

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 45 (1900)
Heft: 49

Anhang: Zur Praxis der Volksschule : Beilage zu Nr. 49 der „Schweizerischen Lehrerzeitung“
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: 15.01.2026

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

Zur Praxis der Volksschule.

Beilage zu Nr. 49 der „Schweizerischen Lehrerzeitung“.

X.

Die Verbesserung der Aufsätze.*)

Die Aufsatzkorrekturen gelten allgemein als die unangenehmste Lehrerarbeit und auch als die undankbarste. Und das mit Recht. Bei Durchsicht einer Schülerarbeit, die doch in der Regel das Ergebnis gewissenhafter Vorbereitung und stundenlangen Fleisses ist, erweist sich die Ansicht des Lehrers über Fleiss und Leistung seiner Schüler oft als Täuschung, und diese Erkenntnis muss natürlich niederdrückend und entmutigend wirken. Fehler, die zehnmal verbessert wurden, kommen aufs neue vor, und Wörter, die zehnmal richtig geschrieben wurden, werden das elfte Mal falsch geschrieben. Aber trotz des anscheinend so geringen Erfolgs der Korrekturarbeit ist diese doch nicht zu umgehen, und es bleibt, um sie erträglicher zu machen, kein anderes Mittel übrig, als so viel wie möglich Fehler zu verhüten zu suchen, denn das ist nicht bloss für den Lehrer, sondern auch für den Schüler nützlicher als Fehler verbessern.

Wie lassen sich aber Fehler verhüten? Die Antwort ergibt sich, wenn man den Quellen nachspürt, aus denen sie entspringen. Die wichtigsten Fehlerquellen scheinen mir in folgendem zu liegen:

1. Es fehlt dem Aufsatzschreiber meistens an einer ausreichenden Grundlage in der Ausbildung der mündlichen Rede, sowie in grammatisch-stilistischer und orthographischer Hinsicht.

2. Die Schüler sind nicht im stande, ihre eigene Arbeit mit kritischem Blick zu prüfen, weil es ihnen teils an einem Massstab zur Beurteilung, teils auch an der erforderlichen Gewöhnung fehlt. Diesem Mangel kann nur eine planmässige Anleitung im Sinne des stilistischen Anschauungsunterrichts abhelfen, wodurch dem Schüler überall die Gründe seines Verfahrens zum Bewusstsein gebracht werden. Daneben ist unausgesetzt darauf zu halten, dass er langsam und besonnen arbeitet und auf Einzelnes und Kleinigkeiten achten lernt, um Fehler zu vermeiden oder Fehlerhaftes selbst zu finden.

3. Endlich liegt eine Hauptfehlerquelle in dem Umstande, dass man den Schülern zu umfangreiche Arbeiten zumutet, die ein sorgfältiges Prüfen und Wählen und eine gewissenhafte Selbstkritik und Selbstkorrektur unmöglich machen. Je kürzer die Arbeit ist, desto mehr Zeit und Kraft bleibt ihm für die korrekte Ausführung im einzelnen und kleinsten.

Aber selbst wenn alles getan wird, was zur Verhütung von Fehlern getan werden kann, wird für die Korrektur der Schüleraufsätze durch den Lehrer immer noch genug Arbeit übrig bleiben.

Was soll verbessert werden? Im allgemeinen lässt sich diese Frage dahin beantworten, dass alle Verstösse gegen die schriftlichen Regeln, also die stilistischen, grammatischen, orthographischen und Interpunktionsfehler zu verbessern seien. Indes bedarf dieser Satz im Hinblick darauf, dass wir es mit Kindern zu tun haben, doch noch einer Einschränkung. Die Entscheidung darüber, was sprachlich richtig oder falsch ist, steht ja den Sprachgesetzen zu, aber es gibt doch so manche Fälle, wo die Grenze zwischen dem Richtigen und Falschen nicht so genau durch Gesetz und Brauch vorgezeichnet ist, wo also dem persönlichen Belieben oder Geschmack eine gewisse Freiheit gelassen wird. Und in all solchen Fällen sollte der Lehrer bei der Korrektur die grösste Milde und Weitherzigkeit walten lassen. Das absolut Unrichtige ist selbstverständlich nirgends zu dulden, aber das Zulässige sollte überall unbeanstandet bleiben. Dies gilt in erster Linie in bezug auf den Stil der Kinder. In den Schüleraufsätzen tritt uns so manches entgegen, was zwar unter dem Gesichtspunkte der strengen Stilregel zu tadeln ist, aber als Eigentümlichkeit der kindlichen Ausdrucksweise seine Berechtigung hat. Es ist vergebliche Mühe, mit Kindern von stilistischen Feinheiten zu reden, für welche ihr Sprachgefühl nicht ausreicht, geschweige denn ihr

Sprachverständnis. Das könnte höchstens dahin führen, dass ihrem Stil die kindliche Natürlichkeit und Frische verloren geht.

Auch bei Beurteilung grammatischer und orthographischer Verstösse ist dem Lehrer Milde zu empfehlen. Wie viel Zeit und Mühe wird oft aufgewendet, um unreifen Schülern feine grammatische Unterschiede oder schwierige Interpunktionsregeln zum Verständnis zu bringen, ohne dass damit etwas anderes erreicht wird, als dass die Schüler unsicher gemacht und für die nächsten Aufsätze neue Fehlerquellen geschaffen werden. Wenn der Schüler schreibt:

Die Kinder, als sie die Eltern kommen hörten, jubelten laut (statt: Als die Kinder die Eltern kommen hörten, jubelten sie laut).

Wenn der Frühling wiederkehrt und erfreut uns durch Blumen und Lieder (statt: und uns durch Blumen und Lieder erfreut.)

Ich wagte es und ging hinein (statt: hineinzugehen) — so ist eine derartige Verknüpfung der Sätze vom sprachgesetzlichen Standpunkte nicht einwandfrei, aber ich würde unbedenklich darüber hinwegsehen, solange es noch so viel Einfacheres und Notwendigeres zu verbessern gibt. In der Grammatik- oder Lesestunde kann man solche Fälle erörtern, um das Sprachgefühl zu erklären und den Blick für grammatische Verhältnisse zu schärfen, aber bei der Massenkorrektur der Aufsätze hat man für den einzelnen Fehler zu wenig Zeit zur Verfügung, um solche schwierige Dinge mit bleibendem Nutzen zu behandeln.

Dasselbe gilt von manchen Interpunktionsfehlern. Da müht sich der Lehrer jahrelang ab, den Schülern klar zu machen, wann vor und ein Komma zu setzen ist und wann nicht, und der Erfolg? Einige Schüler der Klasse begreifen die Sache allmählig und suchen sich darnach zu richten, die meisten aber denken beim Schreiben nicht an diesen Unterschied, und wenn sie sich wirklich einmal darauf besinnen, dann treffen sie in der Regel das Verkehrte. Und ist es denn wirklich so schlimm, wenn das Kind der Volksschule oder später der einfache Mann aus dem Volke einmal ein Komma zu wenig setzt oder das Semikolon mit dem Punkt vertauscht? Die meisten Schriftsteller verfahren bei der Zeichensetzung mit grösserer Freiheit als es dem Volksschüler gestattet wird. Man sollte doch den Scharfsinn des Schülers auf wichtigere Dinge verwenden als auf solche Nebensachen.

Mit desto grösserer Strenge müssen dagegen die Flüchtigkeits- und Ordnungsfehler behandelt werden, denn hier gilt es, ein Grundübel zu bekämpfen, an dem so viele Schülerarbeiten krankten. Dass jede Zeile richtig vollgeschrieben, die Randlinie aber niemals überschritten wird, dass die Grundbuchstaben auf der Linie stehen und nicht bald in der Luft schweben, bald in die Tiefe sinken, dass u-Bogen und i-Punkt an ihrem Platze stehen: solche und ähnliche Kleinigkeiten dürfen nicht unbeachtet bleiben, denn wie sie den Aufsätzen äusserlich das charakteristische Gepräge geben, so offenbaren sie zugleich auch den Grad von Ordnungssinn und Geisteszucht, mit dem der Schüler seine Arbeit angefertigt hat. Und gerade diese Tugenden sind, wie für die sittliche und geistige Bildung, so insbesondere auch für das Gelingen der Aufsätze von grundlegender Bedeutung. Wird der Schüler gewöhnt, sein Aufsatzheft als einen Spiegel anzusehen, der ihm selbst und anderen seine ganze innere Verfassung offenbart, dann wird er es von Flecken und Fehlern, die es verunzieren und den Geschmack beleidigen, frei zu halten suchen, und dieses gewissenhafte Bemühen wird den Aufsätzen auch in stilistischer Hinsicht zu gute kommen.

Wann soll die Fehlerverbesserung vorgenommen werden? Wenn der Reinschrift des Aufsatzes eine Ausarbeitung im Konzept vorausgeht, wie es ja in den meisten Fällen geschehen wird, dann macht sich auch eine zweimalige Korrektur nötig. Die erste, also die im Konzepte, ist die wichtigere, denn sie soll verhindern, dass Fehlerhaftes noch einmal geschrieben wird und sich dadurch dauernd im Schüler festsetzt. Die sorgfältige Abschrift des Konzepts gibt dem Schüler Anlass und Gelegenheit,

*) Aus Ernst Lüttge. Der stilistische Anschauungsunterricht, II. Teil. Leipzig. 1901. E. Wunderlich. 242. Fr. 3.20, geb. Fr. 4. Ein empfehlenswertes Buch über Aufsätze.

jeden Satz und jedes Wort noch einmal zu prüfen, so dass die Reinschrift eine relativ vollendete, möglichst fehlerfreie Arbeit ergibt. Die Verbesserung der Reinschrift ist dann eine Art Nachlese, wobei die übersehenen Fehler ans Licht gezogen, besonders aber die aus flüchtiger, gedankenloser Abschrift hervorgegangenen scharf gemustert werden. Ein näheres Eingehen auf die praktische Gestaltung dieser zweimaligen Fehlerverbesserung führt zur Erörterung der Frage:

Wie soll die Fehlerverbesserung vorgenommen werden? Die ganze zeitraubende und mühevollte Verbesserungsarbeit darf sich nicht auf das Ziel beschränken, möglichst fehlerfreie Aufsätze zu erhalten; ihre wichtigste Aufgabe ist formaler Art und besteht darin, *den Blick des Schülers für das Richtige und Falsche zu schärfen und seine allgemeine sprachliche, insbesondere stilistische Bildung zu erhöhen*. Aus diesem Grunde muss, was besonders die grammatisch-stilistische Seite der Aufsätze betrifft, vor allem *das Gehör* für die Bildung des Urteils in Anspruch genommen werden. Man wird daher in der Unterrichtsstunde, die für die Verbesserung des Konzepts angesetzt ist, die Arbeiten einzelner Schüler *laut* und *langsam* vorlesen lassen, während die übrigen zum aufmerksamen Zuhören verpflichtet sind und nach jedem Satze durch eine kurze Pause Gelegenheit zur Abgabe ihres Urteils und zur *Begründung* desselben erhalten. Mit allgemeinen Redensarten, wie: Das passt nicht! oder: Der Satz klingt schlecht! darf man sich dabei nicht begnügen, sondern muss immer auch eine Angabe des Grundes verlangen. So bietet sich hier vielfach Gelegenheit zur Erörterung und Einprägung von *Stilregeln*, die das Urteil des Schülers stützen und ihm bei späteren Arbeiten als Wegweiser dienen können.

Das laute und langsame Vorlesen ist auch der sicherste Weg zur richtigen Beurteilung der *Zeichensetzung*. Es empfiehlt sich, einzelne Arbeiten, besonders schwächerer Schüler, so vorlesen zu lassen, dass jedes Zeichen mit genannt oder wenigstens durch auffällige Pausierung deutlich markiert wird, so dass die übrigen Schüler jeden Interpunktionsfehler sofort heraushören. Das ausdrucksvolle laute Lesen mit besonnener Beachtung der Pausen ist für die Begründung einer richtigen Zeichensetzung weit wertvoller als grammatische Regeln. Die Schüler sind immer wieder zu erinnern, das Verfahren, das in der Schule geübt wird, auch bei ihren Ausarbeitungen zu Hause selbständig anzuwenden.

Für die Kontrolle der *Rechtschreibung*, wobei das *prüfende Auge* die Hauptrolle spielen muss, empfehlen sich folgende Massnahmen:

1. Die Schüler müssen sich bei der Ausarbeitung ihres Aufsatzes diejenigen Wörter merken, über deren Schreibung sie im Zweifel sind, und wenden sich nun in der Unterrichtsstunde *fragend* an den Lehrer. Das ist ein vorzügliches Mittel, sie an besonnenes Arbeiten und scharfes Aufmerken auf orthographische Einzelheiten zu gewöhnen.

2. Es werden solche Wörter mit schwieriger Schreibung, von denen nach Massgabe des bearbeiteten Stoffes anzunehmen ist, dass sie in allen oder doch den meisten Arbeiten vorkommen, kurz behandelt (durch Anschreiben, Buchstabieren, oder auch durch Nennung des charakteristischen Buchstabens).

3. Der Lehrer nimmt eine oder mehrere Arbeiten, etwa von den schwächsten Schülern, besonders vor und lässt die darin vorkommenden Fehler unter Beteiligung der ganzen Klasse verbessern, wobei jeder Schüler Gelegenheit findet, einzelne der besprochenen Fälle in seiner eigenen Arbeit aufzusuchen und zu kontrollieren.

4. Die Schüler müssen ihre Aufsätze wechselseitig durchsehen und einander auf die gefundenen Fehler aufmerksam machen. Dieses Verfahren erfordert viel disziplinarisches Geschick des Lehrers, da den Schülern gestattet werden muss, ihre Ansichten gegenseitig auszutauschen, ohne dass dadurch die Klassenordnung gestört wird. Es empfiehlt sich, die Paare, die ihre Bücher zu vertauschen haben, so zu bestimmen, dass immer ein schwächerer Schüler mit einem begabteren zusammenkommt. Bei Meinungsverschiedenheiten ist die Entscheidung des Lehrers zu erbitten.

Endlich sind die Aufsätze der Schüler auf *Ordnung* und *Sauberkeit* zu kontrollieren. Es ist auf keinen Fall zu dulden, dass das Konzeptheft als ein Schmierbuch behandelt wird, in

dem sich die schriftlichen Arbeiten als ein Sammelsurium missglückter und durchstrichener Wörter und Sätze darstellen. Bei der ersten Ausarbeitung eines Aufsatzes sind ja Korrekturen nicht zu vermeiden, aber sie müssen immer so vorsichtig ausgeführt werden, dass sie das gute Aussehen des Ganzen nicht wesentlich beeinträchtigen. Um die Schüler daran zu gewöhnen, darf der Lehrer nicht versäumen, jede einzelne Arbeit auf ihre äussere Ausführung hin anzusehen; es genügt dazu ein einziger prüfender Blick auf die Seiten des Heftes und hier und da ein kurzes, bald tadelndes, bald anerkennendes Urteil über den Eindruck der Arbeit.

Nun haben die Schüler die Reinschrift des Aufsatzes zu liefern. Vorher wird man vielleicht noch einige gute Arbeiten im Zusammenhange vorlesen lassen, besonders um der schwächeren Schüler willen, um diesen zur Anschauung zu bringen, wie die Darstellung ungefähr klingen muss. Macht der Lehrer die Wahrnehmung, dass der Aufsatz auch den besseren Schülern nicht recht gelungen ist, dann kann vielleicht der Vortrag eines Stil-musters, wie er solche in seinem Vorbereitungshefte oder in einer guten Aufsatzsammlung zur Verfügung hat, recht wirksame Dienste leisten. Nach einem kurzen Hinweis auf die Punkte, worauf es bei der Stilisirung in dem betreffenden Falle ankommt, ist dann den Schülern zu gestatten, an ihrem Aufsätze nach Massgabe des Stil-musters Änderungen vorzunehmen.



An der Pädagogischen Strasse.

(Schluss z. Nro. 7.)

Aus der vierten Klasse ist mir zunächst in Erinnerung geblieben, wie schwierig mir der erste Unterricht an der Landkarte (Kantonskarte) vorkam und mich beinahe völlig entmutigte, da ich stets schüchtern und ängstlich war. Der Lehrer, der mir sehr gewogen war, tadelte mich einmal ernstlich, als ich die Kantonsgrenze nicht zeigen konnte. Als ich ihm weinend erklärte, ich hätte die Kreuzchen, die die Grenze markierten, gar nicht gesehen, konnte er dies nicht begreifen. Und doch war der Grund meiner Ungeschicktheit sehr einfach: Ich war klein, stand nicht nahe genug an der Karte, und die Auffassungskraft meiner Sehorgane war bei meiner Jugendlichkeit noch nicht hinreichend zur Unterscheidung des neuen und ungewohnten Vielerlei der Landkarte. Dazu kam, dass dem Geographieunterricht kein Heimatunterricht voranging — wenigstens vermag ich mich nicht im geringsten auf derartiges zurückzuerinnern — und somit die natürliche Grundlage und Vorbereitung fehlte. Zuletzt aber überwand ich diese Schwierigkeit; allein die Erinnerung daran gibt mir noch heute Anhaltspunkte für die methodische Praxis. — Den Schulten, der uns beim Lesen noch anhaftete, gewöhnte der Lehrer uns dadurch ab, dass er das von uns Gelesene nochmals in der Tonweise der Schüler las, und hierauf das Nämliche in richtiger Betonung wiederholte. Indem er mir so einen treuen Spiegel vorhielt, kam mir mein fehlerhaftes Betonen zum klaren Bewusstsein, und der Lehrer erreichte seinen Zweck recht gut.

Im gleichen Winter wurde ich von einer eigentümlichen Krankheit befallen, die meine Eltern „Wochentubel“ oder „Wochennarr“ nannten. Sie bestand darin, dass ich just eine Woche lang auf kein Bein mehr stehen konnte; die Krankheit kam unvermittelt und verschwand ebenso plötzlich. Als ich wieder in der Schule erschien, setzte mich der Lehrer von der ersten Bank in die dritte zurück, weil ich jetzt „zurück“ war; nach einigen Tagen eroberte ich meinen Platz in der ersten Bank aufs neue. Diese Art, den Schülern die Plätze nach ihren Leistungen zu bestimmen, gefällt mir nicht recht. Ist der Schüler fleissig, so soll man ihn trotz etwas geringerer Leistungen nicht in solch entmutigender Weise vor andern zurückstellen; ist er überhaupt nicht fleissig, so ist ihm auch mit der Rangordnung nicht beizukommen; mit einer Art Fatalismus schiebt er sich in seinen letzten Platz. Es ist überhaupt schwer, eine richtige Rangordnung aufzustellen, da viele Schüler, im gesamten betrachtet, ziemlich gleich gute Begabung aufweisen, in den einzelnen Fächern aber wieder ungleiches leisten. Ich habe dieses Disziplinarmittel in meiner Schulpraxis stets verschmäht und werde nie zu demselben greifen; es gibt andere Mittel, die Schüler [zum Fleiss anzu]spornen und sie zur Erfüllung ihrer

Pflichten zu veranlassen. Zuvorderst nehme ich stets die schwachsichtigen und übelhörenden Schüler, dann die unruhigen und schwatzhaften, sowie diejenigen, die meiner Nachhülfe am meisten bedürfen. — Übrigens brachte uns Lehrer B., der sehr fleissig mit uns arbeitete und es mit der Erfüllung seiner Berufspflichten sehr ernst nahm, in allen Fächern tüchtig vorwärts. Am wenigsten wollte es ihm gelingen, den Schülern schöne Schriften beizubringen, was er mir später selbst gestand. Zum Teil wenigstens mochte der Grund darin liegen, dass er bei grosser Schülerzahl nicht wohl in der Lage war, die Schüler individuell zu behandeln. Er liess in den Schönschreibstunden nicht im Takt schreiben, nahm sich aber auch zu wenig Zeit, jeden Schüler einzeln auf die besondern Fehler seiner Schrift aufmerksam zu machen. In kleinen Klassen ist es bei individueller Behandlung möglich, auch Schüler mit geringen Schreibanlagen schliesslich noch zu einer ordentlichen Schrift zu bringen, was durch das Taktschreiben allein nicht zu erzielen wäre.

Im nächsten Winter kam ich mit noch nicht erreichtem zehnten Altersjahr in die Oberschule zu Lehrer C. Als ich mit meinen Kameraden anrückte und mich in eine Bank setzte, wollte der Lehrer Einspruch erheben, da ich wohl noch viel zu jung für seine Schule sei, werde er mich zurückweisen müssen. Ich wagte nichts zu erwidern, und blieb. Allerdings mochte ich neben den viel ältern, grössern und keckern Bauernburschen, im Wuchs ohnehin damals noch zurückgeblieben, recht geringfügig und wenig versprechend ausgesehen haben. Da ich aber in Fleiss und Fortschritt den andern Schülern wohl Stand hielt, so war vom Zurückschicken in die Mittelschule keine Rede mehr. Mit meiner Schrift aber musste es schon in der ersten Woche anders gehen. Der Lehrer führte selbst eine recht flotte Schrift und legte Wert darauf, dass auch die Schüler schön schreiben lernten. Er setzte sich zu mir, erklärte mir, wie unregelmässig und ungleich alle meine Buchstaben seien, machte mir einiges vor und ermahnte mich sehr eindringlich, mich beim Schreiben besser zusammenzunehmen; seine Ermahnungen und wiederholten Belehrungen fruchteten denn auch, und sie sind mir ein Fingerzeig geblieben, dass die individuelle Behandlung beim Schreibunterricht nicht zu unterschätzen sei.

Die Disziplin in der Oberschule war weniger streng und peinlich als in der Mittelschule; wir bewegten uns etwas freier. Wer es aber mit dem Lehrer auf diese oder jene Weise verdorben hatte, oder wen er wegen mangelnden Fleisses oder aus sonstigen Gründen, an denen der Schüler auch schuldlos sein konnte, nicht leiden mochte, der hatte es bei ihm nicht zum besten und bekam dessen Ungunst zu fühlen. An nichts sollte aber dem Lehrer mehr gelegen sein als an der strengsten Unparteilichkeit und Gerechtigkeit gegen alle seine Schüler, seien sie ihm sympathisch oder nicht, sei ihr früheres Verhalten gegen ihn tadelnswert gewesen oder nicht. Ein Lehrer, der sich von Leidenschaft oder gar rachsüchtigen Gedanken beherrschen lässt („nachträgt“) und einen Schüler auch dann strafft, wenn dieser die Strafe nicht verdient hat, schafft sich einen unauslöschlichen Groll im Herzen seiner Schüler, selbst derer, denen er wohl mag.

Mir ging's lange Zeit recht ordentlich in der Oberschule. Der lebhaft und ungezwungene, oft nur so „aus dem Ärmel“ geschüttete Unterricht gefiel mir. Es gab da manch Neues, Interessantes und Schönes, was die untern Schulstufen noch nicht hatten bieten können: Schweizergeographie, Schweizergeschichte („Heldenmut und Biedersinn der alten Eidgenossen“ war ein fakultatives Lehrmittel, in dem ich sehr gerne las), naturgeschichtliche Lesestücke, grössere Übungen im Deklamieren und dann im Gesang die schönen zweistimmigen Lieder, namentlich die ein empfängliches Gemüt tief ergreifenden Heimats- und Vaterlandslieder. Der Gesangunterricht wurde indes schon wegen Mangels an Zeit nicht methodisch betrieben, sondern erschien bloss als angenehmes Aufmunterungsmittel. Von einem Singen nach Noten war keine Rede, nicht einmal der Text wurde erklärt. Letzteres sollte aber jedem Liede vorausgehen, und ich erinnere mich noch gut, wie ich ein Liedchen, das mein erster Lehrer A mit uns eingeübt hatte, ganz falsch ins Gehör gefasst und unrichtig verstanden hatte. Einen methodisch richtigern Gesangunterricht hatte uns Lehrer B erteilt.

Ein neues Fach der Oberschule war das Zeichnen; allein es wurde wenig gepflegt, trotzdem der Lehrer ein tüchtiger

Zeichner war. Gebrauch von Zirkel und Lineal zum Bilden von Bogen und Ziehen von geraden Linien war etwas Selbstverständliches; das Zeichnen von freier Hand wurde erst viel später als methodische Forderung aufgestellt.

Vom Turnen wusste man damals bei uns noch nichts.

Nach zwei Winterkursen wäre nun mein Pensum bei Lehrer C absolviert gewesen, und ich hätte in die Sekundarschule übertreten können; aber ich fühlte wohl, dass ich dazu noch zu jung wäre und besser noch ein Jahr, d. h. einen Winter, in der Oberschule bliebe. Dieser letzte Winterkurs wurde mir aber durch eine Episode getrübt, die einige Ähnlichkeit hat mit derjenigen, die mir von Lehrer A her in so tiefer Erinnerung geblieben ist. Bei der zarten Konstitution meines Körpers, wozu sonst noch viel Missliches kam, war ich von grosser Empfindsamkeit. In der ersten Hälfte des Winters hatten wir einst nach 11 Uhr unterhalb des Schulhauses noch ein Schneeballengefecht (Unterdörfler c. Oberdörfler); es ging wie gewöhnlich sehr lebhaft zu. Am gleichen Vormittag hatte der Kantonschulinspektor R., ein überaus leutseliger und wohlwollender Mann, den wir stets mit Freuden kommen sahen, seine Winterbesuche gemacht. Er wechselte noch einige Worte mit dem Lehrer und schritt die steinerne Vortreppe hinab, uns freundliche Scherzworte zurufend. Wie er auf die Strasse trat, streifte ihn ein von mir geworfener Schneeball am Ärmel. Ohne dies nur recht wahrgenommen zu haben, ging er weiter. Als ich jedoch nachmittags zur Schule kam, stellte mich mein Lehrer im Tone tiefster Entrüstung über mein „Verbrechen“ zur Rede. Meine unter Angst und Weinen vorgebrachte Entschuldigung, es sei Zufall, nicht böse Absicht gewesen, war umsonst. Meine magern Händlein mussten vier wohlgezielte, feste Rutenstrieche in Empfang nehmen, — es waren dies für mich fürchterliche Augenblicke. Alle Achtung vor dem Lehrer, den ich doch als solchen sehr geschätzt hatte, war dahin; dass er an meine böswillige Absicht nicht glauben konnte, davon war ich vollkommen überzeugt. Obgleich ich den Rest des Winters recht glimpflich behandelt wurde, und der Lehrer glauben mochte, es sei wieder alles gut, da ich stets wieder fleissig, folgsam und gefügig war, so liessen mich die Gefühle, die in meinem Herzen wühlten, von Rachegedanken nicht frei werden. Eine böse Frucht entstand daraus nicht. Die einzige Befriedigung meines Zornes bestand darin, dass ich nach der Schlussprüfung im Verein mit einigen Mitschülern hinter der Pfarrhofmauer mein Zeugnisheft verbrannte und so in unwürdiger Weise den Abschluss meiner Primarschulzeit feierte.

Trotz alldem gedenke ich dieser meiner Schuljahre nicht ungern. Es war für mich im ganzen eine erträgliche und freudige Zeit, denn in der Schule konnte ich es den andern Knaben gleichtun oder sie übertreffen, während ich ausser der Schule bei geringer körperlicher Rüstigkeit weniger gut zu gebrauchen war als die meisten meiner Kameraden. Dass die erwähnten zwei körperlichen Züchtigungen im Vordergrund meiner Erinnerungen bleiben, ist ein Beleg dafür, dass der Schmerz sich weniger leicht vergisst als die Freude.

Ich wurde später der Konferenzkollege aller drei Lehrer. Es ist selbstverständlich, dass die genannten Vorfälle kein Hindernis guter Kollegialität bilden konnten. Wenn das gute Verhältnis zu C wieder in die Brüche zu gehen drohte, so war daran sein unberechenbarer Charakter schuld, an dem schliesslich sein Lebensschifflein zerschellte. Er starb arm und verlassen, während Lehrer A nach einer langen Laufbahn im Dienste der Schule sich zur Ruhe setzte und eines freundlichen Lebensabends sich erfreute. Mein Verhältnis zu Lehrer B, der noch rüstig weiter dozirt, blieb stetsfort fast eher dasjenige zwischen Freunden als bloss zwischen Kollegen. Als Lehrer hatte er mich ja auch am besten verstanden und zu behandeln gewusst, und keine unangenehme Erinnerung warf ihre Schatten zwischen uns.



Zum ersten Rechnungsunterricht.

(Erwiderung.)

In No. 9 der Praxis ist unter obigem Titel ein Artikel aus der Feder eines Hrn. E. K. erschienen, in welchem ein neues Veranschaulichungsmittel für das erste Rechnen beschrieben wird. Da nun dieser neue Apparat im Prinzip vollständig mit

meinem *Zählrahmen mit zweifarbigen Kugeln* übereinzustimmen scheint, so gebe ich Hrn. E. K. gerne zu, dass sein Veranschaulichungsmittel — punkto Anschaulichkeit wenigstens — mit dem meinigen gleichwertig sei. Wenn er aber sagt, dass das Zählbrett noch ein paar Vorteile mehr biete als der neue Zählrahmen, so ist er mit seinem Schlusssatz: „Nicht, dass ich mit obigen Zeilen etwa das Zählbrett über den neuen Zählrahmen stellen wollte . . .“, im Widerspruch, und ich lasse ihm den einen oder andern Satz nicht gelten.

Wenn das Zählbrett von Hrn. E. K. mehr Vorteile bietet (wenn es auch nur untergeordnete sein sollten) als mein Zählrahmen, so ist es unbedingt über denselben zu stellen, und ich würde jedem Lehrer, der sich noch an einem alten Zählrahmen abmüht, empfehlen, nicht meinen neuen Zählrahmen kommen zu lassen, sondern sich ein Rechenbrett nach Anweisung von Hrn. E. K. herzustellen. (Statt Karton wäre jedenfalls ein Holzbrett zweckmässiger zu verwenden; denn ich kann mir nicht denken, dass Nägel in einer Kartonscheibe lange fest bleiben werden.)

Den Vorteil grösserer Billigkeit hat jedenfalls das Zählbrett; es ist aber die Frage, ob der Zählrahmen denselben nicht durch grössere Dauerhaftigkeit aufwiegt. Auch am Zählrahmen liessen sich verschiedene Farbenpaare anwenden durch Verwendung von drei- oder vierkantigen Säulen, statt der Kugeln, was ich in der Patentschrift auch vorgesehen hatte. Ich hielt und halte aber auch jetzt noch diese Einrichtung nicht für notwendig. Auch bei der Verwendung des Zählrahmens könnte man die Kinder die Darstellungen an demselben durch Kartonscheibchen nachahmen lassen; ob die Farbenpaare nun die nähnlichen oder ungleiche wären, erscheint mir nicht von besonderer Wichtigkeit. Ungleichheit würde die Denkkraft der Schüler noch ein wenig mehr beanspruchen. Jedenfalls ist es aber nur für die Behandlung des ersten, vielleicht auch noch des zweiten Zehners tunlich und auch wünschenswert, den Schülern die Kartonscheibchen in die Hände zu geben; es könnten vielleicht sonst die halben Scheibchen und Schüler zeitweise unter den Tischen sein.

Nach den bisherigen Erörterungen würden beide Veranschaulichungsmittel ungefähr gleichwertig und also gleich empfehlenswert sein. Ich glaube aber, dass der Zählrahmen noch einen Vorteil aufweist, der ihn weit über das Zählbrett stellt. Es ist dies seine stete Bereitschaft und allerbequemste Handhabung. Keine Kugel fällt zu Boden oder geht verloren. Mit einem Griff steht der Zählrahmen vor der Klasse. Mit einigen weitem Griffen sind die nötigen Kugeln vorgeschoben und gewendet, resp. auf die gewünschten Farben eingestellt; es ist dies auch bei einer grösseren Anzahl der Fall, da sich durch Zusammenpressen mehrere Kugeln, sogar ganze Zehner auf einmal wenden lassen. Das Rechenbrett muss aber aus dem Kasten, die Scheibchen wieder aus besondern Kästchen hervorgeholt werden; dann muss wieder jedes einzelne Scheibchen gewendet und auf seinen Stift aufgespiess werden. Das mag nun alles im ersten Schuljahr, wo man's nur mit einem oder zwei Zehnern zu tun hat, und zur ersten Vorführung einer Operation angehen, nicht aber im zweiten und dritten Schuljahr, wo man immer den ganzen Hunderter zur Verfügung haben muss; hier würde das Aufstecken und Wegnehmen und Wenden und Wiederaufstecken der Scheibchen zur Veranschaulichung von grösseren Zahlen und Operationen, z. B. $85 + 13 =$, $76 - 9 = 8 =$; $9 \times 8 =$; $1/7 \text{ v. } 63 =$; $9 \text{ in } 72 =$ u. s. w., viel zu viel Zeit beanspruchen, besonders, wenn dies eines einzelnen Schülers wegen, der die Sache bei der ersten, zweiten oder einer weitem Vorführung nicht begriffen hat, geschehen muss. Hr. E. K. unterrichtet gewiss nur im ersten Schuljahr, sonst würde ihm gewiss diese Tatsache zum Bewusstsein gekommen sein. Für das erste Schuljahr mag also ein solches Rechenbrett genügen, obschon auch hier nach meiner Ansicht der Zählrahmen aus gedachten Gründen vorzuziehen ist. Der Kostenpunkt sollte in solchen Sachen nicht ausschlaggebend sein. Da durch Auswechslung der Kugeln jeder alte Zählrahmen in einen solchen nach meinem System umgewandelt werden kann, so ist auch der Kostenpunkt unbedeutend. 100 neue Kugeln liefere ich zu 9 Fr. inkl. Porto und Verpackung. Ich glaube auch, dass jede Schulbehörde so einsichtig sein wird, einen solchen Betrag zu bewilligen, wenn ihr der Lehrer die Sache erklärt. Allerdings ist es notwendig, dass der Lehrer die grossen Vorteile der Veranschaulichung mit verschiedenfarbigen, sonst aber

gleichartigen Körpern selbst zuerst begreift. Hrn. E. K. aber möchte ich zum Schlusse bitten, mir nicht zu zürnen. Ich suchte einfach, die Sache der Wahrheit gemäss darzustellen. Sollte ich mich getäuscht haben, so bin ich gerne zu weiterer gegenseitiger Aussprache bereit. Dieselbe kann nur von Nutzen für die gute Sache sein.

G. Schneider.



Rechnen.

Aufgaben für die Rekrutenprüfungen 1899.

Mündlich:

VI. 4. Ein Grundstück misst 750 m^2 ; davon werden 340 m^2 verkauft. Was bleibt noch? 3. Was kostet ein Gartengeländer von 65 m Länge, 1 m zu 12 Fr. berechnet? 2. Auf einem Stück Land von 6 m Länge und 4 m Breite werden Rosenstöcke gepflanzt in der Weise, dass auf 2 m^2 je fünf Rosenstöcke kommen. Wie viele Rosenstöcke sind es? 1. Ein Plan hat den Massstab von $1:50$. Ein Grundstück ist auf demselben 120 cm lang und 50 cm breit. Es ist die wirkliche Länge, Breite und Fläche zu berechnen.

410 m^2 780 Fr. 60 Stück. 60 m, 25 m, 1500 m^2 .

VII. 4. Eine Kompanie zählt 181 Mann. Davon sind 168 Gewehrtragende. Wie viele tragen kein Gewehr? 3. Kleinere Truppen legen in einer Stunde etwa 4 km zurück. Wie viele Marschstunden erfordert demnach eine Strecke von 76 km ? 2. Der Lagerplatz eines Bataillons soll 120 m lang und 115 m breit sein. Wie viele a misst er? 1. Der reglementarische Bestand eines Fusilierbataillons ist 760 Mann. Wieviel % dieser Stärke hat ein Bataillon, das mit 570 Mann ausrückt? 13 Mann. 19 Stunden. 138 a. 75 %.

VIII. 4. Der Vater verdient in der Woche 18 Fr. 60 Cts., der Sohn 12 Fr. Was verdienen Vater und Sohn zusammen? 3. Ein Meister hat acht Arbeiter; jeder erhält 3 Fr. 50 Cts. Taglohn. Was hat der Meister seinen sämtlichen Arbeitern für sechs Arbeitstage zu bezahlen? 2. Ein Geselle kauft eine Uhr für 15 Fr.; die Kette kostet nur 20 % dieser Summe. Was kosten Uhr und Kette zusammen? 1. Der Taglohn eines Arbeiters wird von 3.75 Fr. auf 4.50 Fr. erhöht, um wieviel % also?

30.60 Fr. 168 Fr. 18 Fr. 20 %.

Schriftlich:

VI. 4. Ein Schlossermeister hatte in einer Woche folgende Auslagen: Für die Familie 35 Fr. 50 Cts., Mietzins 28 Fr. 80 Cts., Arbeitslöhne 120 Fr., Material 316 Fr. 40 Cts. Wieviel im ganzen? 3. Er bezieht $14\frac{1}{2}$ Zentner Eisen, den Zentner zu 18 Fr. 60 Cts. Was hat er dafür zu bezahlen? 2. Zu einem eisernen Gitter verwendet er für 140 Fr. Material; für die Arbeit rechnet er das $1\frac{3}{4}$ fache des Materialwertes. Was kostet das Gitter? 1. Am 10. Juli legt er 800 Fr., am 15. Oktober 500 Fr. auf die Bank. Was hat er am Ende des Jahres an Kapital und Zins zu gut? ($3\frac{1}{2}$ % Zins, 360 Tage.) 500,70 Fr. 269,70 Fr. 385 Fr. 1316,87 Fr.

VII. 4. Eine Strasse durchschneidet ein Stück Land. Auf der einen Seite bleiben noch 1957, auf der andern 3568 m^2 . Wieviel messen beide Teile zusammen? 3. Was kostet der Bau einer 4675 m langen Hauptstrasse, 1 m zu 25 Fr. gerechnet? 2. Wie viele m^3 Pflastersteine braucht man zu einer Gasse von 750 m Länge und $5,4 \text{ m}$ Breite, wenn man für 5 m^2 Pflaster 1 m^3 Steine braucht? 1. Der Bau einer Strasse kostet per km $25,000 \text{ Fr.}$, der jährliche Unterhalt 380 Fr. Wieviel % der Bausumme beansprucht der jährliche Unterhalt? 5525 m^2 . 116,875 Fr. 810 Steine. 1,52 %.

VIII. 4. Ein Landgut hat 1443 a Ackerland, 3328 a Wiesland und 239 a Garten und Hofstatt. Welche Gesamtfläche hat es? 3. Eine ha Wiesland liefert 100 Zentner Heu. Welches ist der Ertrag von 33 ha, den Zentner Heu zu 7 Fr. 20 Cts. berechnet? 2. Der Ertrag an Kartoffeln betrug per ha 302 q. Wenn aber die Stauden mit Bordeaubrühe bespritzt wurden, so war derselbe 21 % grösser. Wieviel q erntete man in diesem Falle? 1. Der Stärkegehalt bei den unbespritzten Kartoffeln betrug 5103 kg per ha, bei den bespritzten 7528 kg. Wieviel % grösser ist der Stärkegehalt bei den bespritzten?

50,10 ha. 23,760 Fr. 365,42 q. 47,52 %.