

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 48 (1903)
Heft: 19

Anhang: Zur Praxis der Volksschule : Beilage zu Nr. 19 der „Schweizerischen Lehrerzeitung“ 9. Mai 1903, Nr. 5
Autor: Nüesch, Th. / R.D.

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: 10.02.2026

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

Zur Praxis der Volksschule.

Beilage zu Nr. 19 der „Schweizerischen Lehrerzeitung“.

1903.

9. Mai.

Nº 5.

Poesie und Schule.

Die beiden Äusserungen über meine Präparation „Erlkönig“ in Nr. 2 der „Praxis“ beweisen, dass meiner Arbeit Interesse entgegengebracht worden ist. Beide Einsender sind übereinstimmend der Ansicht, dass eine detaillierte Behandlung eines Gedichtes verwerflich sei, indem sie die Poesie beeinträchtige. Untersuchen wir die Sache!

Als ich vor andertthal Jahren nach Binningen kam, hörte ich, dass in Basel ein monumental Kirchenbau, die Pauluskirche, der Vollendung entgegengehe. Bei Gelegenheit eines Abendspaziergangs betrachtete ich ihn von allen Seiten: Wirklich ein prächtiger Bau, er gefällt mir! Im letzten Novemberheft der Zeitschrift „Am häuslichen Herd“ las ich dann eine eingehende Beschreibung dieser Kirche; darin werden die einzelnen Details erklärt, es wird gezeigt, warum dies und jenes gerade so und nicht anders gemacht wurde, was all die Verzierungen, die Linien, die Säulen etc. zu bedeuten haben, dass selbst die Auswahl und die Verteilung der Farben im Innern der Architekt genau studirt und in Einklang zum Ganzen gebracht hat. Jetzt bekam ich eine Ahnung von der Poesie, welche auch die wahre Baukunst umschwebt und begriß, dass man wirklich berechtigt ist, von einer Baukunst zu sprechen. Hat das ästhetische Gefühl durch diese Analyse Schaden erlitten? Im Gegenteil; es wurde bedeutend erhöht, denn jetzt weiß ich, warum die Pauluskirche schön ist.

In ein Kunstwerk führe ich meine Schüler ein, wenn ich an die Besprechung eines Gedichtes gehe. Die Kinder werden, gutes Lesen vorausgesetzt, die Schönheit herausfühlen, das Gedicht wird ihnen gefallen, sie werden Freude daran haben. Soll ich mich damit begnügen? Nein, jetzt gehe ich daran, ihnen die Schönheit auch wirklich zum Bewusstsein zu bringen, sie müssen wissen, warum das Gedicht schön ist, worin das Kunstvolle, das Erhabene, das Schöne, liegt und dazu braucht es Erklärungen, und je mehr es mir gelingt, den tiefen Gehalt des Gedichtes dem innigen Verständnisse der Kinder zu erschliessen, desto mehr werden sie Freude bekunden. Das Kind freut sich — wie wir übrigens auch — nur an dem, was es versteht; verstehen heißt mit dem Verstand erfassen, und damit der Verstand es auch wirklich erfasse, sind Erklärungen notwendig.

Wenn Sie bei Betrachtung von Gedichten lediglich auf das ästhetische Gefühl der Kinder abstellen, so erinnern Sie mich lebhaft an meine Besuche im Kunstmuseum: ich betrachte ein Gemälde nach dem andern; ein jedes gefällt mir, dieses mehr, jenes weniger; einen Saal nach dem andern durchwandere ich, und nach za. zwei Stunden stehe ich wieder auf der Strasse, und dabei gehts mir fast wie jenem Bauernjungen nach seinem Besuche in der Stadt, es dreht sich wie ein Mühlrad in meinem Kopfe herum. Glauben Sie nicht, dass ich weit höhern Genuss hätte, wenn sich ein Fachmann meiner annähme, sich mit der Betrachtung einiger weniger Gemälden begnügen und mir ein jedes dem allseitigen Verständnisse nahe bringen würde? Glauben Sie, dass eine Zergliederung und Einzelbesprechung des Kunstwerkes das ästhetische Gefühl störe? Ich glaube, dass das Gegenteil eher richtig ist. Ein Kunstwerk ist nicht bloss ein Ganzes ein Kunstwerk, sondern auch in seinen Details, und gerade darin besteht das Kunstvolle; um diese Details zu sehen, muss das ungeschulte Auge darauf hingewiesen werden, sonst entgeht ihm oft gerade das Wunderbarste: es braucht detaillierte Erklärungen!

Bei der Erklärung eines Gedichtes stehen wir kaum vor einem andern Falle; auch hier wird es nötig sein, dass der reflektirende Verstand dem Gefühl zu Hilfe komme, es bereichere, korrigire und befestige. Dies gilt schon für die Gedichte, die man vielleicht unter dem Namen Gefühlslyrik zusammenfassen kann. Ihre Behandlung hat ein bedeutender

Pädagog, wenn ich mich nicht irre, war es Kehr, *Anschaungsunterricht auf dem Gebiete der Ästhetik* genannt. Nun lehrt aber die Ästhetik, dass der Mensch sich noch nie damit begnügt hat, ästhetisch zu empfinden, dass vielmehr das Gefühl den Verstand geradezu herausfordert. Das Gefühl ist das Primäre, der reflektirende Verstand das Sekundäre. Es liegt nun einmal in der Natur des Menschen, dass er sich über sein Empfinden Rechenschaft geben will. Deshalb ist man überhaupt dazu gelangt, ästhetische Gesetze aufzustellen. Schubert sagt, dass allem eine Mathematik des Geistes zu Grunde liege.

Eine bekannte Thatsache ist, dass das musikalisch unbildete Volk einen schneidigen Handharmonika-Walzer der kunstvollsten Symphonie vorzieht, weil es nicht weiß, worin hier das Kunstvolle liegt. Ähnliche Beispiele könnten in Masse aufgezählt werden, welche alle beweisen, dass das ästhetische Gefühl nur dann einen dauernden Lusteffekt bedeutet, wenn der reflektirende Verstand ihn unterstützt, ergänzt und befestigt hat.

Kehren wir wieder zum Gedichte zurück! Ich darf behaupten, dass der Schüler die poetische Schönheit nur dann als solche erkennen wird, wenn sie seinen Verständnissen nahe gebracht wird, dazu aber braucht in Gottes Namen Erklärungen. Sie glauben, dass eingehende Erläuterungen die Kinder langweile? Wohl möglich, dann aber ist die Art und Weise wie sie angebracht wurden, daran schuld, nicht dass sie angebracht wurden.

Die Verfasserin des Artikels „Behandlung von Gedichten“ in der letzten Nummer der „Praxis“ ist der Ansicht, dass ein Gebilde der schaffenden Phantasie nicht behandelt sein sollte, man brauche es nur zu erkennen: „sieh und erkenne mich!“ Um das Erkennen handelt es sich hier allerdings, es ist das Ziel dieses Unterrichtszweiges. Schade aber, dass das Erkennen, d. h. das geistige Erfassen der Dinge, eine der drei Grundtätigkeiten der Seele ist und als solche ebenso wenig als die andern zwei, Fühlen und Wollen, von einem solchen kategorischen Imperativ sich beeinflussen lässt.

Zwischen Gedicht und Gedicht ist freilich ein grosser Unterschied. Während die Gefühlslyrik den Zweck erreicht hat, wenn sie Gefühl und Verständnis für die poetische Schönheit erweckt hat, so gibt es andere Gedichte, denen auch eine intellektuelle und moralische Bedeutung zukommt, bei denen zuweilen der ästhetische Zweck vor dem ethischen ganz in den Hintergrund tritt und die dennoch den Namen Poesie wohl verdienen. Denken wir dabei nur an Schillers „Worte des Glaubens“, wo jeder Vers, um nicht zu sagen jedes Wort, ein tiefes, gründliches Eingehen in den Stoff absolut unvermeidlich macht, was übrigens schon der Name *didaktische Poesie* andeutet. Sie scheinen der Behandlung von Gedichten lediglich den Zweck der Erbauung geben zu wollen. Ich bin jedoch der Ansicht, dass jeder Unterricht auch positive Resultate zu zeitigen hat, dass nicht einmal der Religionsunterricht ausschliesslich erbauender Natur ist. Erbauung und Belehrung schliessen einander auch gar nicht aus, unterstützen einander vielmehr. Erbauend soll so viel wie möglich jeder Unterricht sein, auch der Mathematiklehrer wird entschieden besser arbeiten, wenn er sein „Gemüt sonntäglich sammelt und stimmt.“

Andreas Florin in Chur schreibt: „Es ist eine wesentliche Aufgabe der poetischen Lektüre, in dem Zögling die Stimmung anzuklingen, welche der Dichter in seine Schöpfung gelegt hat, aber der Unterricht darf bei der Erzeugung ästhetischer Gefühle nicht stehen bleiben, sondern muss forschreiten zur *Gliederung und Vertiefung* des Inhaltes. Die Forderung, für die Lektüre von Gedichten die rechte Stimmung zu erwecken, stammt aus dem Kreise derjenigen, welche glauben, eine Dichtung wirke durch sich selbst schon hinlänglich auf das Gemüt des Zöglings. Der Irrtum dieser Auffassung wurde aufgedeckt, aber das Postulat, den Zögling in die rechte Stimmung zu versetzen, beibehalten.“

Ähnlich drückt sich Schiller aus in seinem Aufsatz „Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen“. Er anerkennt in hohem Masse die Selbsttätigkeit der Kunst, fordert aber, dass die Erzeugung von Totaleindrücken nicht als Endziel bei Betrachtung eines Kunstwerkes angesehen werde, dass vielmehr eine tiefere geistige Ausbildung erstrebte werde. Dass dies zu wenig geschehe, sei schuld am Geiste der Oberflächlichkeit und Frivolität, den man sehr oft in solchen Zirkeln sehe, die sich sonst der höchsten Verfeinerung rühmen.

Nun sagen Sie vielleicht, dass Sie gegen Erklärungen nichts einzuwenden haben, wo solche nötig sind, dass alles aber seine Grenzen habe, dass mein „Erlkönig“ zu breit gehalten sei. Ich antworte: Nicht alle Gedichte müssen so ausführlich behandelt werden, und darin liegt gerade der hohe Wert der eingehenden Unterrichtsweise, dass sie eine Fülle von Apperzeptionen schafft zur raschen und leichten Aufnahme des Neuen. Habe ich Schillers „Taucher“ eingehend behandelt, so wird das Verständnis für den „Handschuh“ sehr leicht sein, da beide Gedichte in ihren Grundzügen grosse Ähnlichkeiten aufweisen.

Andreas Florin unterscheidet zwischen kurSORISCHER und STATARISCHER Lektüre. Während erstere sich damit begnügt, den Inhalt in allgemeinen Zügen zu erfassen, dringt die statarische Lektüre in den Lesestoff ein. Blosse kurSORISCHE Lektüre wird da gestattet sein, wo es hauptsächlich gilt, für das Neue apperzeptive Vorstellungen zu schaffen, oder wo die vorangegangene statarische Lektüre für Verständnis hinreichend gesorgt hat.

Hrn. Dr. Greulich gefällt es nicht, dass ich über Entstehung des „Erlkönig“ an der alten Überlieferung festhalte, während doch nachgewiesen sei, dass Goethe den Stoff Herders Volksliedern entnommen habe. Der Poësie willen halte ich wissentlich die alte Annahme fest, ist ja doch die Geschichte vom kranken Kinde, das, nachdem der besorgte Vater den letzten, verzweifelten Versuch gemacht, seinen Liebling zu retten, auf nächtlichem Ritte nach Hause in den Armen des schützenden Vaters stirbt, gut erzählt, so ansprechend, dass es in hohem Masse das Interesse der Kinder weckt, dem ich denn auch gerne die historische Wahrheit opfere, abgesehen davon, dass diese neue und durchaus unfruchtbare Erläuterungen erheischen würde. Wenn Sie konsequent sein wollen, so müssen Sie fordern, dass wir auch die Teilsage in der Schule endgültig über Bord werfen. Nun ist diese aber so poetisch und in solch hohem Masse dazu angetan, unter unsren jungen Leuten Liebe und Begeisterung fürs Vaterland zu wecken, dass ich nicht damit einverstanden wäre, sie aus dem Geschichtsunterrichte zu verbannen. Sie erfüllt vollkommen den Zweck und ist psychologisch wahr; was kümmert uns denn die historische Wahrheit.

Über mein Systemheft — richtiger Lektürenheft — das Hrn. Dr. Greulich so schrecklich vorkommt, will ich mich jetzt nicht verbreiten, es würde mich zu weit führen. Insofern es die Redaktion gestattet, werde ich später darüber reden und ich bin schon heute überzeugt, dass Hr. Dr. Greulich eine solche Behandlungsweise nicht „abschreckend“ finden wird und wenn ich ihn in meiner Klasse begrüssen dürfte, so müsste er bald die Überzeugung gewinnen, dass ich den jungen Leuten die prächtige Literatur nichts weniger als „verekle“.

Th. Nüesch.



Lehrprobe.

Die Erbse.*)

Veranschaulichungsmittel: Blätter, Blüten, Früchte. Erbsenpflanzen, die in Blumentöpfen im Schulzimmer wachsen. Voraussetzung: Die Schüler haben Erbsen keimen lassen und die Entwicklung der jungen Pflanzen beobachtet. Ziel: Wir besprechen heute die Erbsenpflanze!

*) Wir entnehmen dieses Beispiel dem *Begeleitwort zu den zürch. Sprachlehrmitteln von A. Lüthi*. Zürich 1903. W. & U. Schulthess. Die Lehrprobe ist für das vierte Schuljahr berechnet.

I. Ein Schüler beschreibt, wie die Erbsenpflanze sich entwickelt. Ein anderer erzählt, wie die Mutter im Frühjahr das Erbsenbeet bestellte. (Soll die Klasse das Gesagte schriftlich wiedergeben, wird der Lehrer die Aufgabe dadurch erleichtern, dass er passende Fragen oder wenigstens Stichwörter, die orthographische Schwierigkeiten beseitigen, an die Tafel schreibt.)

IIa. Beschreibet mir nun diese Erbsenpflanze! (Am besten diejenige, die im Schulgarten oder in einem Blumentopfe gezogen worden ist. Sind die Schüler noch nicht selbständig genug, mag der Lehrer die Besprechung durch kurze Fragen, Stichwörter, Gebärden leiten.) Die Wurzeln? „Die Erbse hat eine Hauptwurzel, die mit Nebenwurzeln besetzt ist.“ Der Stengel? Vergleiche ihn mit dem Stamm eines Baumes oder Strauchs! „Der Stengel ist krautig und zu schwach, um die ganze Pflanze zu tragen“. Darum? „Man gibt der Erbse einen Pfahl oder Steckkreiser, an denen sie in die Höhe klettern kann“. Aber zum Klettern braucht man seine Hände. (Gebärde des Kletterns.) „Die Erbse klettert mit den Ranken, die an den Enden der Blätter stehen. Die Ranken sind die Hände der Erbse“. Mustern wir die Blätter! (Ein ganzes Blatt vorlegend.) Das ist ein Blatt. Was fällt euch daran auf? „Es besteht aus mehreren Blättern; es ist zusammengezettet“. Die Stellung der einzelnen Blättchen zu einander! „Je zwei Blätter stehen einander gegenüber“. Solche Blätter sind paarig gefiedert. „Die Erbse hat paarig gefiederte Blätter“. Die Form der einzelnen Blätter! „Die Blätter sind herzförmig“. Vergleiche sie in bezug auf Grösse! „Die untersten, die den Stengel umfassen, sind die grössten“. Und wo finden sich die Ranken? „Sie stehen am Ende des Stieles, der alle Blättchen trägt“. Zusammenfassen!

IIb. Sehen wir uns nun die Blüten an! (Eine Blüte wird den Kindern in verschiedenen Stellungen gezeigt.) Woran erinnern euch diese Blüten? „An Schmetterlinge“. Darum nennt man die Erbsenblüte? „Man nennt sie eine Schmetterlingsblüte“. Wie ist sie gebaut? (Die Schüler kennen die Hauptteile einer Blüte schon von der Apfelblüte her.) „Der Kelch ist fünfspaltig. Die fünf Blumenblätter sind weiss oder violett. Zwei sind an der Spitze verwachsen. Sie schliessen zehn Staubgefässe und den Stempel ein“. Die zusammengewachsenen Blättchen bilden das Schiffchen. Zusammenfassen.

IIc. Aus der Blüte entsteht auch eine Frucht. Hier ist sie, es ist eine Hülse. Beschreiben! „Die Frucht der Erbse ist eine Hülse. Sie besteht aus zwei fleischigen Blättern, die am Rande verwachsen sind. In der Hülse liegen vier bis acht Samen“. Verwendung der Frucht! „Solange die Hülsen grün sind, können sie gegessen werden. Die Erbsen selbst werden als Gemüse gegessen oder zu Erbsensuppe verwendet“.

Zusammenfassen. Schriftliche Wiedergabe nach dem Plane: Wurzel, Stengel, Blätter, Blüten, Früchte. Verwendung der Früchte. (Schwächere Schüler und Klassen werden die Fragen auf Seite 192 des Lesebuches für die vierte Klasse beantworten. Befähigteren Schülern und Klassen kann man dadurch an die Hand gehen, dass man alle neuen und orthographisch schwierigen Wörter nicht nur bei ihrem Auftreten an die Tafel schreibt, sondern auch während der stillen Beschäftigung dort stehen lässt.)

Die Schüler zeichnen auch eine Hülse, Erbsen (vergrössert), das zusammengesetzte Blatt der Erbse.

Während der Schüler der vierten Klasse immer noch in erster Linie sein Augenmerk auf die äussere Erscheinung der Pflanzen und Tiere richtet, lernt er später immer Organ und Funktion, Lebensbedingungen und Anpassung daran, kurz die Lebenserscheinungen in ihrem ursächlichen Zusammenhange kennen.

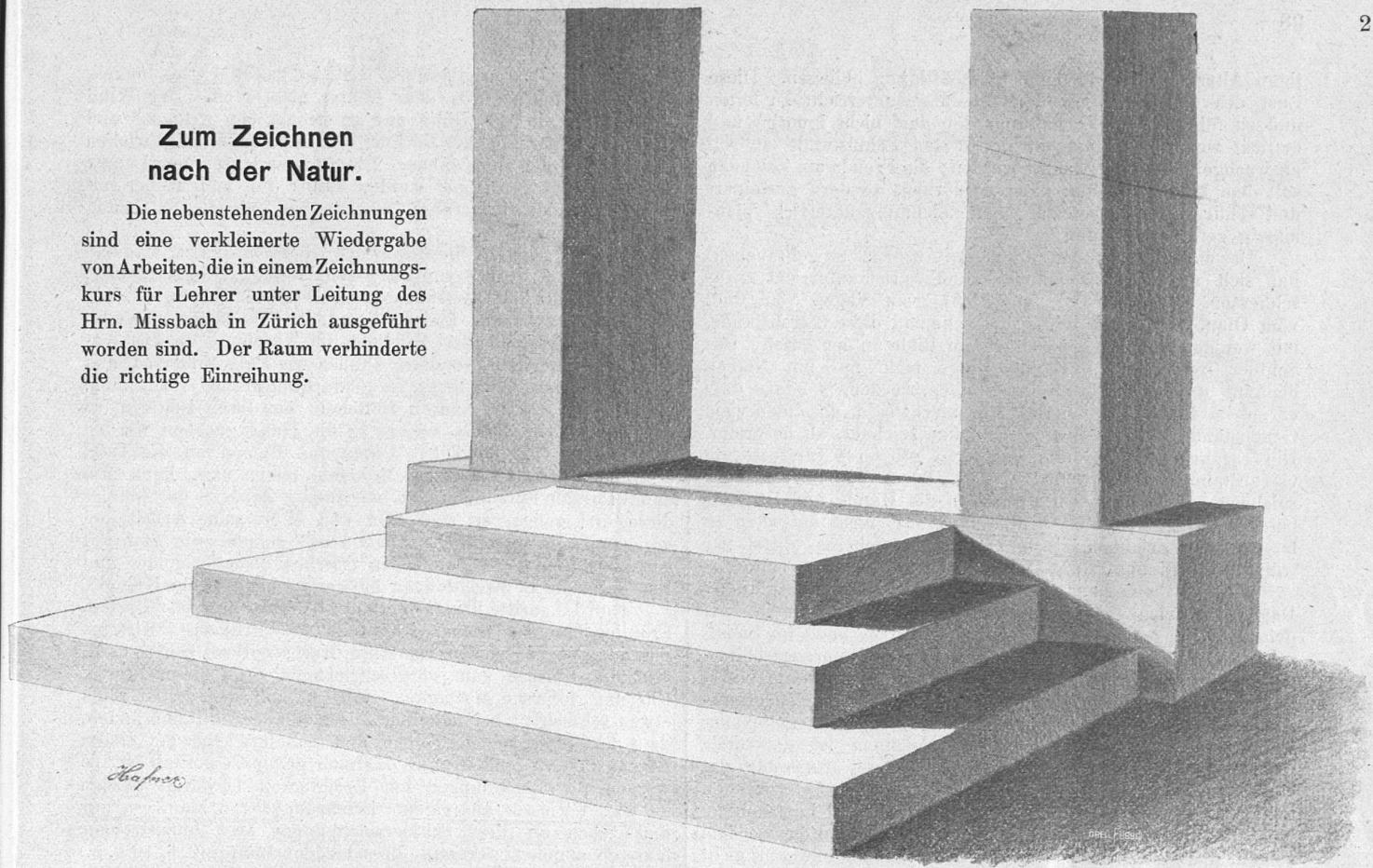


Zum Zeichnen in der Elementarschule.

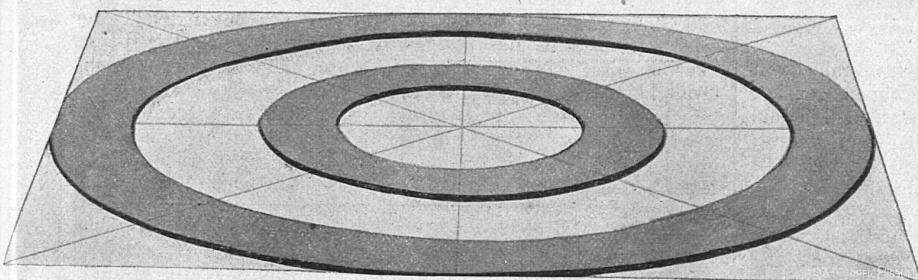
Die Reform des Zeichnungsunterrichtes verlangt, dass das Kind schon im ersten Schuljahr zeichne. Veranlassung dazu gibt der Schüler selbst. Jeder Lehrer macht die Beobachtung, dass alle seine Erstklässler gerne zeichnen, weiss von seinen eignen oder von andern Kindern, dass sie im vorschulpflichtigen

**Zum Zeichnen
nach der Natur.**

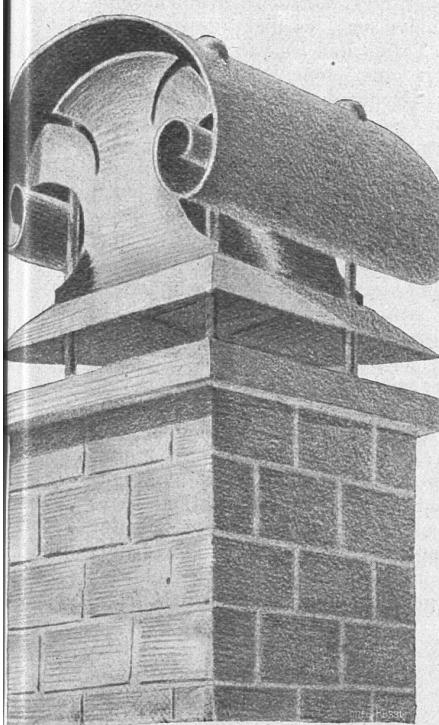
Die nebenstehenden Zeichnungen sind eine verkleinerte Wiedergabe von Arbeiten, die in einem Zeichnungskurs für Lehrer unter Leitung des Hrn. Missbach in Zürich ausgeführt worden sind. Der Raum verhinderte die richtige Einreichung.



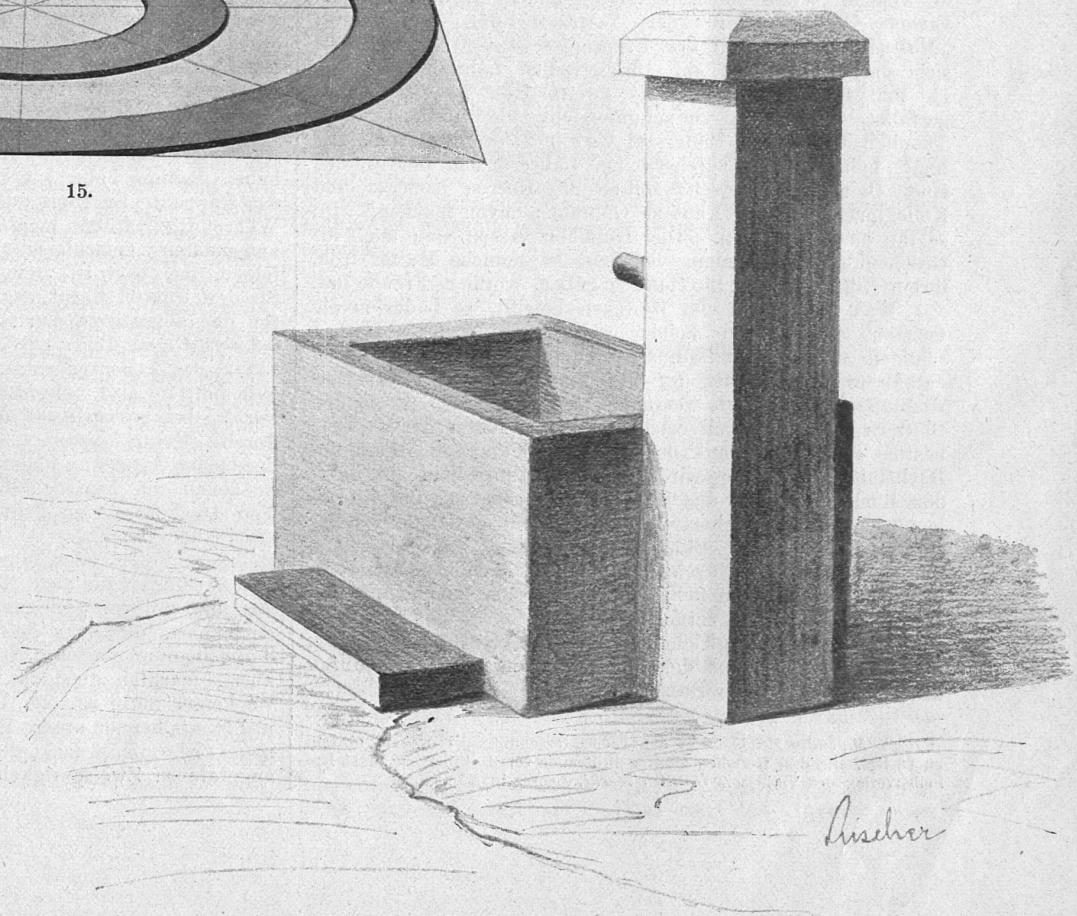
11.



15.



14.



12.

tigen Alter mit Freude dieser Beschäftigung obliegen. Diese Lust des Gestaltens hat der Zeichnungsunterricht zu leiten und zu führen; der Gestaltungstrieb darf nicht ignorirt und ersticket werden. Nein, von der ersten Schulstunde an soll er wachgehalten und genährt werden; die Freude am Zeichnen soll dem kleinen Schüler nicht verdorben, sondern gesteigert und schliesslich im systematischen Zeichnungsunterricht planmäßig gefördert werden.

Das malende Zeichnen (um diesen Ausdruck zu gebrauchen) hat sich an den Anschauungs- und Sprachunterricht anzuschliessen. Sprechen wir vom Igel, vom Vogel, vom Rad, vom Ofen, vom Tisch usw., so erscheinen diese Gegenstände, mit wenigen Strichen gezeichnet, im Bilde an der Tafel. Der Schüler freut sich, dass die Dinge nicht nur mit Namen benannt und mit Worten beschrieben werden, sondern dass er sie im Bilde vor sich sieht; er merkt bald, dass man viele Gegenstände viel besser und schneller zeichnet, als bespricht. Die Erfahrung lehrt, dass das Kind grösseres Interesse am Gegenstand nimmt, wenn es weiß, dass wir ihn nachher zeichnen, es klatscht vor Freude in die Hände und ist ganz bei der Sache, um sich ja diesen Genuss nicht entgehen zu lassen. Das Zeichnen ist ein bewährtes, sicheres Mittel zur freiwilligen Disziplin: die Disziplin der freudigen Arbeit.

Mit welchem Zeichnen ist in der Schule zu beginnen? Das Kind zeichnet im vorschulpflichtigen Alter immer aus dem Kopf, aus dem Gedächtnis. So wird es auch im Schulzeichnen gewonnene Vorstellungen aus sich herausarbeiten, dadurch werden diese sich klären und im Bewusstsein festigen. Wir werden das Schulzeichnen mit dem Gedächtniszeichnen beginnen, dann allmälig zum Abzeichnen gegebener Formen überleiten. Das Gedächtniszeichnen ist der erste Ausgangspunkt, aber zugleich ein ständiger Begleiter des Unterrichts auf allen Stufen. Was der Lehrer von den Schülern verlangt, wird er selbst können, und in erhöhtem Masse. Die Skizzirkurse, die allerorten abgehalten werden, zeigen, dass die Lehrer Versäumtes nachholen und sich nicht bloss mit den Tendenzen des modernen Zeichnens bekannt machen, sondern im Zeichnen selbst üben wollen. Übung macht auch hier viel, wenn nicht alles.

Verschiedene Kollegen haben durch Herausgabe von Blättern für das skizzirende und malende Zeichnen gezeigt, in welcher Weise solche Skizzen gemacht werden können. Etwas Ähnliches will der Verfasser der drei Hefte: „Malendes Zeichnen in der Elementarschule“,* er schliesst sich darin genau an die zürcherischen Lehrmittel der I., II. und III. Klasse an. Das zweite Heft ist zugleich so gestaltet, dass es im Sprachunterricht wie die Fislerschen Tabellen oder Eglis Bildersaal verwendet werden kann. Er hofft dadurch, den zürcherischen Lehrern und Lehrerinnen einen Dienst zu erweisen; sollten die Herren Kollegen und Kolleginnen anderer Kantone Gebrauch davon machen, wird es ihn herzlich freuen. Die Heftchen lassen sich auch als Geschenklein verwenden, vielleicht ist manche Mutter froh, ihrem Kinde etwas in die Hand zu geben, woran es Freude hat.

Was den Inhalt der Heftchen betrifft, so bedürfen die meisten Zeichnungen keiner weitern Erklärung. Heft I schliesst sich an die Normalwörter der Fibel an. Daneben enthält es Skizzen, die der Verfasser seit Jahren zur Entwicklung einiger Laute verwendet; einige sind s. Z. in den Blättern für Handarbeit erschienen. Das Wesen der Methode besteht darin, dass aus der Form der Skizze die Form des Buchstabens abgeleitet wird. Die Zeichnung dient also dazu, den Buchstaben oder das Lautbild im Gedächtnis des Kindes besser haften zu machen, was gerade dem schwachen Schüler zu gute kommt. Die Skizzen tragen nicht wenig dazu bei, die oft an und für sich schwierigen Buchstabenformen namentlich dem schwächeren Schüler verständlicher zu machen und sie vor allzuleichtem Vergessen zu schützen. Nicht alle Buchstaben eignen sich gleichmässig zur derartigen Darstellung, aber vielleicht kommt der eine oder andere Kollege durch diese Skizze zu etwas Besserem.

*) *Malendes Zeichnen in der Elementarschule.* 3 Heftchen, einzeln zu 20 Rp., alle drei Heftchen 50 Rp., in Partien von 10 Stück an zu 15 Rp. Selbstverlag des Verfassers Gottlieb Merki, Lehrer in Männedorf.

Auf dem ersten Blättchen z. B. ist das Bild vom Joggeli, der das Käppchen vor dem Lehrer nicht lüpft. Der Wind jagt es ihm in die Höhe und er streckt den Arm aus und will es fassen. Nachher zeichnen wir den Joggeli mit Strichen und erhalten den Buchstaben. Die Skizzen deuten dem Lehrer an, was leicht gezeichnet werden kann; hin und wieder mit farbiger Kreide ausgeführt, machen sie, wie die Erfahrung zeigt, grosse Freude.

In Heftchen II, für die zweite Klasse bestimmt, sind die Skizzen nach Sprachgruppen: Schulsachen, Zimmergeräte, Tischgeräte, Kleidungsstücke usw., wie sie sich im zweiten Teil des Lesebuches finden, geordnet. Sie lassen sich also nicht nur als malendes Zeichnen im Anschluss an den Anschauungsunterricht, sondern, ähnlich wie Eglis Bildersaal und die Fislerschen Tabellen, im Sprachunterricht verwenden. Es besteht, wie die andern Heftchen, aus losen Blättern, so dass jedem Schüler ein solches in die Hand gegeben werden kann. Man lässt die Dinge benennen, Namen an die Tafel schreiben, Artikel beisetzen, Mehrzahl bilden usw., kann also damit formale Sprachübungen betreiben. Zeichnet der Schüler diese erst selbst, so sind Bild und Wort seine Arbeit und ergänzen sich vortrefflich. Blatt 4 soll zeigen, wie man auf ganz leichte Art mit einfachen Strichen Situationsbilder und Illustrationen zu Erzählungen entwerfen kann (Siehe Beilage).

Heft III (dritte Klasse) enthält 14 Blätter Skizzen: Garten, Frühlingsblumen, Biene, Kohlweissling, Erdbeere, Kirsche, Sperling, Vogelscheuche, Heuernte, Herbstzeitlose, Gerste usw., also die Skizzen zum vorgeschriebenen Stoff dieser Klasse. Einzelne Skizzen erscheinen vielleicht auf den ersten Blick etwas schwierig; bei näherem Zusehen aber wird man finden, dass dem nicht so ist. Wenn den Schülern von der ersten Klasse an Gelegenheit zum Zeichnen gegeben werden ist, so werden die Zeichnungen mit Leichtigkeit bewältigt werden — was Verfasser aus eigener Erfahrung sagen kann —, nur muss eben an diese Schülerzeichnungen kein allzustrenger Maßstab angelegt werden. Verschiedene Blätter (2, 6, 10 u. a.) müssen auf angedeutete Weise in die Elemente zerlegt und erst nachher zusammengesetzt werden. Auch bei den Tierzeichnungen sind die nötigen Hilfslinien angegeben: beim Sperling die schräge oder wagrechte Linie und die beiden Oval, beim Eichhörnchen ebenfalls, beim Frosch das Sechseck.

Die Heftchen sind anspruchslos; mögen sie aufgenommen werden in dem Sinne, wie sie herausgegeben worden: als bescheidenen Beitrag für das malende Zeichnen und für die Reform des Zeichenunterrichts. (Siehe die Beilage.)

Aus der Praxis. Zur abgekürzten Division. Es hat sich s. Z. über dieses Thema in der S. L. Z. eine z. T. erregte Kontroverse abgespielt, bei der ich mir einige Worte erlaubt habe. Seither habe ich neuerdings Versuche gemacht und das frappante Ergebnis veranlasst uns, es hier kundzugeben. Während wir früher in allen Fällen das abgekürzte Verfahren anwendeten, entschlossen wir uns, dem Rate Stöcklins zu folgen, der pag. 167 seines „Kopfrechenbuches II, Ausgabe für den Kanton Bern“ sagt: . . . „so wenig können wir uns für das abgekürzte Verfahren beim Teilen und Messen, das bei einstelligem Teiler oder Mass sehr am Platze ist, begeistern, sobald der Teiler oder das Mass mehr als eine Wertziffer hat.“ Wir führten also bei einstelligem Teiler oder Mass das abgekürzte, bei zweistelligem das ausführliche Verfahren ein und durch. Heute kontrolire ich, nach erfolgter Durcharbeitung der beiden Arten von Fällen, im vierten Schuljahr Rechnungen, in denen die beiden Fälle *gemischt* vorkommen. Resultat: Von 16 kontrollirten Schülern haben 3 (!) die Fälle richtig auseinandergehalten. 13 (!) haben dagegen auch mit einstelligem Teiler oder Mass ausführlich gerechnet. Darunter sind auch zwei, die nicht richtig untersetzen, und zwei andere, die nun mit zweistelligen Zahlen abgekürzt rechneten, und umgekehrt, die auch beide Fälle in der gleichen Rechnung durcheinander warfen. Noch andere rechneten zwar abgekürzt, machten aber da und dort einen Subtraktionsstrich, wo keiner nötig ist. — Überrascht hat uns dieses Resultat nicht; wir kennen unsere Pappenheimer. Dagegen wird jedermann begreifen, dass wir nach dieser Erfahrung von der angeratenen Zweispurigkeit gerade genug haben. R. D.