Zeitschrift: Schweizerische Lehrerinnenzeitung

Herausgeber: Schweizerischer Lehrerinnenverein

Band: 21 (1916-1917)

Heft: 9

Artikel: Das Arbeitsprinzip in der Schule : Vortrag, gehalten an der Generalversammlung des kantonal-bernischen Lehrerinnenvereins : Samstag, den 27. Januar 1917 : (Schluss)

Autor: Fürst, L.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-311237

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: 14.12.2025

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

wütender Zerstörung alles dem Erdboden gleich machen soll. So bricht sich der Gedanke immer mehr Bahn in allen Völkern, dass die wichtigste Garantie gegen die Wiederkehr einer solchen Katastrophe darin liege, dass die Erzieher alle ihre Kräfte anspannen, um die neue Generation für die grosse Kunst des menschlichen Zusammenlebens, für die ritterliche Behandlung von Interessengegensätzen, für die Objektivität der gegenseitigen Beurteilung, für die Beherrschung der Affekte, in einem ganz neuen Stile vorzubereiten — und zwar ebenso sehr zugunsten der *inneren* wie der *äusseren* Schwierigkeiten und Aufgaben des Volkslebens.

Für all diese neuen Verantwortlichkeiten wird es von hoher Bedeutung werden, dass die Erziehung, als die eigentliche Kunst der Willensbeeinflussung, selber mit dem Vorbilde einer höheren sozialen Kultur vorangeht, statt einfach nur das Recht des Stärkeren auszuüben. Soziale Kultur aber bedeutet: Zusammenwirken, statt Vergewaltigen, Verständigung statt Unterwerfung, Sicherstellung des eigenen Rechtes durch erhöhte Achtung vor dem fremden Rechte. Der Erzieher, der ja doch fremdes Leben nicht erdrücken, sondern zur Entfaltung bringen soll, er muss vor allem selber ein Beispiel von solcher sozialen Kultur geben, er muss zeigen, wie man das eigene Recht durchsetzt, ohne den Mitmenschen zu erbittern und zu erniedrigen. Solche wahrhaft soziale Leitungskraft erst sichert ihm den tiefern Berufserfolg — ohne sie mag er gewisse Erfolge äusserer Zucht aufweisen können, wird aber im tiefsten Grunde immer nur Auflehnung erzeugen und durch sein Beispiel die eigene Unkultur auf die junge Generation übertragen. Der Hauptfehler der ältern Erziehungsmethoden und die Ursache vieler ihrer Fehlschläge gerade gegenüber der modernen Jugend beruhte eben darin, dass man zu sehr mechanisch-gewalttätig von aussen auf den Willen einwirkte, sich zu wenig mit den besseren Charakterkräften des Zöglings zu verbünden wusste, zu respektlos mit der Selbständigkeit und Eigenart des Geleiteten umging. Die Pädagogik ist in dieser Beziehung selber noch zu stark von einem unentwickelten Stande sozialer Kultur beeinflusst gewesen, sie hat ihr eigenes Prinzip der Seelenweckung und Seelenführung zu wenig selbständig entwickelt, hat zu sehr die polizistischen Methoden des alten gesellschaftlichen Ordnungswesens nachgeahmt, die doch selbst auf ihrem eigenen Gebiete den neuen Aufgaben der Kultur längst nicht mehr gewachsen waren. Die neue Pädagogik muss sich zu einer Wissenschaft und Kunst der Seelenleitung und der Willensübertragung nicht nur für die Jugendführung, sondern für alle Berufe entwickeln — so allein können die Hoffnungen in Erfüllung gehen, die die von Hass und Gewalttat zerrissene Menschheit heute auf das künftige Werk der Erziehung setzt.

Das Arbeitsprinzip in der Schule.

Vortrag, gehalten an der Generalversammlung des kantonal-bernischen Lehrerinnenvereins, Samstag den 27. Januar 1917 von *L. Fürst.*

(Schluss.)

Der *Sprachunterricht* kann so gut, wie der Anschauungsunterricht von frohester Tätigkeit erfüllt sein. Unser erstes darf aber nicht sein, sofort mit Lesen und Schreiben zu beginnen, sobald das Kind die Schulstube betritt. Die Gründe hierfür sind schon oft diskutiert worden. Man hört dann etwa die Einwendung: Aber die Kinder haben ein so sehnliches Verlangen danach. Ein

ganz unbeeinflusstes Kind hat es nicht. Sie können die Probe machen. Es ist das Echo seiner Eltern, seiner Umgebung. Vor 50 Jahren war das Lesen- und Schreibenlernen die wichtigste Aufgabe der Anfangsschule, daraus folgt aber nicht, dass es die beste Art war, das Kind in das Leben, in den Geist der Sprache einzuführen, ja es bewirkte das Gegenteil und bewirkt es noch heute. Die äussere Form, die technischen Schwierigkeiten beherrschen das Ganze; daran bleiben wir nur zu sehr kleben und das gesunde, angeborne Sprachgefühl verkümmert, statt dass es sich entwickelt. Schieben wir das Einführen der beiden Fertigkeiten hinaus bis die Kinder die nötige Reife dazu haben, dann fällt ihnen beides leichter, ihr Zweck wird erkannt und das macht das Lernen zur Lust und das anfänglich scheinbar Versäumte wird bald eingeholt. — Womit füllen wir nun die so gewonnene erste Zeit aus? Mit sehr nötigen, sehr wichtigen Vorbereitungen auf die zwei grossen Dinge hin. Zuerst sorgen wir dafür, dass das Redebrünnlein des kleinen Plappermäulchens keine Hemmung erfährt, dass sich seine lebendige, natürliche Sprache nicht vor dem Schulgeist zu verkriechen braucht. Deshalb korrigieren wir zuerst gar nichts an ihr herum, wir betrachten Bilderbücher, wir führen dramatische Szenen[1] auf, wie sie das Kind daheim, auf der Strasse, bei seinen Kommissionen in den Läden beobachten kann. z. B.: Das Kind will nicht zu Bett. Es ist ein Unglück passiert. Der Kaminfeger kommt. Ich hole Brot. Kind und Mama gehen auf Besuch. Es ist Geburtstag. Der Arzt kommt, das Kind ist krank usw. Diese Szenen brauchen nicht mehr sprachliche Fertigkeit, als die Kleinen sie schon besitzen und diese Gespräche sind dem Kinde heimischer Boden, denn in Rede und Gegenrede hat sich bisher sein Leben zu Hause abgespielt und selbst die Schüchternen tauen dabei alsgemach auf.

Zwischenhinein werden Verschen gelernt, zuerst paarig gereimte Vierzeiler, als einfachste Reime. Wir besitzen für den Kanton Bern ein Buch, das in dieser Hinsicht eine wahre Fundgrube für die Elementarlehrerin ist. Es ist das Buch von Gertrud Züricher: „Kinderlied und Kinderspiel im Kanton Bern“; auch das Wolgastbüchlein und Böhmes „Kinderlied und Kinderspiel“ leisten gute Dienste, nur ist das letztere sehr teuer und das Buch der G. Züricher ersetzt es vollkommen. Bei dieser einfachen Poesie wird kurz in recht frischer, plastischer Weise die Situation erklärt und dann marschiert das Sprüchlein auf, wohl *rhythmisiert* und doch natürlich. — In meinen Neujahrsferien war ich Zeuge, wie eine Mutter ihrem vierjährigen Bübchen das Sprüchlein beibringen wollte:

Wienachtkindli, chum i üses Hus,
Lär diner volle Seckleni us,
Stell dis Eseli uf a Mist,
Dass es Heu und Haber frisst.

Sie sagte ihm eine Zeile um die andere vor, er sagte gehorsam nach, ohne sichtliche Freude. Da fasste ich seine beiden Händchen und sagte nur: „Ja, nun kommt das Weihnachtskindchen bald und in den Säcklein hat es dann auch etwas für dich, sein braves Eselchen kriegt dann Heu und Haber, gelt ja!“ Dann sagte ich ihm, schwach skandierend, mit einem jeweiligen leisen Händedruck das Verschen vor und in erstaunlich kurzer Zeit — ich glaube nach dreimaligem Vorsagen — sagte der Kleine das Verschen ohne Hilfe her.

[1] Nach v. Greyerz: Der Deutschunterricht als Weg zur nationalen Erziehung.

Es war köstlich, welche Lust ob dem Rhythmus er fühlte und wie fest seine Händchen meine rhythmisch zuckenden Hände umklammert hielten. Das war mir wieder eine Bestätigung meiner Erfahrung, dass eine richtige Betonung des Versmasses das Einprägen der Gedichte ungemein erleichtert und die Freude am Wohlklang und an der Schönheit der Sprache weckt. Bei diesem Einüben der Verschen leistet uns das *Chorsprechen* treffliche *Dienste,* um die Stummen zur Arbeit heranzuziehen, zur freiwilligen Arbeit; denn es darf nie heissen: Tue das, sondern: Wer will das tun? Dabei kommt der Akteur (wie später beim Lesen auch) vor die Klasse, damit ihm bewusst wird, dass seine Darbietung den Zweck hat, seinen Mitschülern einen Ohrenschmaus zu bereiten, ihm also obliegt, seinen Vers so schön und so deutlich wie möglich herzusagen. Die Kinder werden auch nicht mit ihrer Kritik zurückhalten. Da sagte eines: „Ich habe nichts verstanden, das war leise gesprochen.“ Bei einer guten Leistung lächeln die Gesichtchen Beifall und mit dem Lob wird nicht hinter dem Berg gehalten. Auf diese Weise erhalten die Kinder einen Ansporn, ihr Bestes zu geben, ohne dass von unserer Seite da viel geschulmeistert werden muss und die Klasse ist dabei sehr aktiv. Eine der vornehmsten Aufgaben des ersten Sprachunterrichtes muss das *Korrigieren* der *Sprachfehler* sein, und zwar durch geeignete Ausspracheübungen, wie wir sie im Buche von Fräulein Züricher und in Otto von Greyerz Kinderbuch finden, oder durch mündliche Überlieferung besitzen. Die meisten Sprachfehler, die wir bei Kindern von Normalklassen vorfinden, sind nicht organische Fehler, sie entstammen übeln Gewohnheiten oder Nachlässigkeiten der häuslichen Sprache. Um Erfolg zu haben bei dieser Arbeit, genügt niemals das Vorsprechen. Wir müssen den Kindern den physiologischen Vorgang der Lautbildung recht klar zum Verständnis bringen, dann paarweise üben, beobachten und kontrollieren lassen durch die Schüler selbst. Diese sind bald unsere eifrigen Mitarbeiter und es ist oft rührend, wie sie sich um ihre schwachen Kameraden bemühen. In meiner jetzigen Klasse habe ich ein Mädchen, das trat mit der Sprache eines dreijährigen in die Schule. Von *R* und *Sch* keine Spur, *D* und *G* wurde verwechselt, die Sätze wurden verstümmelt. Es war eine schwere Mühe, das Kind sprechen zu lehren. Eines Tages kam ein Mädchen freudestrahlend zu mir und sagte: „Auf dem Heimweg hat R. drei sagen können. Wir haben es geübt.“ Das war, nachdem wir wochenlang täglich *R*-Übungen gemacht hatten, natürlich nie länger, als 5 Minuten. Das gab ein Halloh, als das Kind drei wirklich herausbrachte; jedes fasste das als sein spezielles Verdienst auf und das freute mich am meisten.

So wird die Schulstube im Sprachunterricht der ersten Zeit zum Theater. Die Lehrerin hat ihre ganze Beweglichkeit, ihren besten Humor, den ganzen Vorrat an frischem, jungen Empfinden als Spielleiter nötig. Ihre Arbeit ist schwer. Nun wird nach und nach abgebaut. Es werden nun wirkliche Geschichten erzählt, wieder erzählt, dramatisiert, und da wir noch nicht schreiben können, illustriert. Geschichten tragen wir immer frei vor und der Grimmsche Stil in seiner schlichten Bildlichkeit muss uns da Vorbild sein. Beim Reproduzieren formulieren wir unsere Frage immer so, dass eine ganze Reihe von Antwortsätzchen nötig wird. Das Kind soll so früh wie möglich an das zusammenhängende Sprechen in ganzen Sätzchen gewöhnt werden. Das können wir natürlich erst erreichen, wenn es in der Wechselrede der ersten Zeit seine Scheu verloren hat. Wo immer sich Gelegenheit bietet, treiben wir von Anfang an Synonimik und Ethymologie, Bedeutungslehre nennt es Itschner, damit es nicht

zu anspruchsvoll klingt: Ich nehme z. B. an, wir haben Rotkäppchen erzählt. Rotkäppchen steht beim Waldbächlein und sieht den Libellen nach. Kennt ihr andere Bächlein? Das Wiesenbächlein, der Dorfbach, der Stadtbach, der Bergbach. Rotkäppchen sieht dem Bächlein zu. Was tut das Bächlein? Es rauscht, es sprudelt, es murmelt, es fliesst, es hüpft, es gurgelt, es rieselt, es schwatzt. Der Wolf *läuft* durch den Wald. Was tut das Pferd, der Hirsch, der Bär, das Huhn, die Ente, die Schwalbe, der Spatz am Boden, der Mensch usw.? Rotkäppchens Kuchen war *gebacken,* nennt andere Zubereitungsarten von Speisen! Sieden, kochen, braten, rösten, verdämpfen. So wird unablässig an der Sprache des Kindes gefeilt, gehobelt, ohne dass es eine Ahnung von der Prozedur hat, nur so nebenbei. Ja, auf einmal taucht die Schriftsprache auf, ganz unabsichtlich, ganz selbstverständlich, die Kecken probieren auch und die Schwachen folgen langsam nach. Zuerst kann das schönste Mischmasch herrschen; es ist alles gut, bis das Sprachgefühl auch in der Schriftsprache ein wenig zu Hause ist, dann setzt vorsichtig die Belehrung über die Sprache ein, mit äusserstem Takt, so dass der kindlichen Rede nie unnötig Zwang angetan wird. Ob wir uns an der Sprache des Kindes nicht versündigt haben, darüber gibt uns der freie Aufsatz im Verlaufe des zweiten Schuljahres Aufschluss. Sobald das Kind in die Geheimnisse der Schriftsprache und der Orthographie einigermassen eingeweiht ist, also in der zweiten Hälfte des zweiten Schuljahres, können wir damit beginnen. Der freie Aufsatz ist beileibe nicht die einzige schriftliche Äusserung des Kindes. Er ist begleitet und umrahmt von einer Menge Sprachübungen, die alle aus den Mängeln nötig geworden sind, die im Aufsätzchen zutage traten. Diese freien Aufsätzchen müssen natürlich ganz unbeeinflusst von uns entstehen, dann sind sie für uns untrügliche Gradmesser für die sprachliche und geistige Entwicklungsstufe, welche der einzelne Schüler erreicht hat, und geben uns auch wichtige psychologische Aufschlüsse über ihn. Natürlich wird das Thema so gestellt, dass da nicht fabuliert und dahergeplappert werden kann. In der Überschrift schon muss die Disposition und die Beschränkung liegen. Passende Themen zu *finden,* das ist die Sache, doch wenn wir mit unsern Kindern leben und fühlen, so fallen sie uns leicht zu. Der freie Aufsatz taucht nicht unvorbereitet im Rahmen des Unterrichtes auf. Er ist durch möglichst selbständige Sprachübungen vorbereitet, das Kind wächst gleichsam in ihn hinein.

Auf die Art der Einführung von Lesen und Schreiben kann ich nicht eintreten, das Thema ist so überreich, dass es für sich allein Stoff zu einem Referat bietet. Wir sind übrigens dabei an unsere Zuchtmeister, die Fibeln, gebunden. Nur das eine: Das Lesen sollte vor dem Schreiben eingeführt werden, das liegt in der Natur der Sache. Setzkasten, natürlich mit dem Fibelalphabet, leisten gute Dienste, um Abwechslung in die Übungen zu bringen. Schreib- und Druckschrift, sofern sie sich nicht auf die gleichen Elemente aufbauen, gleichzeitig einführen, heisst, das Kind, man denke besonders an das schwache, auf einmal vor zwei grosse Schwierigkeiten stellen. Ich könnte mich damit nicht befreunden.

Wie haben wir uns nun das *Rechnen* zu denken, damit auch hier gestaltende Kraft entbunden wird. Kühnel in seinem trefflichen Werk: *„Der Neubau des Rechenunterrichtes* ist mir hier wegleitend. Der Unterricht muss vor allem auf eine natürlichere Grundlage gestellt werden. Wir müssen auch hier, wie in allen andern Fächern, sondieren, wie weit das Elternhaus und die grosse Erzieherin Natur uns hierin vorgearbeitet haben. Das normale Kind bringt schon einige Zahlbegriffe mit in die Schule. Es unterscheidet viel und wenig, es hat

eine klare Vorstellung von den Zahleinheiten 1—4. Ganz wenige Kinder, die rechnerisch besonders begabt sind oder zu Hause rechnerisch besonders günstig beeinflusst wurden (Krämerskinder, Kinder aus Haushaltungen, die mit jedem Rappen rechnen müssen) haben gute Zahlbegriffe bis 10. Eine Minderzahl, deren Allgemeinentwicklung überhaupt zurückgeblieben ist, steht auf der untersten Stufe und unterscheidet kaum *viel* und *wenig*. Wir haben uns in unsern Normalklassen natürlich an die Regel zu halten, ohne dabei die zwei andern Gruppen zu vernachlässigen.

Die Kinder rühmen uns bei ihrem Schuleintritt stolz: Ich kann zählen bis 20, ich bis 30, ich bis 50, aber ich bis 100 usw.

Nun sind *wir* gekommen und haben diesen deutlichen Fingerzeig, den die Natur uns gibt, nicht beachtet oder kaum beachtet. Wir haben uns gesagt: hinter diesem Zählen steckt weiter nichts als eingeübter Gedächtniskram, von Vorstellungen keine Spur. Dann haben wir uns sofort hinter das Operieren mit den Zahlen gemacht, und zwar in monographischer Weise, indem wir Zahl um Zahl unter die Lupe nahmen. Bis 10 durften allenfalls die Expansionsgelüste gehen, aber darüber hinaus beileibe nicht. Da wurde ein hermetischer Verschluss angebracht, so dass es uns gelungen ist, die Kinder kopfscheu zu machen und sie sich das Hinterher als absonderlich schwierig ausmalen. Die richtige Arbeitsweise wird nun sein, dem Forschungstrieb des Kindes auch hier, wie in den andern Fächern, nicht Hemmungen entgegenzusetzen, sondern ihm entgegenzukommen. Wir werden den Eifer für das Zählen also ausbeuten, ihn sogar nähren und zuerst zählen lassen, soweit ein Kind nur zu zählen vermag und dazu Lust hat. Unter zweckmässiger Leitung werden sich die leeren Worte bald mit Zahlvorstellungen füllen; denn an wirklichen Dingen wird gezählt. Alles, was im Zimmer nur Gleichartiges aufzutreiben ist, wird zählerisch erfasst: Kinder, Pulte, Fenster, Fensterscheiben, Bilder, Blümchen, Federn. Auf Spaziergängen, in jeder Sprachstunde, in jeder Anschauungsstunde wird eine Gelegenheit schnell beim Schopfe gepackt. Dieses Zählen kann (nach Kühnel) ganz ergötzlich gestaltet werden: Es birgt fünf Entwicklungsstufen in sich: 1. Zählen mit Erfassen der Dinge und auf die Seite legen. 2. Zählen mit blossem Betasten. 3. Zählen mit Zeigen. 4. Zählen bloss mit den Augen. 5. Zählen von sich bewegenden Dingen. Für diese Zählstufen müssen nun die Kinder begeistert werden, indem man es gehörig vermerkt, wenn eines eine höhere Stufe erlangt hat und der Wetteifer wird so gross. Die gewonnenen Zahlvorstellungen werden nun auch dargestellt, wiederum an wirklichen Dingen, indem man z. B. sagt: Zähle mir 21 Kinder ab, 10 Pulte, gib mir drei Kreidestücke, ich möchte 10 Blümchen haben, nimm dir 6 Bleistifte. Man lässt auch die Kinder Aufgaben stellen; denn es soll immer recht lebhaft gehandelt werden. Nachdem das Zählen (Kühnel steht noch für ein rhythmisiertes Zählen ein) der wirklichen Dinge allen, auch den schwachen, geläufig ist, treten nun statt der Dinge Dingsymbole auf, bewegliche natürlich: Steinchen, halbe Erbsen, Knöpfe, Hölzchen. Damit wird nun gezählt. Aber diese Sachen vertreten wirkliche Dinge. Die *Illusion* muss recht *lebendig* gehalten werden: die Hölzchen sind Tiere, Bäume, Kinder, Soldaten; die Steinchen, Knöpfe, Erbsen stellen flächenhafte Dinge vor. Da heisst es nun: An der Strasse sind 3 Apfelbäume (herstellen!), unter dem ersten liegen 3 Äpfel (herlegen!), unter dem zweiten 7 Äpfel, unter dem dritten 9 Äpfel. Da auf der Pultstrasse gehen 5 Personen spazieren, hinterher 2 Hunde, dann 2 Velo, 3 Auto, 4 Lastwagen usw. Die Kinder erfinden ganz hübsch solche Zählgeschichten, wenn wir

ihnen den Weg weisen und freie Bahn lassen. Wir werden auch schon hie und da das Kind zum Abstrahieren verlocken, indem wir sagen: Ich schliesse die Augen und sehe doch ganz deutlich ein Auto mit 5 Personen. Wer sieht sie auch, wie ich? Wo denn? Zeige sie in der Luft!

Dieses Hantieren mit den Symbolen ruft nun der schriftlichen Darstellung durch Malen. Das muss hier ganz im Rohen geschehen: ein Blümchen ist ein Ringlein mit Strich, ein Baum ein langer Strich, ein Mensch ein Strich mit Punkt, ein Berg ein Dreieck. Vollkommen braucht das nicht zu sein. Wir arbeiten in der Schule nie für eine Ausstellung und auch in seiner unvollkommensten Darstellung findet sich das Kind zurecht, wenn es mit Leib und Seele dabei ist. Es ist damit nicht gesagt, dass wir bei einer hübschen und ordentlichen Arbeit nicht unserer Befriedigung Ausdruck geben. Mit dem Lob, wo es am Platze ist, kargen wir nie. Wir werden die Zählgeschichten auch in der Luft darstellen und dazu nichts als die zählenden Bewegungen machen, und nähern uns so immer mehr dem rein zahlenmässigen Erfassen der Dinge, dem eigentlichen *Zahlbegriff,* der nicht an den Dingen haftet, vielmehr zwischen ihnen liegt, ein Beziehungsbegriff ist. Wenn wir auf diese Weise die Einführung in das Rechnen besorgt haben, können wir an das Operieren gehen und es wird mit weniger „Geknorz“ geschehen, als bisher. Zum Einführen in die Operationen möchte ich den *Zahlenbildern* das Wort reden, weil ich damit die besten Erfahrungen gemacht habe. Sie allein, besonders die verbesserten Bornschen, die von Lay, gestatten einen schnellen Überblick, erlauben, die Totalität der Zahl in einem simultanen Gesichtseindruck zu erfassen, bleiben im Gedächtnis haften, während die *Zahlenreihen* über 4 hinaus nicht mehr sofort übersehen und vor allem nicht vorgestellt werden können.

Es ist für das Begreifen der Operationen nötig, dass sie anfangs handelnd mit wirklichen Dingen ausgeführt werden und dass zum Einüben der Rechensätzchen jeder Schüler ein eigenes Lehrmittel besitze, seien es für das Gruppenrechnen Rechenbrettchen oder -kärtchen mit Zahlenbildern und für das Reihenrechnen Holzstäbchen, soweit die Finger nicht ausreichen. Alle Operationen können wir den Kindern an Erfahrungen aus ihrem häuslichen Leben verständlich machen. In der Küche heisst es: zu *wenig* Jus am Braten, ein wenig nachgiessen; zu wenig Fett, noch ein Stückchen *zugeben;* noch *mehr* Kartoffeln schälen. Bei Tische: die Suppe muss mehr Salz haben, der Salat mehr Essig, es muss mehr Brot geschnitten werden. Das sind die „Additionen des Lebens“ und daran erklärt, wird die Addition mit den Zahlen begriffen.

Die Ziffer, als Zahlwortsymbol, sollte erst in diesem Zeitpunkt auftreten. Dann hätten wir auch nicht mehr über die traurigen Resultate unserer ersten ziffernmässig dargestellten Rechensätzchen zu klagen. Sie würden auch von den Schwächern verstanden.

Das Thema Rechnen ist mit meinen Ausführungen noch lange nicht erschöpft, aber ich glaube, Ihnen genügend gezeigt zu haben, wie wichtig es ist, dass wir mehr Leben in unsere Rechnungsstunden einziehen lassen, damit das Rechnen nicht im Formalismus verknöchert und wir auch hier „frohe Jugend“ schaffen.

Wie auf der Unterstufe, sollte natürlich auch weiter oben gearbeitet werden. Den Unterbau können wir liefern, für den Ausbau sind wir nicht verantwortlich. Das aber müssen wir immer und immer wieder fordern, dass der Lehrerinnenbildung von seiten des Staates dieselbe Aufmerksamkeit geschenkt

werde, wie er sie der Lehrerbildung zuwendet. Wir fordern die vierjährige Seminarzeit! Wir fordern eine höhere Bildung im Sinne einer Vertiefung! Wir haben sie nötig, weil wir eine ebenso hohe, verantwortungsvolle Aufgabe zu erfüllen haben wie die Lehrer.

---

18. Jahresversammlung der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege.

Ein lachender Maihimmel begrüsste die Teilnehmer zur Tagung am 12. und 13. Mai in Langenthal. Der Schweizerische Lehrerinnenverein hatte als Kollektivmitglied ebenfalls eine Vertreterin abgeordnet.

Die *Jahresversammlung* am Samstag wurde vom Vizepräsidenten, Schulinspektor Henchoz in Lausanne, eröffnet in französischer Sprache. Dieser Umstand erinnerte uns daran, dass hier die *ganze* Schweiz mitbeteiligt sei — sämtliche Erziehungsdirektionen sind Kollektivmitglieder der Gesellschaft — und wir blickten fragend in die Zukunft: ob wir es wohl erleben, dass einmal an einer Generalversammlung des *Lehrerinnenvereins* zweisprachig referiert werde?

M. Henchoz überbrachte die Einladung der waadtländischen Behörden zur Verlegung der nächstjährigen Versammlung nach Lausanne. Die Gesellschaft wählte sodann zu ihrem neuen Präsidenten an Stelle des verstorbenen Herrn Dr. Schmid, Direktor des Schweizerischen Gesundheitsamtes, seinen Nachfolger im Amte, Herrn Dr. Carrière. Neben den Jahresgeschäften bildete die Frage über die Erweiterung des Arbeitsgebietes auf die *öffentliche* Gesundheitspflege den Hauptverhandlungsgegenstand. Mit begeisterten Worten und an drastischen Beispielen zeigte besonders Herr Erziehungsdirektor Bay aus Liestal, wie erfolgreich die Gesellschaft bisher gewirkt habe zum Beispiel in bezug auf den Schulhausbau und die Schulwohnhygiene. In ganz ähnlicher Weise sollte es in Zukunft möglich sein, auf die Privatwohnungshygiene einen Einfluss auszuüben, nicht in gewaltsamer oder polizeigemässer Art, sondern durch Rat und Beispiel erziehend. Dabei soll selbstverständlich die ursprüngliche Aufgabe des Vereins, die Schulgesundheitspflege, in keiner Weise vernachlässigt werden. In diesem Sinne übernahm der Vorstand die Aufgabe, die Bearbeitung des neuen Arbeitsfeldes in die Wege zu leiten.

Die allgemeine Versammlung, die am Sonntag im festlichen Theatersaal stattfand, war, neben den offiziellen Vertretern, von der Lehrerschaft, den Turnvereinen und einem weitern Publikum gut besucht. Herr Regierungsrat Tschumi, Bern, leitete die Versammlung. Er wies am Schlusse seines Eröffnungswortes darauf hin, dass es zur Durchführung all der schönen Programmpunkte, die heute auf der Tagesordnung stehen, nicht nur „Huttete voll Verstand“ brauche, was er einst für ländliche Gemeindepräsidenten wünschen hörte, sondern besonders auch „Huttete voll Geld“.

Das Hauptthema: *„Die physische Ertüchtigung der schweizerischen Jugend des männlichen und weiblichen Geschlechts“,* wurde von den verschiedenen Referenten in sehr interessanter Weise allseitig beleuchtet. Leider musste das Referat, das speziell der weiblichen Erziehung gewidmet war, wegfallen wegen Verhinderung der Referentin, Fräulein Alice Freund, Turnlehrerin in St. Gallen. Doch wird ein gedruckter Bericht ihre Ausführungen aufnehmen und überhaupt einlässlichen Bericht erstatten über die Verhandlungen. Aus diesem Grunde kann