* des Grundschülers stark verschieden von der des Schülers der Oberstufe der Volksschule. In dem angeführten Werk über die Wertwelt der Volksschuljugend habe ich vor allem die Vorbildwerte, die Ideale, die Wertung der Schulfächer, die hinter den Berufswünschen liegenden Werte, die ethische und die religiöse Wertwelt zu erfassen versucht. Was zunächst die Ideale angeht, so ist für den Grundschüler charakteristisch seine Einengung auf die ihm persönlich bekannten *Idealpersönlichkeiten*. Während bei allen Aufnahmen über Kinderideale in Oberklassen der Volksschulen ebenso wie bei den Angaben von Erwachsenen aus der Kindheitserinnerung rund 50 % an der Umgebung haften [15]), sind es bei vorliegenden Aufnahmen aus vierten Schuljahren, also der letzten Klasse der Grundschule, 60—70 %, die sich auf Idealpersonen aus der Familie und der nächsten Bekanntschaft konzentrieren. — In der *Wertung der Schulfächer* treten diejenigen, welche äussere Betätigung ermöglichen, noch stärker hervor, als auf der Oberstufe: Turnen und Zeichnen, bei den Mädchen, und wo sie bei den Knaben eingeführt ist, auch bei diesen, die Handarbeit. — Bei der *Motivierung von Berufswünschen* stehen die äusseren Gründe, z. B. Lust an der erwarteten Berufsarbeit, Besitz und Verdienstmöglichkeit, besonders stark im Vordergrund. Sie machen etwa in den von *Mayer* in vierten Klassen durchgeführten Aufnahmen einschliesslich der naiven Wertungen bei Knaben der Stadt 72,8 % gegenüber nur 2,9 % sittlich religiöser Motive, bei Mädchen der Stadt 66,2 Prozent gegenüber 3,3 % sittlicher und religiöser Motive aus. In den Landschulen ergeben sich ganz ähnähnliche Verhältniszahlen [16]). — Für die *ethische Wertwelt* des Grundschülers ist die *stark subjektive Färbung* charakteristisch. Reicheres Material, das hiezu gesammelt wurde, darf dahin gedeutet werden, dass Lüge vielfach nicht als Sünde empfunden wird, dass für mitunter grosse Grausamkeit gegenüber Mitmenschen und gegenüber Tieren die objektive Wertung abgeht, dass Ueberlistung anderer auch mit ethisch minderwertigen Mitteln nicht als schlecht empfunden bzw. beurteilt wird, dass die Schüler im 7. und 8. Lebensjahr überhaupt objektiven ethischen Werten noch fremd gegenüberstehen, ja in ihren vom Gefühl geleiteten Wertungen vielfach irre gehen. Erst die religiös sittliche Belehrung, in katholischen Grundschulen besonders beim Beichtunterricht, führt zu objektiveren Wertungen. Zweifelsfrei belegt ein grosses Beobachtungsmaterial auch die Tatsache, dass die augenblickliche Gefühlsrichtung bei den Sieben- und Achtjährigen noch bestimmend wirkt, dass die verstandesmässige Würdigung fast noch ganz ausgeschlossen ist. Endlich legt das Erfahrungsmaterial den Wunsch nahe, dass jeder Lehrer diesen Erscheinungen sein Augenmerk zuwenden möchte, um die moralpädagogische Führung dieser Altersstufe entwicklungstreu gestalten zu können [17]).

(Schluss folgt.)

---

[15]) Den Nachweis hiefür siehe *F. Weigl*, Die Wertwelt der Volksschuljugend S. 34.

[16]) *H. Mayer* a. a. O., S. 18.

[17]) Den Nachweis hiefür siehe *F. Weigl*, Die Wertwelt der Volksschuljugend S. 34.

18. Jahrgang Nr. 10 2. Juni 1932

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

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

INHALT: Die neue Schrift — Zur Psychologie des Grundschülers.

Die neue Schrift

Von Al. Kobler.

(Fortsetzung.)

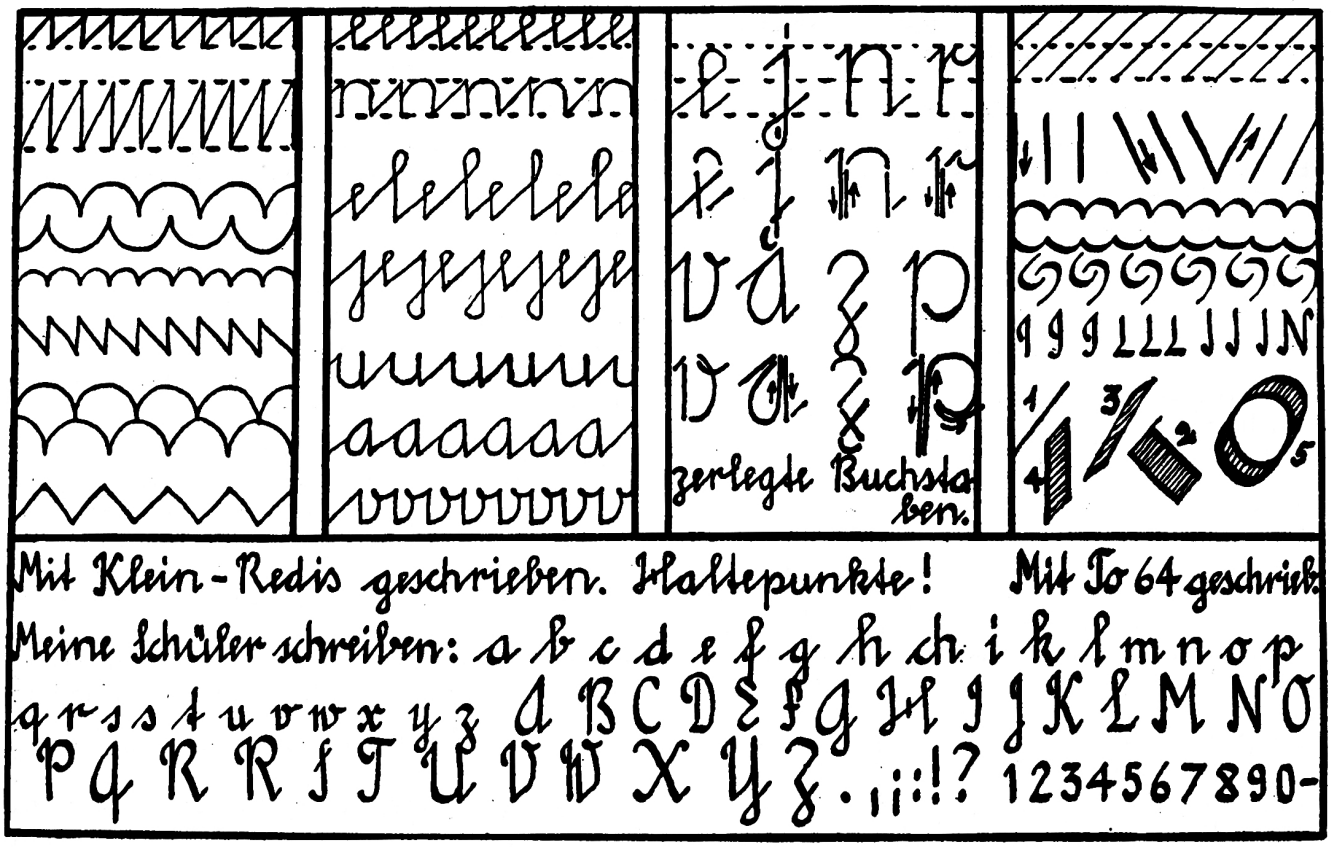
Methodisch geordnet ergibt sich ungefähr folgendes Bild: Im *ersten* Schuljahr sollten bis zum Sommer die Ornamente, wie sie in Zeichnung 1 a erwähnt sind, nebst verschiedenen Varianten, zum grössten Teil verarbeitet sein, damit bis zum Herbst die grossen, bis Weihnachten auch die kleinen Buchstaben der Steinschrift durchgeführt werden können, Zeichnung 1 b. Arbeiten auf Papier, sei es mit Stift oder Redisfeder, werden am besten auf Bogen, statt in Hefte gemacht. Missratene Seiten können dann leichter ersetzt werden. Damit wird auch jenes Missbehagen des Schülers gebannt, das ihn beim wiederholten Anblick des verunglückten Experimentes beschleicht. Und Hemmungen wollen beim Schüler überwunden werden. Genügt es nicht, wenn in den oberen Klassen vielleicht ein gestrenger Magister in übler Laune oder sogar bei vollkommener Gemütsruhe seinen Schülern über ganze Aufsatzseiten seine roten, abschätzenden Verheerungszüge ergiesst? Zum Segen oder zum Aerger, das kann wohl jeder aus Erfahrung entscheiden!

Im *zweiten* Schuljahr folgen die Uebungen im Verbinden der Steinschriftbuchstaben. Das ist der eigentliche Uebergang zur Antiqua, wie die Zeichnung 1 c zeigt. Obwohl dieses Schriftbild vorerst einen recht eigentümlichen Eindruck erwecken muss, hilft es dem Schüler zur gebundenen Schrift. Dabei kommen nun bereits die ersten Haltepunkte in Anwendung, dieselben Haltepunkte, die später bei der „Hulliger-Schrift" in ein ausgeprägtes System gegliedert werden. Die Haltepunkte geben dem Schüler Gelegenheit, in einfachster Weise einen weiteren Buchstaben ordnungsgemäss anzugliedern. Der kleine Schüler wird, auf dem Haltepunkt angekommen, überlegen, wie der neue Buchstabe aussieht, oder er überlegt, welcher Buchstabe nun überhaupt kommt. Die Einführung dieser bestimmten Ruhestellen bedeutet gerade für den kleinen Schüler eine Beruhigung. Wenn der neue Anstrich beginnt, muss auch schon der zu schreibende Buchstabe in der Vorstellung des Schreibers sein. Wo wollte man solches Anhalten des Schriftzuges bei einem *Bogen*zug anwenden? Damit wird nun e unten eckig, u bekommt den Schlussabstrich, o, v, w, b sogar eine Schleife, ein sog. Böglein. s wird bald den obern Bogen, der Vereinfachung halber, einbüssen und damit auch oben eckig, g verkürzt den untern Bogen, um dem Aufstrich Platz zu machen. (Vergl. Zeichnung 1c. mit den Hulliger-Schriftzeichen Zeichnung II. unten!) Die Ueberschrift einer schriftlichen Arbeit aber erscheint gewöhnlich wieder in Steinschrift, hie und da sogar schon ausgeschmückt mit kleinen Illustrationen. Die Hilfs- und Randlinien präsentieren sich, mit Farbstift ausgezogen, wiederum viel schöner, als die rot und blau vorgedruckten. Schon jetzt richte man sein Augenmerk auf eine gute Verteilung der Schrift in dem zur Verfügung stehenden Raum. Die Ueberschriften erfreuen namentlich wegen der grossen Gestaltungsmöglichkeit. Die Grössenverhältnisse können sich ändern und dabei eine recht gute Wirkung erzielen, wie dies in Zeichnung 1d dargestellt ist. Die obern und untern Hilfslinien der Ueberschriften wurden im Original mit gelbem, rotem oder grünem Farbstift gezogen. Diese Begrenzungslinien sind aber nicht als Rahmen für die zu beschreibende Fläche aufzufassen, sondern sollen lediglich die schon vorhandene Hilfslinie zieren. Also wird zuerst die farbige Linie gezeichnet, evtl. durch senkrechtes Schraffieren ein abgetönter Hintergrund geschaffen, und erst dann wird geschrieben. Bei umgekehrtem Vorgang wird ein Teil der Farbe in den Unebenheiten der eingetrockneten Tinte hängen bleiben, und die Schrift ist mehr oder weniger undeutlich. Die obern und unteren Ränder der Buchstaben werden nun zum Teil die Hilfslinie zudecken, denn die Strichmitte des Buchstabens muss auf die Strichmitte der Hilfslinie fallen. Wird die Redisfeder richtig gehalten, so liegt die ganze Fläche des Tellerchens auf dem Papier auf. Die Enden der Striche weisen also notgedrungen halbkreisförmige Rundungen auf. Punkte zeigen sich immer als Kreisflächen.

Am Schlusse des zweiten Schuljahres lernt der Schüler als Uebergang und Vorübung zur Hulligerschrift mit der „Klein-Redis" den sog. Schnurzug. Auch die Kugel-Federn eignen sich zu dieser Arbeit. Der Schüler soll damit vorerst allgemein, dann aber bestimmt, am Grunde eines Buchstabens einen Haltepunkt beobachten, der ihm Gelegenheit gibt, während dieser Ruhe den Handballen der rechten Hand, sowie den ganzen rechten Vorderarm nach rechts zu verschieben. Die senkrechte Schrift mit dem damit verbundenen stetigen Nach-rechts-weichen der rechten Hand und des rechten Arms überhaupt zeigt deutlich, ja unwiderlegbar die Wichtigkeit des Ruhepunktes. Daher muss naturgemäss dieser Haltepunkt im ganzen Lehrgang der „Hulligerschrift" aufs exakteste beobachtet werden. Ein unbedingt zuverlässiges Hilfsmittel, diesen Haltepunkt und seine Anwendung dem kleinen Schreiber beizubringen, bildet das fleissige Wiederholen der mannigfaltigsten Schnurzüge. Wiederum aber erfordert diese Entwicklung viel Uebung.

Im *dritten* Schuljahr werden diese Uebungen fortgesetzt und die Buchstaben der *senkrechten Antiqua* (jetzt die eigentliche Hulliger!) mit der „Klein-Redis" von Grund aus erarbeitet, wie dies die Zeichnung 2 zeigt.

Fig. 2.



Mit dem Zusammenhängen der Stein-Schriftzeichen sind noch manche Buchstaben, unter diesen namentlich die grossen, kaum in eine geläufige Schrift einfügbar, schon deswegen, weil verschiedene Striche dem stetig vorwärts strebenden Zug unangenehm entgegen laufen, wie Z, S, andere wiederum ein doppeltes Ansetzen der Feder bedingen, wie R, B, D, A, N, M, Y. Diese Schriftzeichen wurden denn auch in der Weise abgeändert, dass sie sich, wohl meistens mit einer Rücklaufbewegung, gut in die geläufige Schrift einfügen. Von links oben nach rechts unten schräg verlaufende Linien der Steinschrift bei V, W, S werden senkrecht, kreisförmige Bogen bei O, G, C, Q in geläufigere, eliptische Formen gelegt, was für die Flüssigkeit der Schrift massgebend sein dürfte. Eine besondere Stellung unter den grossen Buchstaben nehmen E und Z ein. Alle Zeichen aber erfreuen durch ihre Klarheit, Eindeutigkeit und wirklich einfache Form.

In Zeichnung 2 sind einige Buchstaben in ihre Einheiten zerlegt, mit den rückläufigen Zügen versehen. Wo sich eine gebogene Linie an eine gerade anschliesst, wird die Handbewegung einen kurzen Moment unterbrochen, was zur Folge hat, dass bei diesem Haltepunkt eben eine sichtbar gebrochene Linie entsteht (n, m, u . . .) Sobald dieses typische Merkmal der Schrift fehlt, so muss eine Korrektur einsetzen.

Auf die Gestaltung der Formen wird grösste Aufmerksamkeit verwendet. Wenn der Schüler nur kurze Zeit frei arbeiten kann, so schleifen sich die Buchstaben mancherorts bedenklich ab, so dass dann dringend eine Verbesserung einsetzen muss. Alle verschwommenen und falschen Buchstaben müssen auf die Normalform zurückgebracht werden, wie sie in Zeichnung 2 angegeben sind. Das wiederholte Zerlegen der Buchstaben und anschliessend das Schreiben nach Diktat leistet den Formen gute Dienste.

Prächtige Mittel zur Erzielung sauberer, exakter Schriften erblicke ich im Erstellen von kleinen Kinderbriefen, und wenn diese zur Zufriedenheit ausfallen, dürften Beschriftungen von Karten oder Adressen folgen. Vielleicht das anziehendste Förderungsmittel ist der Albumvers. Das ist ein Schaffen, bei dem die Kinder wissen, dass diese Verse noch nach vielen Jahren da und dort zu finden sind.

Nachdem bis anhin als Feder die Klein-Redis oder Kugelfeder verwendet wurde, bringt das *vierte* Schuljahr normalerweise die Technik der Breitfeder. To 62, To 63 und To 64 sind nach rechts geschrägt. Für diese Federn findet sich auch ein passender Federhalter, der To-Federhalter, walzenförmig und verhältnismässig dick. Vielerorts beginnen die Schreibübungen nun mit To 62. Aber meine Erfahrung geht dahin, dass der kindlichen Hand die nächst kleinere Feder, To 63, besser zusagt, weil da etwa die Grössen von Redis 1½ mm entstehen.

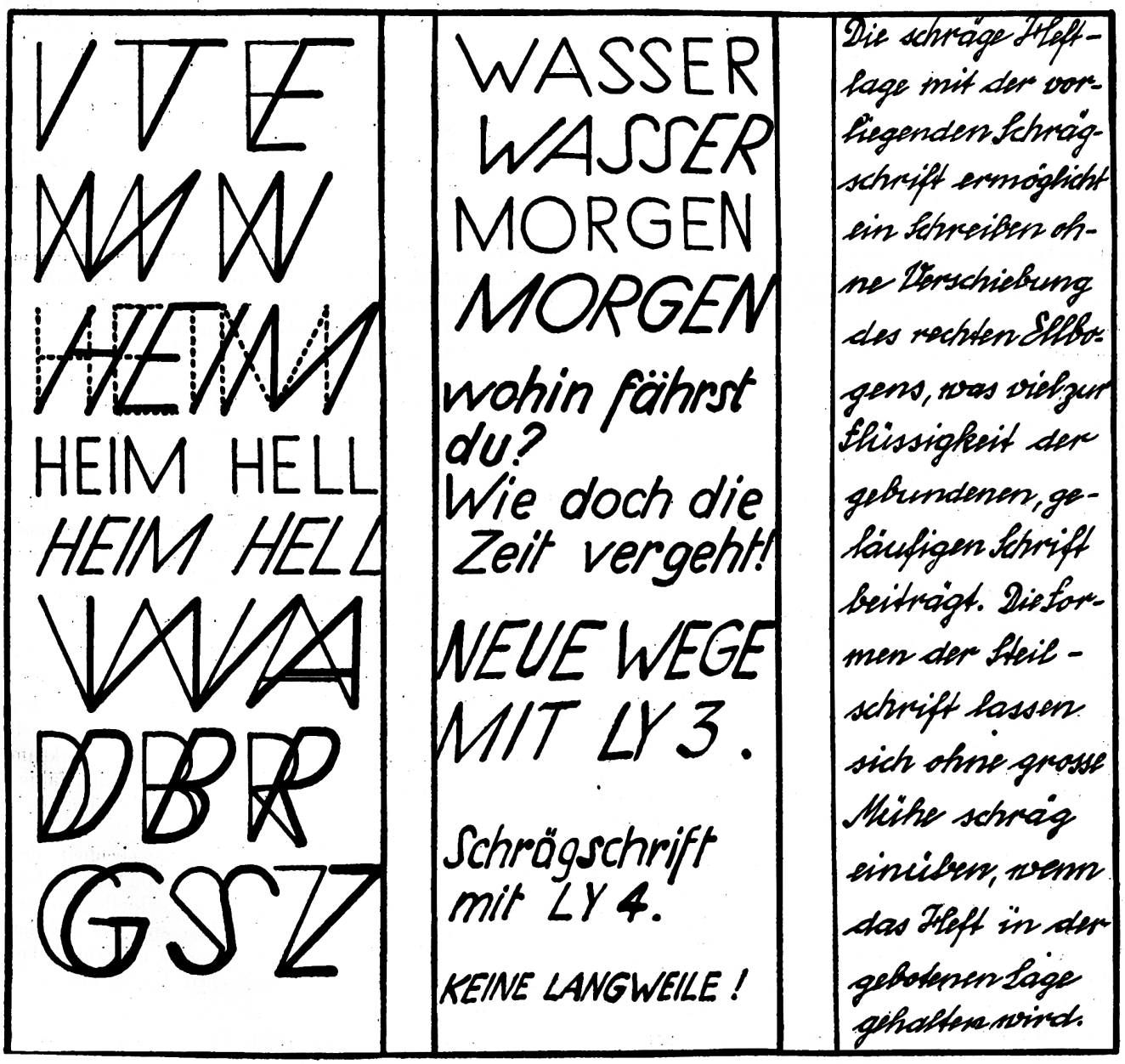
In den Vorübungen (siehe Zeichnung 2/4) entstehen nun bei richtiger Federhaltung ein zur Schriftrichtung 45 Grad nach rechts schräg verlaufender, haardünner Aufstrich (1), ein zu diesem Aufstrich senkrecht stehender, breitester Abstrich (2), ferner ein um 20 Grad nach rechts schräg verlaufender, schattierter Aufstrich (3), ein senkrechter, breiter Abstrich (4) und zuletzt kreisförmige, links unten und rechts oben stark schattierte Bogen (5). Immer sind die obern und unteren Enden der schattierten Striche schräg. Es handelt sich also darum, die bis anhin mit Redisfeder geschriebene Hulligerschrift durch die To-Feder

auf Haar- und Schattenstrich umzustellen; die Schrift wird dadurch gefälliger. An diese Vorübungen gliedern sich die Buchstabenbilder, wie sie in der Zeichnung 2 unten angeführt sind, an. Um die einheitliche Form des Anstriches bei den grossen Buchstaben zu wahren, schreiben meine Schüler beim Einüben B, P, R, U und Y mit demselben Häkchen wie J, I, K, V und W. In den Formen der „Hulligerschrift" sind erstere nur mit einfachen schrägen Anstrichchen versehen. Die Form des E ist ebenfalls eine kleine Abweichung, sowie die erste Form des R. E besteht eigentlich aus einer obern, grösseren und einer untern, kleineren, eliptischen Form. Diese bewusste Abweichung beeinträchtigt aber das Schriftbild keineswegs. Ich lasse die Frage offen, ob Schablonenarbeit hier bei den Schülern Besseres hervorbringen würde.

Nachdem die Schrift mit To 63 tüchtig durchgearbeitet worden ist, erhält der Schüler die kleine Feder To 64. Damit bietet sich die Gelegenheit zu einer wirklich gefälligen, zierlichen Schrift, welche die Höhe von 8 mm nicht mehr übersteigen sollte. Beispiele solcher Schriften folgen später. (Siehe Zeichnung 4!) Nun kann auch die grosse To-Feder, die 62, in Anwendung kommen, welche sich wie die To 63 nun zu allerlei Ueberschriften verwenden lässt. Es gibt Schüler, die die To 62 so zu drehen verstehen, dass der Haarstrich um 15—20 Grad nach rechtsschräg läuft. Der Abstrich wird demnach ziemlich dünn, und wenn dann die Buchstaben sich eng aneinander schmiegen, so entsteht ein ganz vorzügliches Schriftbild für Titel. Im andern Fall kommt es vor, dass die To 62 für einen Aufsatzartikel doch zu plump wirkt. Es würde hier zu weit führen, alle Schriftbilder und deren Entstehung zu entwickeln. Aber an Hand der erwähnten Beispiele ist es gut möglich, einen Lehrgang für den eigenen Unterricht zu erarbeiten.

Wie für die Steinschrift kann auch für die Steilschrift mit grossem Vorteil das 5 mm karrierte Heft empfohlen werden, und für die Unterstufe ist das wohl das Zweckmässigste. Die senkrechten Linien bilden wiederum ein vorzügliches Hilfsmittel für die senkrechten Auf- und Abstriche. Im dritten und vierten Schuljahr

Fig. 3.



wird für die Schrift mit der kleinen Redisfeder auch Papier Verwendung finden, das den dreiteiligen Liniensatz mit je 4 mm Abstand aufweist. Das eine Liniaturmuster zeigt zwischen dem Dreiliniensystem kleine, millimetergrosse Zwischenräume, das andere besitzt zwar keinen Zwischenraum, dagegen eine stärkere Grundlinie. Kleinere Zwischenräume als 4 mm ist nicht zu empfehlen, weil die Eigenheiten der Schrift dabei verloren gehen.

(Fortsetzung folgt.)

Zur Psychologie des Grundschülers

Von Franz Weigl, Stadtschulrat a. D., München.

(Schluss.)

Auch für das *religiöse Leben* liegt einschlägiges Material vor. Es fehlt vielfach ein deutliches Gottesbewusstsein, der Begriff der Allgegenwart Gottes mit seiner versittlichenden Auswirkung, die Beziehung zum Jesuskind, zum lehrenden, wirkenden und leidenden Heiland, zur Mutter Gottes und anderen Heiligen, zu den Engeln. Es ist festzustellen, dass heute eine grössere Zahl von Kindern zur Grundschule kommt, der fast jedes religiöse Erleben abgeht. Der Religionslehrer muss diesen Bedingungen religiöser Unterweisung in seiner Grundschulklasse nachgehen, damit nicht versucht wird, ein Gebäude auf fehlendem Untergrund aufzubauen. Wie in unserer von Skepsis erfüllten Zeit schon Kinder der Grundschule auch in religiöse Zweifel geraten, wie sich die Kleinsten zum Gebet, zum kirchlichen Leben stellen, dort, wo sie lebensvoll geführt werden, in begeisterter Zustimmung, mancherorts aber auch kaltgelassen von allen Anregungen, das sind Fragen, über die sich der Lehrer Klarheit verschaffen muss [18]). Die Vertiefung in diese psychologischen Voraussetzungen ermöglicht oder erleichtert doch das praktische Schaffen am Grundschulkind.

Ueber die *geistige Entwicklung* im Laufe der weiteren Grundschuljahre lässt sich etwa folgendes sagen: *Vorstellungsleben* und *Denken* bleiben durch die vier Jahre ausgeprägt konkret eingestellt. Den vier Schuljahren ist Sachdenken charakteristisch; Abstraktionen werden erst in geringem Umfang vorgenommen. Es zeigt sich dies bei der in Intelligenzprüfungen gern verwendeten Aufgabe der Bildung übergeordneter Begriffe ebenso wie in der Alltagspraxis der Grundschule. Aehnlich stellt die Bildung von Denkanalogien eine Leistung dar, die eine gute geistige Entwicklung des Grundschülers am Schluss des 4. Schuljahres erkennen lässt.

Bis zum vollendeten 9. Lebensjahr antworten die Kinder in der Regel auf die Frage: Was ist das Brot? mit der Antwort: „Etwas zum Essen". Oder das Haus? „Etwas zum Wohnen." Die Zweckbestimmung steht im Vordergrund des Denkens. Erst der normal begabte Neunjährige antwortet mit dem übergeordneten Begriff: Nahrungsmittel, Gebäude. Die Spezialisierung des übergeordneten Begriffes ist sodann für das folgende Lebensjahr, also für den von der Grundschule abgehenden Schüler, eine Leistung, die auf eine besonders gute intellektuelle Begabung schliessen lässt. Wenn auf das Wort Schneeglöckchen nicht bloss mit Blume, sondern mit „Frühlingsblume" oder gar „erste Frühlingsblume" geantwortet wird, so ist das eine sehr gute Anwort des abgehenden Grundschülers [19]). Der *erste Unterricht in der Sprache*, die Sprachformübungen des 2. bis 4. Schuljahrganges geben reichlich Gelegenheit zur Sammlung solcher Beobachtungen. Sprachlich kommen hier Aufgaben in Betracht wie die, zu dem Begriffspaar Messer — Schneide ein zweites zu ergänzen, für das nur der erste Begriff Nadel gegeben ist, oder: Ohr — hören; Nase —? — oder: Meer — Schiff; Land —? —. Im *Rechenunterricht* übt man entsprechend die Fortsetzung von Reihen wie etwa:

5, 4, 6, 5, 7, 6, 8, 7 . . .
11, 7, 12, 7, 13, 7, 14, 7
13, 15, 15 17, 17, 19 . . .

Es sind dies Aufgaben, die die Rechenstunde wirkungsvoll beleben, zugleich aber auch die geistige Eigenart des Schülers erkennen lassen.

Dagegen sind Definitionen, logische Schlussfolgerungen abstrakter Art Leistungen, die von der Gesamtheit der Zehnjährigen nicht verlangt werden können, die vielmehr Ausnahmeleistungen darstellen.

Das *Gedächtnis* ist mit dem letzten Grundschuljahr in der Hauptsache in seiner Entwicklung abgeschlossen. Das mechanische Gedächtnis für das Behalten von Silben, Wörtern, Satzganzen, Zahlen hat sowohl hinsichtlich des unmittelbaren Merkens wie des dauernden Behaltens den höchsten Umfang erreicht, der bei normaler Uebung in der Oberstufe der Volksschule anhält. Das Gedächtnis als Ergebnis begrifflicher Verarbeitung erhöht sich natürlich mit der sich entwickelnden intellektuellen Reife der Kinder auf der Oberstufe. — Auch die *Konzentration der Aufmerksamkeit* ist mit Abschluss der Grundschule in einem Umfang möglich, der sich auf der Oberstufe erhalten, bei der Mehrzahl der Schüler kaum mehr stärker entwickeln lässt. — Das *Arbeitstempo* hat beim normalen Zehnjährigen noch nicht die grösste Höhe erreicht. Sie ist im Durchschnitt beim Zwölfjährigen zu erwarten. Mit der beginnenden stärkeren Abstraktionsfähigkeit und dem dadurch begründeten Einsetzen des reflektierenden Verhaltens wird darum das Tempo vielfach wieder verlangsamt. Der *Arbeitsrhythmus* ist bei der Mehrzahl der Zehnjährigen gleichmässig. Dispositionsschwankungen sind nicht mehr in dem Masse wirksam wie bei den Schulneulingen. — Als *Willensmotive* kommen die auf Eigenliebe und Familiensinn basierenden Werte und bei entsprechend geleiteter Erziehung religiöse Werte in allererster Linie zur Geltung. Wirtschaftliche Werte und Heimatinteressen sind in zweiter Linie wirksam. Vaterländische und staatsbürgerliche Werte stehen in der Hauptsache bei dem Fehlen der intellektuellen Voraussetzungen noch aus. Aesthetische Werte kommen noch nicht wirksam zur Gelung, da sie eine stärkere Abstraktionsfähigkeit verlangen, die dem abgehenden Grundschüler noch fehlt.

Diese Zeichnung der seelischen Gegebenheit des Grundschülers kann kein eindeutiges Bild darstellen, weil gerade auf dieser Stufe die individuellen Unterschiede wohl noch mehr von Einfluss sind als auf der Oberstufe der Volksschule, auf der sich allmählich bestimmte Haupttypen des seelischen Verhaltens entwickeln.

[18]) Einschlägiges Material und Anregung zur Materialsammlung: Die Wertwelt . . . S. 139 ff.

[19]) Vgl. *F. Weigl*, Exp.-päd. Erforschung der Begabungsdifferenzen, S. 39 ff.

18 Jahrgang Nr. 11 23. Juni 1932

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

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

INHALT: Die neue Schrift — Buchbesprechungen.

Die neue Schrift

Von Al. Kobler.

(Schluss.)

Für die Schrift mit To 63 kommen nach dem karrierten Uebungsheft einfach linierte Hefte mit 14 mm Linienabstand in Betracht. Die einstufigen Buchstaben werden dabei etwa 5 mm, die zweistufigen etwa 7 mm gross geschrieben, Unterlängen dagegen nur 2—3 mm lang. Ober- und Unterlängen verkürzen sich also bedeutend gegenüber der Schriftart im karrierten Heft. Die Linien für die Schrift mit To 64 mögen noch einen Abstand von 10—11 mm haben.

Im fünften und *sechsten* Schuljahr werden alle bisher verwendeten Federn zur Geltung kommen, meistens jedoch gebraucht der Schüler seine To 64.

Im *siebenten* Schuljahr folgt die Schräglegung der Schrift. Am vorteilhaftesten beginnt man wieder mit der grossen Steinschrift, da die Entwicklung, wie bei der eben besprochenen Steilschrift, nur so richtig erfasst wird.

Das Heft wird nun um 20—30 Grad nach links gedreht, die Haltung des Körpers aber bleibt dieselbe, ebenso die Haltung der Feder. Die Buchstaben stellen sich somit im Winkel von 60—70 Grad zur Grundlinie der Schrift. Die Vorübungen geschehen am besten und übersichtlichsten mittelst Farbstift. Siehe Klischee 3 in Nr. 10!

Was in der Zeichnung 3 in der ersten Hälfte an Uebungen dargestellt ist, sollte in erster Linie mit Farbstiften langsam gezeichnet werden. Beispielsweise würden alle dünneren Striche mit Rotstift, alle dicken Striche dagegen mit einem kräftigen Blau gezogen. Dabei fällt sofort das Gesetz in die Augen: Die Oberteile der Buchstaben verschieben sich immer um die Hälfte der Buchstabenhöhe nach rechts. An der Wandtafel lässt sich das sehr schön darstellen. Auf unsere karrierten Hefte angewendet heisst das: Der einstufige Buchstabe verschiebt den obersten Teil um ein halbes Häuschen, der zweistufige um ein ganzes Häuschen nach rechts, Unterlängen aber verschieben den untersten Punkt um ein halbes Häuschen nach links. Alle übrigen Geraden und Bogen der Buchstaben verändern ihre Lage entsprechend.

Hat der Schüler erst einige Sicherheit im Zeichnen der grossen schrägen Buchstaben, so wird ihm die kleine Steinschrift keine Schwierigkeiten machen. Die so gewonnene neue Schrift darf sich wiederum als flotte Zierschrift präsentieren. Die in der Zeichnung 3 gebotene Technik der Schräglegung weist wiederum einige bewusste Abweichungen vom System Hulliger auf, die aber nach meinem Dafürhalten den Schülern eine willkommene Erleichterung bietet.

Das gegebene Werkzeug für die schräge Antiqua ist die Ly-Feder, und zwar die Nummer 3 für grosse, 3½ für mittlere und 4 für kleine Schrift. Das letzte Drittel der Zeichnung 3 wurde mit Ly 4 geschrieben. Die Grösse ist zum Aufsatzschreiben sehr geeignet. Eine ganz feine, zierliche Schrift ergibt dann die Ly 42. Letztes Jahr waren es vorzüglich die besten Schüler, welche diese Feder der Ly 4 vorzogen, während weniger gute Schreiber mit diesem kleinen Werkzeug Halt und Exaktheit schnell verloren.

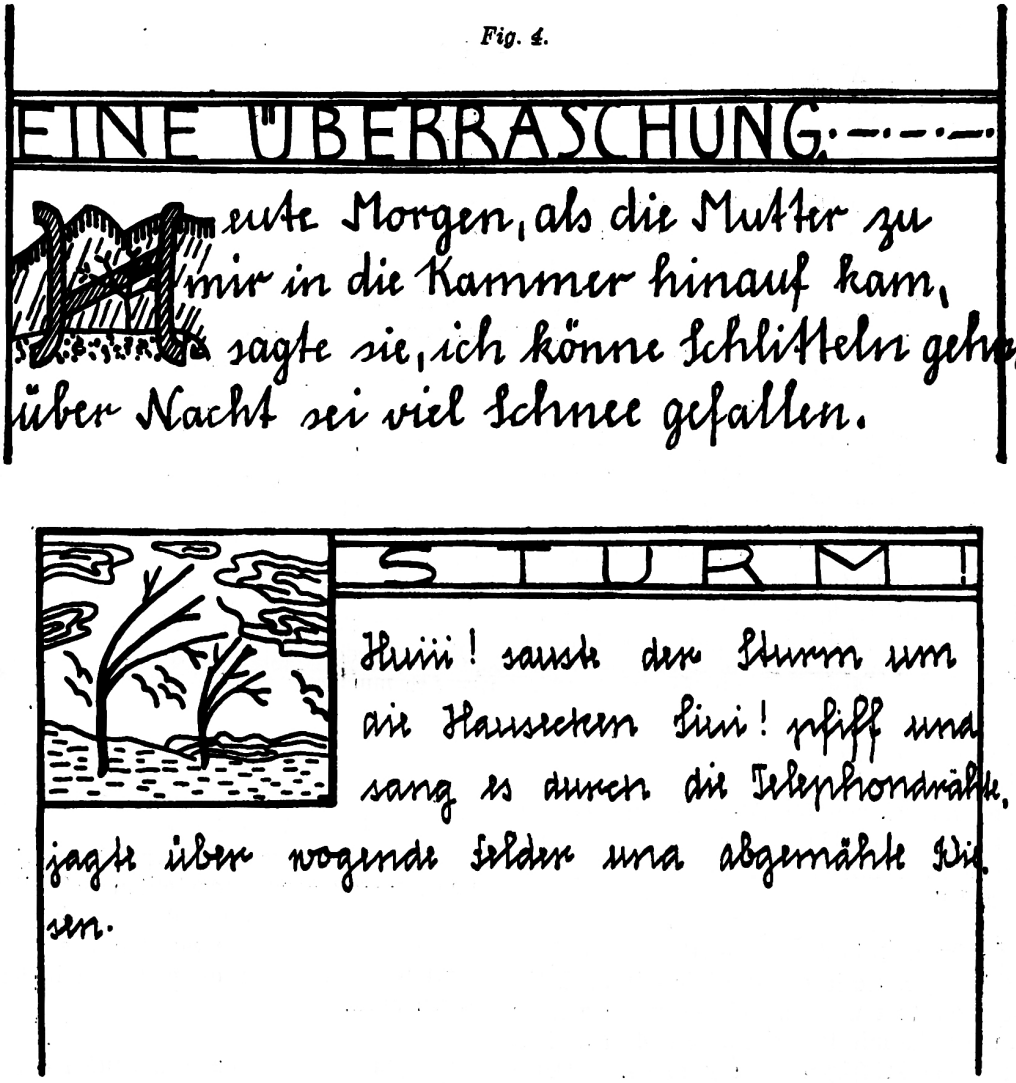
Die hier erwähnten Federn, also Redis, To und Ly erscheinen in der Firma Heintze & Blanckertz, Berlin, sind aber in jeder Papeterie zu haben. Auch die Firma Soennecken, Bonn, gibt die besprochenen Federn heraus, bloss unter anderen Bezeichnungen. Statt Redis heissen die Federn Plättchenfedern, Nr. 250 : 1 mm breit, Nr. 250 : ¾ mm breit und S 20, die Kugelfeder. Die To-Federn entsprechen S 17 = 2 mm breit, S 16 = 1½ mm breit, S 14 = ¾ mm breit. Die Ly-Federn werden durch S 28 = 1½ mm, S 27 = 1 mm und S 26 = ¾ mm ersetzt. Diese S-Federn besitzen eine patentierte, nach unten gedrückte Tintenzunge und ermöglichen ein ausgeglicheneres Schreiben, da die Tinte sich in dieser Feder länger halten kann, als in den Heintze & Blankertz-Federn. Die zu jeder Schriftart und Grösse eigens hergestellten Hefte liefert die Schulmaterialien- u. Lehrmittelanstalt Ernst Ingold & Co., Herzogenbuchsee. Die meisten unserer Lehrmittelanstalten jedoch liefern diese Hefte mit den neuen Liniaturen auch.

Nachdem nun die einzelnen Stufen der Entwicklungsreihe — wenigstens in den Hauptpunkten — besprochen sind, möchte ich noch einige Beispiele der Verwendungsmöglichkeit der einzelnen Schriften darlegen. Die nachstehenden Arbeiten stammen aus der letztjährigen Schularbeit.

Aus der reichen Fülle der Aufsätze seien hier zwei Aufsatzanfänge angeführt, die zeigen möchten, wie die neue Schrift, verbunden mit einer zweckmässigen Darstellung, viel günstiger und abwechslungsreicher wirkt, als die alte Aufsatzschule mit den oft pedantisch innegehaltenen Regeln von Ueberschrift und Zeilenanfang. Die Arbeiten sind also nicht eigens zum Zweck der Veröffentlichung geschaffen, sondern sie wurden nur aus Schülerarbeiten herausgenommen, in der Annahme, dass sie sich der einfachen Linienführung wegen zum Klichieren eignen könnten. Die am Anfang gezeichneten Bildchen erstellten die Schüler selbst, ohne Hilfe, ohne Skizzen von seiten des Lehrers. Die Ueber-

schriften werden den Schülern nur dem Wortlaut oder Sinn nach gegeben; Schriftart, Anordnung und Ausführung aber sind ganz dem Schüler überlassen. Selbstverständlich kommen diese Ideen der Darstellung und der Illustration nicht so ganz von selbst, nein, dazu bedarf es einmal in erster Linie der Uebung des Lehrers. Im Zeichnen wird der erste Versuch unternommen, im Arbeitsheft, das eigentlich alle Tage eine kleine Ration Arbeit aufnehmen sollte, probieren die Schüler, einiges aus dem Geschriebenen auch bildlich darzustellen. Gewiss sind hier eine ganze Reihe von Zeichnungen nicht verwendbar, aber gar manche entscheidende Vorarbeiten zur steten Entwicklung liegen in diesem „unbrauchbaren Zeug", wie das von oberflächlichen Beobachtern recht oft benannt wird. Wenn jetzt der Lehrer imstande ist, das für die Entwicklung Günstigste herauszunehmen, an der Wandtafel zu einiger Vollkommenheit zu entwickeln, dann fliesst ein ganzer, belebender Strom von Ideen und Möglichkeiten vom Lehrer zum Kinde, und jeder Schüler setzt seine Ehre ein, auch etwas „Brauchbares" zu schaffen. Gute Schüler werden nun stetig weitere Motive herausfinden und so auf die Kameraden fortschrittlich einwirken.

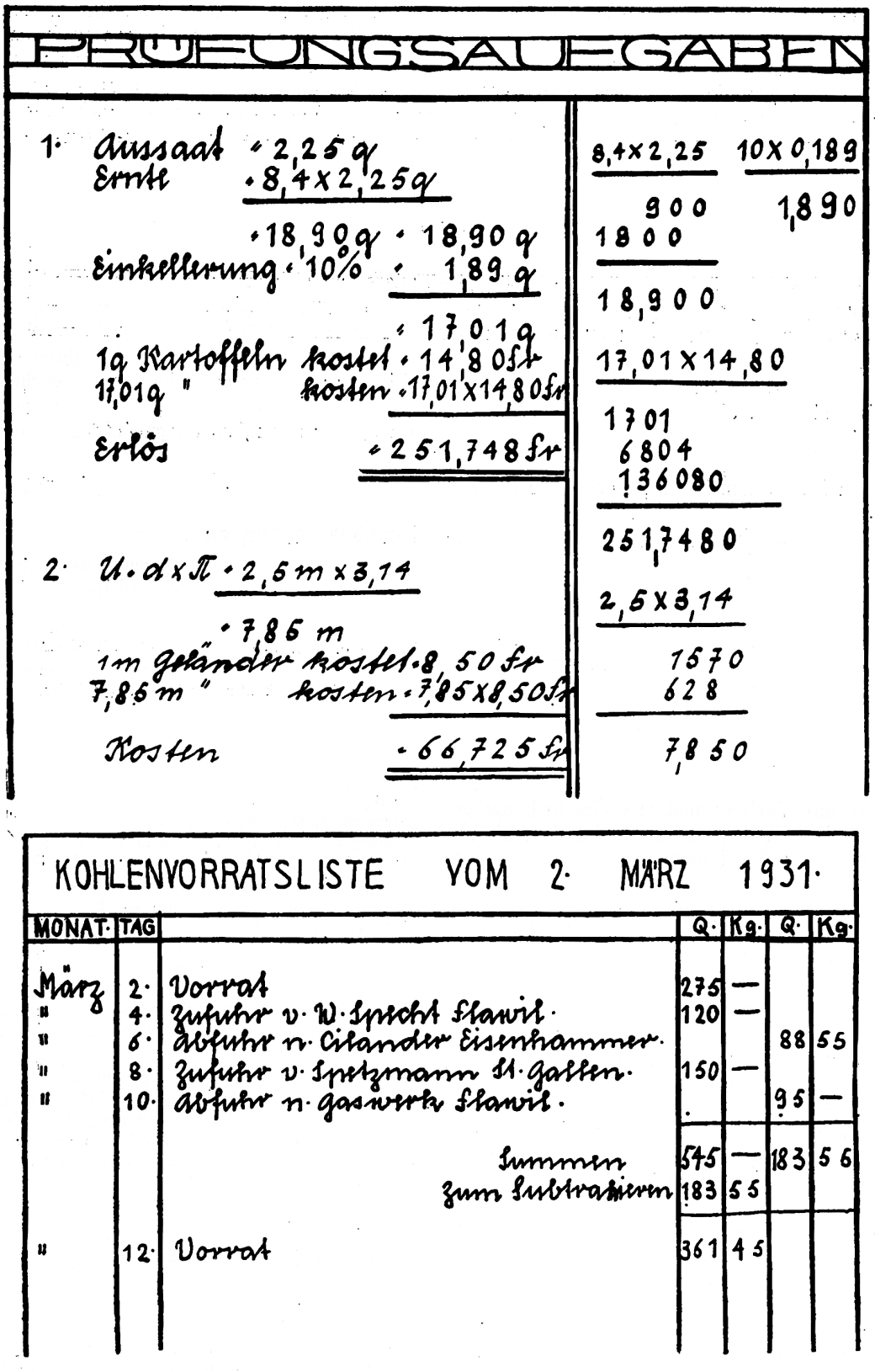
Fig. 4.



Die Antiqua selbst, die Steil- wie auch die Schrägschrift, wurde im letzten Halbjahr in meiner Schule nicht mehr in eigentlichen Schönschreibstunden geübt, was zur Folge hatte, dass jeder Schüler seine Eigenart entfalten konnte. So kommt es auch, dass sich schon verschiedene fehlerhafte Buchstaben eingeschlichen haben, die aber meines Erachtens das Schriftbild und die Leserlichkeit nicht merklich beeinträchtigen. Warum sollte man den Kindern, namentlich auf der Oberstufe, nicht die eine und andere Eigenart in der Schrift gelten lassen? Vielfach wurde der neuen Schrift der Vorwurf gemacht, dass sich daraus keine Charakterschrift ergeben könne. Das stimmt aber ganz und gar nicht; das beweisen vorliegende Schriften. Freilich wird sich die Schrift an gar manchen Stellen ändern, ja vielleicht gerade an jenen Punkten, an denen der Lehrer mit grösster Sorgfalt auf strenge Innehaltung der Regeln trachtete und sein Ziel ganz bestimmt erreicht zu haben wähnte. Aber das alles kam ja bei der alten Kurrentschrift auch vor.

Dass der Schüler schön schreibt, liegt in erster Linie in der Freude am Schreiben und dann in den Erfolgen begründet. Und diese Erfolge sieht er bei der neuen

Fig. 5.



Schriftweise eben schneller und besser, als ehedem bei der lateinischen Schrift. Vergessen wir dann aber auch nicht zu erwähnen, dass eine gehörige Dosis Uebung die Schüler erst in den Stand setzt, eine nach den Regeln korrekte Schrift zu beherrschen. Wäre schon früher auf die systematische Uebung im Schreibunterricht strikte gehalten und damals auch so viel Zeit und Geduld darauf verwendet worden, wie auf die neue Schrift, so hätten wir sicherlich keinen so schnellen Umschwung erlebt.

In den obigen Beispielen finden wir namentlich jene Buchstaben verändert oder verstümmelt, die einer durchgehenden Schnellschrift schlecht standhalten

können, d. h. die beim schnellen Schreiben eine plötzliche Verlangsamung gebieten, wenn sie noch gut geschrieben werden sollten.
o, a, g, d werden oben nicht mehr geschlossen,
s wird oben rund statt spitz, der Abstrich oft ganz schräg,
v, V, w, W runden sich vor dem letzten Aufstrich,
n, m, u verlieren ihre präzise Form,
L, D büssen ihre schönen Füsschen ein,
H wird zu schmal oder zu weit,
die Anstriche der grossen Buchstaben verlieren ihre schlichte Form.

Wenn die Schüler im Aufsatzheft das einemal steil, das anderemal schräg schreiben, so bleibt im Rechen-, Geometrie- und Buchhaltungsheft wie von selbst die Steilschrift stehen. Diese erleichtert dem Schüler die Arbeit bedeutend durch die viel grössere Uebersicht. Siehe Figur 5!

Auf den ersten Blick schon ist einem das erste Beispiel sympathischer als das zweite, weil bei letzterem die Uebersicht getrübt erscheint. Beispiel 3 aus der Rechnungsführung wirkt wiederum durch seine Klarheit. Dass eine gutgeführte Wandtafel hier viel leistet, begreift jeder Kundige von vornherein. Geometrie und Rechnungsführung machen der flotten Darstellungsmöglichkeiten wegen meinen Schülern ganz besondere Freude.

In den Realien gibt es gar viele Anwendungsmöglichkeiten geeigneter Schriftarten. Gewisse Schüler ziehen auch hier die Steilschrift der schrägen vor, andere verwenden sogar mit Vorliebe und viel Geschick die gemischte Steinschrift und zwar sowohl im Text als auf den hineingestreuten Zeichnungen.

Es gäbe noch viel zu erweitern, was alles in das Kapitel der neuen Schrift und die neu zu begehenden Wege hinein spielt. Weil ich diesen Zweig des mehr Dekorativen der neuen Schrift an anderer Stelle behandeln werde, möchte ich nur vorläufig eine kleine Uebersicht geben. Geographie, Ortsgeschichte und Naturkunde, lebenswahr behandelt und darum auch für jeden Schüler höchst interessant, lassen sich mit Leichtigkeit auch ins Realienheft tragen, und zwar so, dass diese Arbeit zum Erlebnis wird. Diese Hefte sind wahrlich ebenso wichtig und ausschlaggebend für das Erarbeiten und Ausgestalten, wie die vielfach noch aufliegenden „Aufsatzreinhefte". Sehr dankbar ist sodann die neue Praxis in der Beschriftung von Heftumschlägen, Postkarten und Briefen, sowie deren Adressen-Umschlägen.

Wenn nun auf der Primarschulstufe die Schriftreform allmählich überall durchgreift, so ist es gewiss im allgemeinen Arbeitsinteresse nur wünschenswert, dass sich die Sekundar- und Mittelschulen ebenfalls mit der Neuerung befassen. Der auf der Unterstufe gelegte Grund muss auf der Oberstufe weiter gepflegt und ausgebaut werden.

Wir dürfen die neue Schrift nicht als schnell dahinsterbende Eintagsfliege betrachten, wie so manche andere Neuerung am pädagogisch-methodischen „Erzieherhimmel". Die Schriftreform ist etwas Zwingendes geworden, nachdem so viel Neues auf dem Gebiete der Schulschrift bald wieder in sich zusammensank. Wenn wir jetzt zur Breitfederschrift zurückgekehrt sind — und das zwar reichlich spät — und die neue Schrift auch als wirklich zweckentsprechend erprobt haben, so heisst es jetzt mit Liebe und Ausdauer am schon Erreichten weiterarbeiten. Wie der Appetit mit dem Essen kommt, und so behauptet ja der Volksmund, so ersteht die Freude an der Schriftreform erst mit der eingehenden, intensiv-vertiefenden Arbeit, vielleicht zuerst an sich selber, was ja bekanntlich die zäheste Anstrengung erheischt.

Und dass unserer Jugend und ihren Lehrern dies Schaffen an der neuen Schrift und das Sich-freuen über die schönen Erfolge zuteil werden, möge ein positiver Erfolg der neuen, unruhigen, oft allzu oberflächlichen Zeit sein!

Buchbesprechungen

Mit der Ganzheitsmethode durch das erste Schuljahr, von Arthur Kern (Verlag Herder, Freiburg i. Br. Preis: Mk. 2.40, kart.: Mk. 2.80).

Mit dieser beachtenswerten Neuerscheinung auf dem Büchermarkte ergänzt der Verfasser seine Fibel: Wer liest mit? und die dazu gehörige kurze Anleitung zum Gebrauch der Fibel.

Der Ausdruck „Ganzheitsmethode" befremdet uns im ersten Moment. Er bedeutet Wortbild-Lesemethode statt der heute hierzulande fast überall üblichen synthetischen Lautiermethode.

Wie selten einem Fache bringt man auch heute noch, wie seit Jahrzehnten, dem Lese- und Schreibeprozess auf der Unterstufe ein reges Interesse entgegen. In ca. 200 Schulklassen Deutschlands wurde im Jahre 1931 die oben erwähnte Methode Kerns bereits nachgeprüft und durchweg gute Erfahrungen damit gemacht. Da die kurze Anleitung zum Gebrauch der Fibel den wenigsten Lehrern genügte, sah sich Hr. Kern veranlasst, die Sache noch ausführlicher zu gestalten und an Hand von praktischen Musterbeispielen den Weg der Unterrichtspraxis durch das ganze erste Schuljahr zu zeigen. Er ist auch im Falle, bereits einige Erfahrungsberichte tüchtiger Praktiker mit der neuen Methode zum Abdruck zu bringen, welche dartun, dass die neue Unterrichtsart sehr wohl durchführbar ist, aber auch in keiner Weise beengt, im Gegenteil der persönlichen Freiheit und Entfaltungsmöglichkeit weite Ziele weist.

Da wir beabsichtigen, in einer umfangreichen Arbeit noch im Laufe des Jahres auf die erwähnte Schrift einzugehen, treten wir heute nicht näher auf den Inhalt ein, empfehlen aber allen, die sich um neuere Bestrebungen auf dem Gebiete des Elementarunterrichtes interressieren, das Werk Kerns dem Studium bestens. Es berührt nicht bloss das gesamte Problem des ersten Leseunterrichtes, sondern gibt auch Anregung für den Anfangsunterricht überhaupt. Sch.

Zur hauswirtschaftlichen Methodik. Von Emma Mettler, Haushaltungslehrerin, Niederuzwil (St. Gallen). Selbstverlag. Preis: Fr. 2.20. — Das vorliegende Werklein dürfte wohl zum gediegensten gehören, was auf diesem Gebiete geschaffen worden ist. Die Verfasserin hat schon an verschiedenen Orten — zum Teil mit Gutheissung und Unterstützung von Bund und Kanton — Kurse für Haushaltungslehrerinnen geleitet und dabei volle Anerkennung gefunden. Fachkreise wurden auf das Schaffen der Verfasserin schon längst aufmerksam. Ihr „Grundlegender Kochunterricht" leistet an vielen Orten und unter den verschiedensten Verhältnissen treffliche Dienste. In der „Hauswirtschaftlichen Methodik" liegt nun ihre Methode als geschlossenes Ganzes vor. Sicher werden vor allem jene, die auf diesem Gebiete zu arbeiten haben, mit Freuden zur theoretisch-praktischen Arbeit der auf diesem Boden so fruchtbar Schaffenden greifen.

18. Jahrgang Nr. 12 7. Juli 1932

VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE"

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

INHALT: Von der Gründlichkeit der Flächenberechnung — Entlehnen bei der Subtraktion — Buchbesprechung.

Von der Gründlichkeit der Flächenberechnung

Von P. Wick, Berneck.

Ist es denn am Platz, über ein solch simples Thema in einer Fachschrift zu schreiben? Könnte ich feststellen, dass wenigstens die intelligenten Schüler, die aus der Primarschule übertreten, nicht nur die Fertigkeit, sondern auch das Verständnis besässen, wie man Parallelorgane berechnet, und wüsste ich keinen andern Weg zu weisen, als wie er schon in den Raumlehrbüchern vorgezeichnet ist, so wollte ich schweigen. Die Erarbeitung der Begriffe für die verschiedenen Parallelogramm-Formen, sowie die Beobachtung, wo solche als Natur-, Kunst-, Zier- oder Zweckformen vorkommen, ist vorausgegangen. Heute und in den folgenden Lektionen handelt es sich darum:

1. Einsicht zu gewinnen, dass man solche geometrische Formen berechnet, indem man ihre Dimensionen ermittelt und diese Masse denkend verwertet;

2) die Gesetzmässigkeit zu erkennen, dass Parallelogramme mit gleicher Grundlinie und gleicher Höhe stets flächengleich sind;

3. durch ganz exaktes Zeichnen und Messen die Grundlagen für genaue Resultate zu beschaffen und die eigene Arbeit zu kontrollieren.

1a. *Problem* und *Erarbeitung:*

Lehrer: Ein Schreinerlehrling hat mir da etwa zwei Dutzend Lineale für seine Buchhaltungsklasse gebracht. Ich möchte wissen, wie gross das Brettchen war, woraus er sie geschnitten hat. Schüler: Wir rechnen Länge mal Breite. Wir müssen die Länge und die Breite messen. Lehrer: Komm und miss! Schüler: (schichtet die Lineale zu einem Rechteck und misst): Es war 30 cm lang und 22 cm breit, nun rechnet man 30 cm mal 22 cm. Lehrer: Wie macht ihr das? Schüler: 30 mal 22 und cm mal cm. Lehrer: Wer rechnet auch so? (Die Mehrheit der Klasse meldet sich.) Lehrer: Schreibt die Resultate auf! (es kommen vor: 660; 660 cm; 660 cm²) Lehrer: Was gibt es, wenn man cm mit cm multipliziert? Sch: (einstimmig) Quadratcentimeter. (Man überzeuge sich in den eigenen Klassen, ob diese Ansicht nicht vorherrsche.) Lehrer: So, wenn man aber cm mit cm vervielfachen kann, so kann ich auch folgende Rechnung machen: was gibt 50 Rp. mal 50 Rp.? Schüler: 2500 Rp. (natürlich auch 250 Rp.) und was gibt: ½ Fr. mal ½ Fr.? Schüler: ¼ Fr. (also 25 Rp.) Lehrer: Aber 50 Rp. und ½ Fr. sind doch gleich viel, die Resultate aber sind so verschieden!? Wer kann erklären? Die Klasse stutzt, es beginnt zu „tagen". Schüler: Man kann nur 50 mal 50 Rp. rechnen. Schüler: Zwei Fünfziger kann man nur addieren, nicht multiplizieren. Die irrtümliche Auffassung kann noch dadurch demonstriert werden, dass man 2 Fünfziger (auch zwei Masstäbe) nebeneinander legt und probiert, sie zu multiplizieren. Ich habe sicher keine dümmeren Schüler als andere Kollegen, aber noch kein Knabe in der ersten Sek.-Klasse konnte darüber Aufschluss geben, wie man von den Längen- und Breitenmassen zum Flächenmass gekommen ist. Wo fehlt es da? Sicher ist, dass man sich weder auf der Oberschul- noch auf der Sek.-Schulstufe damit begnügen darf, mit den Schülern diese Begriffe nur einmal erarbeitet zu haben; es tagt bei vielen erst spät, auch wenn sie die Fertigkeit im Flächenberechnen längst besitzen. Lehrer: Schaut, welche Fläche hat das unterste dieser 1 cm dicken Lineale, der unterste Streifen dieses Brettchens? Schüler: Er hat 30 qcm. Schüler: Er hat soviele qcm, als er lang ist. Schüler: Die Länge gibt auch die Fläche des untersten Streifens an, (jetzt schlägt's ein!) Schüler: Und die Höhe gibt ja die Anzahl der Streifen an. Lehrer: Ihr seht also, dass uns Längen- und Breitenzahlen noch mehr dienen, als nur zur Berechnung des Umfanges. Schüler: Die Längenzahl gibt die Fläche eines Streifens und die Höhenzahl die Anzahl der Streifen an.

1b. *Uebung.* (Die Masse von naheliegenden Rechteckflächen werden geschätzt oder gemessen, und damit nicht sogleich wieder die alte Schablone angewendet wird, diese in die folgende Tabelle eingetragen.)

Gegenstand	Länge	Breite	Fl. eines Streifens	Anzahl Streifen	Fläche
Heft	22 cm	175 mm	22 qcm	17,5	385 qcm
Zimmerboden	8,5 m	6 m	8,5 qm	6	51 qm
usw.					

(Die Tabelle wird durch eigene Aufgaben erweitert. Die Korrektur dieser Aufgaben geschieht in der folgenden Stunde durch die Kameraden, die das mit Eifer besorgen und dabei selber wieder üben; der Lehrer macht Stichproben.)

1c. *Anwendung.* Dazu sind z. B. Fälle geeignet, die die Berechnung des Bedarfs an Boden- oder Wandplättchen verlangen. Alle Schüler, welche sich die Fälle nicht vorstellen (auch Aufgabensammlungen!), dividieren die Gesamtfläche durch die Fläche eines Plättchens. Solche Aufgaben sind auch deshalb wertvoll, weil sie verschiedene Lösungswege und sogar verschiedene richtige Resultate zulassen. Z. B. Landwirt Zürcher macht zwischen Stall und Strassenschale (8.50×2.50 m) eine „Bsetzi" aus Abbruchziegelsteinen (30×12×6 cm. Je nachdem, ob die Steine der Länge oder der Breite nach, flach oder hochkantig gestellt werden, sind 4 richtige Resultate möglich, die alle vom Resultat aus der Flächendivision abweichen.