

Objektyp: **Issue**

Zeitschrift: **Die neue Schulpraxis**

Band (Jahr): **1 (1931)**

Heft 2

PDF erstellt am: **13.07.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

DIE NEUE SCHULPRAXIS.

1. Jahrgang.

Februar 1931, Heft 2.

Werte Kolleginnen und Kollegen!

Der Großteil der Subskribenten hat den Bezugspreis im Lauf des Monats einbezahlt. Ich danke den Betreffenden wie auch den neuen Abonnenten. Die Subskribenten, die den Bezugspreis noch nicht einbezahlt haben, ersuche ich um Einzahlung bis zum 15. Februar. Nachher müßten noch ausstehende Subskriptionsbeträge per Nachnahme eingezogen werden. — Nochmals erneuere ich meine Bitte betr. Abonnentenwerbung und Mitarbeit. Je mehr Abonnenten die Neue Schulpraxis erhält, desto besser kann sie ausgestaltet werden. Ich bitte Sie, die Hefte Ihren Kolleginnen und Kollegen zu zeigen. Wenn dadurch eins verloren geht oder beschädigt wird, ersetze ich es gerne.

Mit kollegialem Gruß

Albert Züst.

Der Geist der neuen Schule.

Von Paul Georg Münch.

(Fortsetzung).

Zweites Schuljahr. Im Schulhofe regiert der garstige Heimbläser, der Novemberwind. Nun muß sich die Klasse dareinschicken, auch im Zimmer zu lernen. Es ist Rechenstunde. Die kleinen Mathematikerinnen dürfen sich schon im Zahlraume bis zu Hundert tummeln.

Vorn steht ein Stuhl. Rechts und links davon haben sich zwei kleine Mädels aufgestellt und strecken ihre Hand nach dem Stuhl aus, auf dem eine Nuß liegt, eine verheißungsvolle Walnuß. Aber auf dem Wege zu dieser kleinen Köstlichkeit gibt es ein Hindernis zu nehmen. Hinter dem Stuhl steht eine Klassenchwester und nennt irgendeine zweistellige Zahl. Wer zuerst die Ergänzungszahl zur Hundert findet, darf sich die Nuß zulangend.

„27!“ — „73!“ kommt es blitzschnell, und das Mädel zieht vergnügt mit ihrer Nuß ab. Zwei andere Mädchen treten an den Stuhl, den die Lehrerin jetzt mit etwas ganz Feinem, mit einem belehrenden Serienbilde beköderte.

„36!“ — „74!“ Au! — „64!“ Bravo! Bild! Ab!

Also rechnen um eines Lohnes willen? Ja, gibt es nicht zu Hause so viele Gesellschaftsspiele, bei denen es auch um eine kleine Leckerei geht? Die Arbeit des Kindes ist das

Spiel, und was Siebenjährigen nicht in Spielform geboten werden kann, ist verfrüht.

Jetzt folgt eine Aufsatzstunde. Aber bei näherem Zusehen ist wiederum nur ein Spiel: Guck in die Welt!

Die Lehrerin hat ein paar Mädels ans Schultor geschickt, sie sollen einen Augenblick schauen, und sobald sie irgendein kleines Erlebnis, eine Begegnung, ein Bild haben, sollen sie wiederkommen und es ihr in ein Aufsatzheft diktieren. Sie können ja noch nicht alle die vielen Worte schreiben, die sie zum Formen eines Aufsatzes nötig hätten, aber es kommt auch gar nicht darauf an, wer schreibt. Es geht um die sprachliche Gestaltung eines Erlebens. Die Kinder sollen die Augen offen haben, schnell zupacken, ihre Schaubeute flugs in die Klasse bringen und mit sprachlicher Sorgfalt sagen, was zu sagen ist. Die Lehrerin schreibt nach, läßt aber leise fühlen, wie sie verbogene Sätze einrenkt, verkehrt marschierende umschirrt. Wenn dann nächstes Jahr das Aufsatzschreiben beginnt, werden diese Mädels bestimmt nicht am Federhalter kauen! Denn ihnen ist die ursprüngliche Freude am Fabulieren erhalten worden. Sie dürfen Liese Guckindiewelt und Grete Plaudermäulchen sein und merken gar nicht, daß sie schon in straffe, stilistische Schulung genommen werden.

* * *

Bei heimatkundlichen Betrachtungen in einer Klasse des dritten Schuljahres ist die Aufmerksamkeit von ungefähr auf ein Gäßchen am Markt gelenkt worden, das den merkwürdigen Namen Salzgäßchen führt. Der Lehrer erzählt, daß in vergangenen Jahrhunderten dort Salz verkauft wurde. Ja, kommt denn dem Salz eine solche Wichtigkeit zu? denken die Kinder. Warum soviel Aufhebens um eine so nebensächliche Ware, von der man für ein paar Sechser ein ganzes Säckchen kaufen kann?

Da nimmt sich der Lehrer vor, den Begriff Salz nach allen Richtungen hin zu klären. Eine ganze Woche will er darauf verwenden! Wie, sechs volle Arbeitstage soll immer nur von Salz die Rede sein? Was sagt denn der Lehrplan dazu? Der Lehrplan von heute spricht zum Lehrer nicht im Korporalston: Morgen hast du das zu behandeln und übermorgen das! Sondern er sagt sehr höflich: Was ich dich zu tun und zu lassen bitte, ist jedenfalls beachtlich, denn ich bin nicht ein Kind des Grünen Tisches wie meine Vorgänger und heiße nicht Zwangsjacke, ich bin aus der Erfahrung tüchtiger Pädagogen heraus geboren. Aber ich lasse dir alle Freiheiten, die du vor deinem pädagogischen Wissen verantworten kannst. Ich befehle dir nichts, weil ich deine Kinder nicht kenne und nicht weiß, was gerade in diesen Wochen geeignet ist, ihre Bildung zu vertiefen.

Der Lehrer will also acht Tage lang vom Salz sprechen, es können schließlich auch vierzehn Tage werden. Er stellt am Montag früh zunächst fest, was die Kinder über Wesen und Bedeutung des Salzes schon wissen: daß es die Speisen würzt und den Schnee taut und in der Heringtonne eine Rolle spielt. Fadenscheinige Vorstellungen werden schon bei dieser Analyse dicht gemacht. Dann bittet er einen Jungen, der seine Sommerferien im Solbad Dürrenberg verbringen durfte, recht ausführlich von seinen Beobachtungen und Erlebnissen zu erzählen.

Die nächste Stunde betrachtet er mit den Kindern Steinsalz und ein Bild des Salzbergwerkes. Schließlich erzählt er von der Bedeutung des Salzes im Altertum und Mittelalter; in der Nähe der Schule führt eine alte Poststraße vorüber, die noch heute Salzstraße genannt wird. Er zeigt, wie Völker auf der Suche nach Salz und Kohle durch Handel einander näher kamen, in Kriegen aber um die weißen und schwarzen Edelsteine sich rauften.

Da mischt sich die Schulglocke in diese Betrachtungen ein. Es ist Mittag, Schluß des Unterrichts. Der Lehrer gibt den Kindern auf, bis morgen die Muttersprache auf Sprichwörter und Redensarten vom Salz zu durchstöbern, und entläßt die kleine Gesellschaft.

Das war der erste Tag.

So soll das weitergehen? Ja, gibt es denn in der Klasse keinen Stundenplan? Das war einmal. Die neuzeitliche Unterrichtsart, das vielerlei zu Lernende möglichst von einem bestimmten Sachgebiet herzuleiten und die einzelnen Unterrichtszweige nicht als abgerissene, also bald verdorrnde Zweige, sondern als saftverbundene Glieder eines Baumes zu betrachten, dem Unterrichte also Wurzel und Stamm zu geben, nennt man im Gegensatz zum gefächerten Unterricht Gesamtunterricht.

Die Sinnlosigkeit, das Interesse des Kindes zu mißachten und die Fäden, die sich zwischen dem Kind und Sachgebiet zu knüpfen begannen, rücksichtslos zu zerschneiden, weil der Stundenplan das so will, erhelle aus folgenden Ueberlegungen: Am nächsten Tage erzählt der Lehrer den Kindern, wie ein böhmischer Salzfuhrmann in seiner Heimat Glasperlen, Bachpflaumen und Gänse lädt, um auf die Leipziger Messe zu fahren und für den Erlös der böhmischen Waren Salz einzukaufen. Der Lehrer schildert gerade reizvolle Szenen an den alten Zollschranken im Erzgebirge, die Augen der gespannt aufhorchenden Kinder leuchten — da meldet die Schulglocke eine neue Stunde, und der Lehrer muß sagen: Fortsetzung nächsten Freitag 8 bis 9! Jetzt muß er das Interesse auf ein anderes Gleis schieben: Rechnen. Die nächsten Aufgaben „Einkauf

beim Zuckerbäcker“. Und die Kinder sind noch ganz beim Salz.

Nach sechzig Minuten wird das Interesse der Kinder abermals auf die Drehscheibe geschoben: Naturgeschichte, „Die Wiederkäuer“. Nach Stundefrist ein neuer Ruck; Rutsch auf ein viertes Gleis: Rechtschreibung, k und ck, „Der Kuckuck“. Ist es da nicht wirklich vernünftiger, die Jahresarbeit in zehn oder zwanzig Unterrichtseinheiten zu zerlegen und die Kinder in einem bestimmten Bezirk von Dingen und Vorgängen einigermaßen heimisch werden zu lassen?

Nieder mit der Diktatur des Stundenplanes, das Salz soll weiter Mittelpunkt des Unterrichts bleiben! Morgen wird es die Klasse im großen einkaufen und im kleinen verkaufen, und es wird allerhand zu rechnen geben! Dann wird der Lehrer von jener Zeit erzählen, als Mutter Erde zwischen Thüringen und der Nordsee ein weißes Salzkleid trug. Am nächsten Tage wird das Schicksal zweier grüner Heringe beobachtet werden: den einen wird die Klasse einsalzen, den anderen sich selbst überlassen. Dann geht es auch einmal in den Zoologischen Garten, und am Gehege der Giraffen wird beobachtet, wie die Pflanzenfresser, an Salz-Lecksteinen naschen. Und die Kinder werden mit Leib und Seele bei dem Gesamtthema sein, das ihnen auch in die Freizeit hinein nachläuft und sie zum Nachdenken zwingt.

Wenn Eltern ihre Kinder frühmorgens erst fragen müssen, was für „Stunden“ sie heute haben, statt durch das lebhafteste, lustbetonte, auf ein bestimmtes Sachgebiet gerichtete Interesse der fragenden, forschenden, schreibenden, lesenden, malenden Kinder genau darüber unterrichtet zu sein, was heute in der Schule los ist, dann ist etwas faul in pädagogischen Landen.

Für den Lehrer bedeutet Gesamtunterricht alles andere, als etwa eine Erleichterung seiner Arbeit. Das nützen, was der Tag herträgt und dennoch festen Plan in die gesamte Jahresarbeit bringen, Kindern genau das Ziel abstecken und sie doch ohne Gängelband lassen; Höchstmögliches erreichen und doch als fröhliches Spiel erscheinen lassen — das ist eine schwere organisatorische Arbeit. Sie erfordert ein gerüttelt Maß von Vorbereitung und Nacharbeit. Aber dennoch: Wer sich einmal drei Wochen lang in Gesamtunterricht versuchte, bleibt bis in die letzten Tage seiner Amtstätigkeit seiner Lehrweise treu!

* * *

In einem Schulzimmer sitzen drei Jungen des vierten Schuljahres. Was treiben sie allein hier? Man störe sie nicht, diese kleine Arbeitsgruppe! Die Kerlchen sind bei guter, schöpferischer Arbeit, sie machen einen Aufsatz. In der vorigen Stunde waren sie ausgeflogen, hatten dem Leben und Treiben auf einem Neubau in der Nähe der Schule zugesehen und nun

sind sie dabei, ihre Eindrücke und Erlebnisse zu Papier zu bringen. Sie haben einen aus ihrer Mitte zum Schreiber gewählt, stecken die Köpfe zusammen und reihen in ihrem Gruppenbuche kleine Sätze aneinander.

Wenn sich dem Lehrer so günstige Gelegenheit bot, einen werdenden Bau betrachten zu lassen, warum ist er dann nicht mit der ganzen Klasse schauen gegangen, um Unterlagen für einen Klassenaufsatz zu gewinnen? Ein solcher Aufsatz würde nicht viel wert sein, denn ihm fehlte das Wesentliche, das Gepräge der Mitteilung. Erst im letzten Jahrzehnte hat man entdeckt, daß ein Aufsatz doch schließlich einen Sinn haben müsse! Wer einen Aufsatz schreibt, muß doch damit jemandem etwas sagen wollen! Wem soll aber die Klasse etwas vom Neubau erzählen, wenn alle, Lehrer und Klassenbrüder als Zaungäste dort waren? Nein, der Lehrer hat das Wesen des Aufsatzes richtig erkannt. Er hat drei Meldereiter ausgesandt, das Baugelände zu erforschen und der Klasse schriftlich Meldung zu machen. Mit den übrigen Klassenbrüdern bildet er das der Dinge neugierig harrende Publikum: Wird unser Außenposten ein interessantes Erlebnis heimbringen?

Die drei in ihrer Arbeitsstube wissen, daß man auf sie wartet und daß sie ihre Arbeit einem erwartungsvollen Parkett vorzulesen haben. Da schreiben sie nichts auf Geratewohl darauf los, sondern haben die im Auge, auf die sie mit ihrer kleinen schöpferischen Arbeit wirken wollen. Einer ergänzt den Gedanken des anderen, und erst dann, wenn sie einen Satz so voll und rund und rotbäckig haben, wie sie ihn brauchen, geben sie ihn dem Schreiber in die Feder. Gruppenarbeit hält wach, gemeinsames Schaffen belebt den Zustrom von Gedanken.

Nun stehen sie vor der Klasse. Der Führer der Gruppe liest:

„Wie hoch denkt ihr denn, wie hoch schon die Mauern sind? So hoch, daß wir gar nicht mehr darüber weg gucken konnten! Auf dem Platz daneben wurden die Balken gezimmert. Ein Hamburger Zimmermann saß wie ein Reiter auf dem Balken und bohrte Löcher. Er hatte einen Schlapphut auf und Hosen wie Elefantenbeine. Er pfiß: Es war einmal ein treuer Husar. Wir fragten, was das für Holz wäre. Er sagte: Rosenholz. Müller Gustav sagte: Uns können Sie nicht verkohlen. Das ist vielleicht Fichtenholz.“ Da sagte der Zimmermann: „Warum wollt ihr denn das wissen?“ Wir antworteten: „Wir wollen doch einen Aufsatz machen.“ Da sagte er: „Sagt eurem Schulmeister, er soll ein paar Stäbchen mitschicken, da werden wir euch das sagen!“ Wir gingen zu einem Maurer und baten ihn, er sollte uns doch einmal auf die Wasserwaage gucken lassen. Der war gut. Er ließ uns zusehen, und wir haben die

kleine Luftkuller darin tanzen sehen. Da pfiß der Polier zum Frühstück, und da sind wir fort.“

Ein feines Aufsätzchen im Sinne der Schule von heute! Es zeigt, daß die Kinder nicht bloß als Protokollanten dort herumstanden, sondern daß sie an die Dinge herangingen und fragten!

Nun stehen sie mit ihrer kleinen Arbeit im Mittelpunkt eines Lehrgesprächs. Erst wird das Sachliche um Zimmermannsarbeit und Wasserwaage geklärt, dann folgt das Zurechtfeilen der Form. Die sieben „sagte“ werden aus der Welt geschafft, der Reitersitz und das gepfiffene Lied werden zu einem feinen, kleinen Witz aneinandergelagert. Der Lehrer nimmt den Aufsatz nicht mit nach Hause, um ihn nach einigen Tagen mit roten Zeichen zu tätowieren, sondern in gemeinsamer Arbeit wird der Aufsatz dramatisch und orthographisch gereinigt und stilistisch soweit aufgewertet, daß er in das Reinheft der Gruppe eingeschrieben werden kann und dann das wohlgefällige Bild eines formschönen Ganzen bildet.

Neuzeitlicher Aufsatzunterricht — im Zeichen der Erneuerung der Schularbeit aus dem Geiste freier und freudiger Schöpferkraft!

* * *

Heute soll das kleine köstliche Gedicht Mörikes behandelt werden: „Frühling läßt sein blaues Band wieder flattern durch die Lüfte . . .“

Behandelt soll es werden — ein fürchterliches Wort, denn sein Stamm ist Hand, aber der einzig richtige Fingerzeig für die Art, Gedichte auf Kinder wirken zu lassen, heißt: Hand weg von der Dichtung, Schulmeister! Laß den Dichter sprechen und schweig fein still! Man schämt sich beinahe, wenn man erzählen soll, wie einstmal Gedichte behandelt und versandelt wurden. „Was tut der Frühling?“ „Welche Farbe hat das Band?“ „Inwiefern kann man von einem Flattern sprechen?“ „Wie müßte die Zeile in der richtigen Wortstellung lauten?“ „Was fällt dir an dem ersten Worte, an ‚Frühling‘ auf?“ „Hier fehlt das Geschlechtswort!“ Und was fällt uns an den Schulmeistern der alten Schule auf? Hier fehlte jedes Verständnis für das Wesen der Dichtung.

Das ist keine zornig hingeworfene Behauptung. An drei Dutzend vielgekaufter Gedichtschwärtchen könnte ich nachweisen, wie das Gedicht in der eben angeführten kläglichen Weise verstümmelt, im Schulstaub herumgezerrt wurde — aber man erspare mir das!

An einem blauen Vorfrühlingstag wandert der Lehrer mit seiner Klasse frohgemut hinaus an einen Hang. An der Waldlehne setzt er sich mit seinen Kindern auf gefällte Stämme, läßt sie in Saatengrün und Himmelsblau schauen und dem ersten Lerchengesange lauschen. Und wenn der Frühlingswind leise durch die Wipfel summt und auch in den ungestümsten Jungen

etwas von Feierlichkeit dieser Stunde einrinnt, nimmt er das Hausbuch deutscher Lyrik zur Hand und liest ganz schlicht und ohne jeden Beigeschmack von Schulmeisterei:

„Frühling läßt sein blaues Band
wieder flattern durch die Lüfte;
süße, wohlbekannte Düfte
streifen ahnungsvoll das Land.
Veilchen träumen schon,
wollen balde kommen.
— Horch, von fern ein leiser Harfenton!
Frühling, ja du bist's!
Dich hab' ich vernommen!“

Er liest das Gedicht wohl noch ein zweites Mal, und wem beim ersten Lesen der Sinn für die Schönheit der kleinen Dichtung nicht aufging, der begreift sie jetzt.

Ein paar Kinder äußern den Wunsch, das Gedicht möchte doch auswendig gelernt werden. Selbstverständlich soll das keinem verwehrt werden, aber der Lehrer zwingt die Klasse nicht zum Memorieren, denn sonst könnte es sein Nachfolger erleben, daß die Kinder das Gedicht, wenn er es in zwei Jahren wieder einmal vorliest, strikte ablehnen: „Huch, das ist ja was Altes, das können wir ja auswendig!“

Daß sich das Volk der Lyrik abgewandt hat, daran ist zum guten Teile die Auswendiglernerei der alten Schule schuld. Wer angehalten wird, alle Blumen zu pflücken und mit heimzutragen, verlernt es bald, sich des blühenden Angers zu freuen.

War der Gedichtvortrag am grünen Hange eine Szene aus dem Leben in der Arbeitsschule? Neben der Schulung der Sinne, Schärfung des Urteils und Erziehung der Hände versäumen die Lehrer der neuen Schule durchaus nicht die Durchwärmung des Gemüts. Arbeitsschule ist ein plumper und unzulänglicher Name für Erlebnisschule, für Herzblutunterricht. Der Lehrer von heute legt viel Wert darauf, daß das Kind später einmal von ihm sage: Er belehrte mich nicht nur, er weidete mich auf einer grünen Aue und führte mich zum frischen Wasser. Und wenn der Lehrer von der Höhe seines langen Dienstweges zurückschaut, dann wird er gern bekennen: Die Höhepunkte meines Lehrerlebens lagen nicht nur in den Stunden fröhlichen Lebens und Treibens, sondern auch in den Stunden, in denen die Seelen der kleinen Menschenkinder in feierlicher Stille sich sammelten. Arbeitsschule will zur rechten Zeit auch Sonntagsschule sein.

* * *

Was hat es denn diese Stunde bei den Knaben des letzten Schuljahres gegeben? Mit geröteten Gesichtern führen sie auf dem Korridor laute Unterhaltung, die Stunde muß ausnehmend anregend gewesen sein!

Gewiß, es war wieder einmal Besuch da! Diesmal der Führer einer elektrischen Schnellzugslokomotive, der Vater eines Klassenbruders. Der Lehrer hatte mit den Jungen im Physikunterricht das Wesen der elektrischen Lokomotive bereits gründlich besprochen, aber nun ist ein Führer eines solchen eisernen Ungetüms dagewesen, hat das Bild einer Lokomotive auf seine Weise erläutert und höchst anregend von seinen Erlebnissen erzählt. Er hat die Kinder einen Begriff von der Geistesgegenwart gewinnen lassen, die dieser Beruf erfordert; er hat vom Tod gesprochen, der in den hochgespannten Drähten umgeht, vom Kampf mit dem Nebel, von dem Wettlauf der Maschine mit der Uhr. Und das einstimmige Urteil der Klasse: „Aber das war fein!“

Gibt es prächtigere Anschauungsmittel als lebendige Menschen? Warum brachten die Lehrer früher soviel Gemaltes und Ausgestopftes in die Klassen, und warum niemals leibhaftige Menschenkinder? Fürchteten sie die törichte Rede: Wenn sich Fachleute in der Schule breitmachen, kann die Pädagogik ihren Bankrott ansagen? Die Ausführungen der Fachleute sollen ja kein Ersatz des Unterrichtes sein, nur eine köstliche Ergänzung! Wir wollen nicht mehr Schulmeister sein mit dem Beigeschmack von Alles-am-besten-können, sondern Organisatoren der Bildungsarbeit, Regisseure. Was werktätige Menschen an Wissen besitzen, kann sich der Lehrer schließlich auch verschaffen, nie aber ihr Können, ihr Erleben, den Reiz ihres Aeußeren, das ganze interessante drum und dran ihres Berufes.

Diese Erkenntnis setzt sich immer mehr durch, und von Jahr zu Jahr wird es lebendiger in den Klassen. Hier erzählt ein Förster den Kleinen aus dem Leben des Habichts, den er schoß. Dort teilt ein Bergmann aus dem reichen Schatze seiner Erfahrungen aus. Ein anderer Lehrer hat einen ehrwürdigen Greis gebeten, seinen Kindern etwas aus der Geschichte des Ortes zu erzählen, und er bekennt ehrlich: Eine solche Stunde Heimatkunde, ein so verinnerlichtes Erleben hätte er seinen Kindern nicht schenken können, und hätte er mit Menschen- und Engelszungen gesprochen! Was solche Gäste erzählen, ist nicht gekonnt in der Form, aber von ehrlicher Begeisterung für den Beruf durchdrungen. Und wenn das Vorbild gewissenhafter, strebender Männer und Frauen in den Kindern nachwirkte, es wäre ein schöner Lohn neuzeitlicher Lebenskunde!

Einst warnte am Schultor ein Plakat: „Die Herren Lehrer sind während des Unterrichtes nicht zu sprechen!“ Heute heißt es: „Immer herein in die Schule, wer ein ganzer Kerl ist und Bildungswerte zu verschenken hat!“

Die Wage im Rechenunterricht der I. Sekundarschulklasse. (7.-8. Schuljahr).

Von P a u l W i c k.

Da der Leserkreis auch eine große Zahl Sekundarlehrer umfaßt, interessiert sich vielleicht mancher Kollege, der mein Arbeitsbüchlein *) kennt, wie solche Rechenstunden etwa bei mir ablaufen. Das Kapitel: Wagen-wägen, bietet nun gerade Gelegenheit, im Anschluß an die Ausführungen in Nr. 1 zu zeigen, wie die Wage als Sachgebiet auch auf der Sekundarschulstufe dienen kann.

Ziel: 12—14jährige Kinder aus der 6 und 7. Primarklasse (von ca. 10 verschiedenen Landschulen) sollen die erworbenen Gewichtsmaß-Begriffe an neuen Rechenfällen anwenden und vertiefen. Neue Maßbegriffe (Milligramm an der Goldwage) sollen erarbeitet werden. Die Selbsttätigkeit und Selbständigkeit sollen gefördert werden (selber Aufgaben stellen, eigene Lösungswege finden und gehen), Rechenfertigkeit ist anzustreben (rasches Lösen von Kopfrechenaufgaben, die vom Lehrer oder Mitschüler gestellt werden).

Schülerheft Seite 28 und 29.

Beobachtungen, Schülerantworten,
Bemerkungen.

XIV. Wagen — wägen.

206. Du holst im Laden 1,5 kg Mehl, $\frac{1}{2}$ Pfd. Staubzucker, ein Vierling Zimt und noch 25 g Hühnerfutter. Was hast du beim Wägen beobachtet? Welche Gewicht-„Steine“ hat der Verkäufer zur Verfügung?

207. Wir wollen einen Gewichtsatz zeichnen und die Steine anschreiben und numerieren.

Wie schwer denkst du die größten und kleinsten „Gewichtsteine“?

Der Rechensatz wird von den Schülern still gelesen. Wenige melden: „Aber man kauft doch nicht 25 g Hühnerfutter, es sollte wohl kg. heißen.“

Die Gewichtsteine sind ja aus Eisen. Es gibt auch solche aus Porzellan. Es hat mir noch kein Kind einen annähernd vollständigen Gewichtssatz angeben können. Ich habe auch schon in der vorhergehenden Stunde darauf hingewiesen, daß die Kinder im Laden schauen, welche Gewichtsteine der Händler hat. Wir einigen uns auf folgendem Satz, Nr. 1, 2, 3 a, 3 b, 4, 5, 6 a, 6 b, 7, 8, 9 a, 9 b, 10.

g 5, 10, 20, 50, 100, 200, 200, 500; kg. 1, 2, 2, 5.

*) Arbeitsbüchlein für den Rechenunterricht an Sekundar-, Real-, Bezirks- und Fortbildungsschulen, unter Mitarbeit von Prof. Johannes Kühnel. (3 Schüler- und 3 Lehrhefte, 1 Anhang im Verlag A. Francke, Bern und bei jeder Buchhandlung zur Ansicht erhältlich).

- 208 a) Gib deinem Nachbar verschiedene schwere Sachen zum Nachwägen m. unserem Gewichtssatz.
 b) Stelle mit den Münzen in Nr. 197 einen Gewichtssatz zusammen.
209. Nicht selten werden Gewichtsteine verlegt oder gehen verloren.
 a) Wie kannst du eine Büchse v. 625 g nachwägen, wenn Nrn. 2 und 3 a fehlen?
 b) Wie kannst du eine Schachtel von $\frac{3}{4}$ Pfd. nachwägen, wenn Nr. 6 a u. b fehlen?
 c) Wie kannst du einen Topf von 1,280 kg nachwägen, wenn Nrn. 2, 4, 7 fehlen?
 d) Wie kannst du ein Kistchen v. 4,490 kg nachwägen, wenn Nrn. 4, 5, 6 a u. b fehlen?
210. Bei dem vollen Glas, das 1 Pfd. Konfitüre enthält, liegen Nrn. 1 und 3a, in der andern Wagschale Nrn. 5, 6 a, 7. Was kannst du rechnen?
- (Skizze zu Nr. 211.)

211. Du sollst eine Flasche voll gesotenes Leinöl holen. Wie wiegt der Verkäufer?

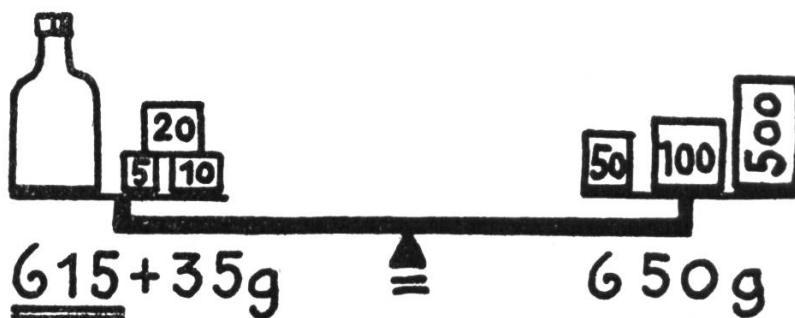
Vor dem Füllen liegen bei der Flasche Nrn. 1, 2, 3a, auf der Gewichtschale Nrn. 4, 5, 7.

Nach dem Füllen liegen auf der Gewichtssseite Nrn. 4, 6 a, 8.

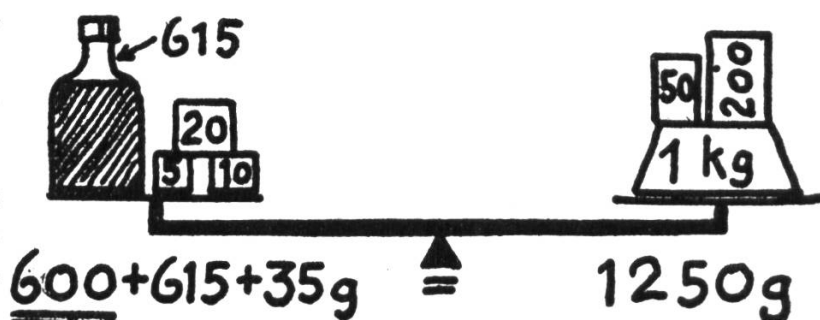
Was kannst du rechnen?

212. Gib deinem Nachbar einige solcher Wage-Rechnungen.

vor dem Füllen:



nach dem Füllen:



- 213.** Wie hat der Händler das Hühnerfutter gewogen? Erzähle!
- 214.** Als er den Sack von der Wage weggenommen hat, sagte er: „Komm, ich will dich schnell einmal wägen.“ Welche Steine hat er aufgelegt? Könnte er den gleichen Gewichtsatz brauchen wie für die Krämerwage?
- 215.** Wenn er von den Lieferanten Waren bekommt, wiegt er Kisten, Säcke usw. auf der Dezimalwage nach.
- a) Für ein Kistchen liegen auf Nrn. 1, 5, 7, 8.
- b) Für einen Sack liegen auf Nrn. 2, 5, 7, 8, 9.
- c) Laut Rechnung soll ein Fäßchen 27 kg 590 g wiegen.
- d) Laut Rechnung soll ein Korb 56½ Pfd. schwer sein.
- 216.** Mache selber einige solcher Kontrollwägungen.
- 217. a)** Wie willst du eine Kiste von 21 kg 500 g nachwägen, wenn Nrn. 2, 4, 5, 8 fehlen? Oder einen Korb von 69 kg 600 g?
- b) Ein Kübel wiegt 23,250 kg. Es fehlt aber Nr. 1.
- c) Eine Büchse wiegt 18,850 kg. Es fehlen Nrn. 1, 3 a und b.
- d) Ein Paket wiegt 13,450 kg. Es fehlen Nrn. 1, 2, 3 a und b.
- 218.** Wie ist es wohl möglich, ein ganzes Fuder Heu zu wägen? Wo kann man solche Lasten wägen?
- a) Beim Abwägen eines Heufuders auf einer altmodischen Brückenwage, bei welcher man noch Gewichtsteine auflegen muß, brauchte man 10 kg, 5 kg, 2 kg, 2½ kg. Der leere Wagen wog 7 q 20 kg.
- b) Wenn man auf einer solchen Wage ein mit Kohlen beladenes Lastauto abwägen könnte, so würde der Wagschein lau-
- Im Anschluß an Nr. 213 kann der Lehrer einmal mit unveränderter Miene fragen: „Wolltest Du lieber 1 q Hühnerfutter eine Treppe hinauf ins Magazin oder 2 Treppen hinunter in den Keller tragen?“ Schüler, die sich gewohnt sind jeden Fall vorzustellen, werden eben nicht hereinfallen.
- Eine bedeutende Erschwerung bieten Rechenfälle mit fehlenden Gewichtsteinen auf der Dezimalwage. Hier können nun gerade intelligente Schüler, denen die Lösung der vorigen Aufgaben als zu leicht vorkam, ihr Können probieren und sie tun es auch mit Eifer. Schwache Schüler wolle man damit verschonen. Hier ist aber sicher eine günstige Gelegenheit zu eigener Problemstellung geboten. Ich sage: „Wer will und kann, soll auf nächstes Mal eine oder 2 eigene Wagerechnungen irgend welcher Art auf einen Zettel schreiben und in sein Heft ausrechnen. (In der folgenden Stunde werden diese Zettel ausgetauscht und die Lösungen durch den Aufgabensteller korrigiert. Der Lehrer macht Stichproben).
- Wenn bei Traglasten im allgemeinen das Gewicht des Korbes nicht beachtet wurde, so darf die Tara bei schwereren Lasten nicht unberücksichtigt bleiben. Gewiß könnte mit diesem Sachgebiet auch die Prozentrechnung an Brutto, Netto und Tara verbunden werden, doch sollen ja nicht alle Stoffgebiete an demselben Sachgebiet angewendet werden *). Die Kinder wenden zwar ein, bei der Brückenwage brauche man keine Gewichtsteine, da werden nur Gewichte hin- und hergeschoben. Hier kann ein rascher Vergleich mit der Schnell-

ten: Beladen: 5950 kg, Tara (Gewicht des leeren Lastautos) 3850 kg. Was kannst du rechnen?

wage klärend wirken. In Berneck haben wir aber noch eine solch altmodische Brückenwage mit Gewichtsteinen.

Hier können auch wieder einmal ganz unverhofft jene Schüler erfaßt werden, die sich die Fälle immer wieder nicht vorstellen, wenn der Lehrer frägt: „Wird man 1 q Bettfedern auf der Brückenwage oder auf der Dezimalwage wägen?“

*) Anmerkung: Von Bo, No, Ta handelt das Kapitel: Im Güterschuppen, im II. Schülerheft.

219. Berechne aus folgenden Angaben, was du für sinnvoll hältst:

W	Gewicht	Gewicht auf der Kräml'wage	Gewicht auf der Dezimalwage	Gewicht auf der Zentesimalwage in Gewichtsteinen
	Zimt, 1 Vierling Kartoffeln	500 g	2 kg	
	Natron, $\frac{1}{2}$ Vierling Grüsch		2 kg	
	Maiskörner, gebrochen Mostobst		1 Pfd.	5 kg
	Lageräpfel Mostfaß, voll, 580 l		2 kg, 1 kg 0,5 kg	
	1 Kalb, lebend 1 Kiste, 80 kg 1 Lastwagen mit Stroh Tara: 24,4 q.			1 kg, 500g 200 g, 50g 53,940 kg
	1 Tischwagen mit 30 Schulbuben Tara: 11,45 q.			10 kg, 10kg 2 kg, 2 kg 200 g

Durch die tabellarische Darstellung soll das Notieren der Lösungen vereinfacht werden. Die Schüler füllen aber nur jene leeren, Stellen aus, in denen eine Wägung Sinn hat. Z. B. Natron $\frac{1}{2}$ Vierling: auf der Krämerwage 60 g gut ziehen lassen (natürlich soll der Schüler das genaue Gewicht auch angeben). Bei der letzten Aufgabe berechnen die Schüler sofort das Gewicht aller Buben, dann aber auch sofort das Durchschnittsgewicht eines einzelnen. Auf meine Frage: „Was kann man noch rechnen?“ melden sich jedesmal solche, die sagen, man könne daraus auch auf das Alter der Buben schließen und verweisen auf den Anhang Nr. 26 oder die Tabelle im Sparkassa-Kalenderli. Nun interessiert es die Klasse,

ob sie wohl auch diese Durchschnittsgröße und -Gewicht habe. Also läßt sich jedes Kind bis zur nächsten Stunde beim Krämer wägen und mißt daheim seine Körperlänge. In der folgenden Stunde stellen die Mädchen und Knaben ihre Maße an der Tafel zusammen und berechnen den Durchschnitt. Die Tatsache, daß ihr Durchschnittsgewicht über demjenigen im Anhang steht, erklären sie damit, daß sie sich mit den Kleidern wägen ließen.

Nun möchte ich hier noch die Frage anschneiden, ob es nötig und angezeigt sei, auf der Volksschule auch die Fertigkeit im Schätzen von Gewichten zu erstreben oder ob man sich mit der Schätzung von Längen und vielleicht Hohlmaßen begnügen soll. Die heutige Zeit verlangt überall den rechten Mann am rechten Ort und die Zahl der Berufsgruppen, die Lehrlinge nur noch auf Grund psychotechnischer Gutachten einstellen, mehrt sich immer. Bekanntlich werden aber bei solchen Untersuchungen auch die Tast- und Druckempfindlichkeit festgestellt. Da aber dabei nur der vorhandene (oder eben nicht vorhandene) Ausbildungsgrad festgestellt wird, der in der Zuweisung zu diesem oder jenem Berufszweig mitbestimmend sein kann, ist die Pflege dieses Sinnes sicher auch nötig. Es braucht dies ja nicht immer nur in der Schule zu geschehen, die Kinder sollen aber oft darauf hingewiesen werden, bei ihren Kommissionen mit Bewußtsein und mit darauf eingestelltem Interesse, sich auch über die Gewichte, die sie heimbringen und nicht nur über das Geld, Rechenschaft zu geben. Ich will hier zum Schluß das Ergebnis eines solchen Gewichts-Schätzungs-Versuches (und zum Vergleich auch Längen-Schätzungs-Versuches) zahlenmäßig anführen. Versuchsanordnung: Ich stellte 8 Gegenstände in folgender Reihe auf den Boden meines Podiums: Holzzylinder (460 g), Paket Bücher (4600 g), Sack Sägemehl (700 g), leere Tasse (160 g), Sack Sand (2600 g), Sack Heu (155 g), Eisenklotz (2110 g), Glühbirne (55 g), auf der andern Seite des Zimmers legte ich der Reihe nach hin: Stecken (67 cm), Lineal (31 cm), Schnur (154 cm), Stab (110 cm), Buch (Länge 20 Breite 13 cm). Jeder Schüler bekam einen Zettel auf den er zuerst die 8 Gewichte und dann die 7 Maße zu notieren hatte und den er nachher in ein Couvert steckte. Während dieser Schätzungen, die für meine 33 Schüler 2 Stunden beanspruchten, arbeitete ich mit der Klasse weiter, sodaß jeder Schüler ganz ungezwungen seine Versuche machen konnte. Es war jedoch hier und da sehr interessant zu beobachten, mit welchem Ernst viele die Gewichte auf den Händen abwogen und mit

Wer in seiner Schularbeit von den Eltern seiner Schüler nicht verstanden wird, ersucht am besten die Redaktionen seiner Zeitungen und Zeitschriften, vom Pressedienst Schule und Volk, Witikonersstraße 56, Zürich 7, übersandte Artikel, die das Volk über das neue Werden in der Schule aufklären, zu veröffentlichen.

welchen Kniffen sie die Längen schätzten (vergleichen mit Fingerspanne, Armlänge, zusammenlegen der Schnur...)

Ergebnis der ca. 200 Längen- und 250 Gewichtsschätzungen:

Richtige Schätzungen mit 10% Fehler nach oben und unten.	Fehlerhafte Schätzungen.			
	10—50 % zu viel	10—50 % zu wenig	über 50 % zu viel	über 50 % zu wenig
Längen: 67 %	11 %	20 %	1 %	1 %
Gewichte: 20 %	5 %	29 %	13 %	33 %

Es würde mich sehr interessieren, ob Kollegen in ihren Klassen zu ähnlichen Ergebnissen kommen.

Ich will aus diesem Versuch bei der etwas primitiven Versuchsanordnung keinen allgemein gültigen Schluß ziehen aber an die Forderung Pestalozzis möchte ich erinnern, wo er in seiner Selbstkritik über die Verwendung seiner Tabellen sagt: „So sehr auch damals auf Anschauung gedrungen wurde, so entspricht doch ein Sinn, das Auge, allein, dem, was durch die Anschauung geleistet werden muß und geleistet werden kann, ganz und gar nicht. Eine genugtuende und wahre Anschauung beruht auf der Totalität aller Sinne.“

Mithilfe der Schüler in der Gesamtschule.

Von Ernst Heywang.

(Schluß).

Schließlich muß ich noch von einer Hilfeleistung der Kinder berichten, die ich in meinen Gesamtschulen durchgeführt hatte, von den Ordnern. Ihre Aufgabe lag wieder auf einem anderen Gebiete; sie hatten die äußere Ordnung der Schule zu überwachen und aufrecht zu erhalten. Da waren ein Schrankordner, ein Tintenordner, zwei Bücherwarte, zwei Hofordner, zwei Holzschuhordner (es kamen fast alle Kinder mit Holzschuhen zur Schule; dafür war ein besonderes Gestell vorhanden), einige Schulordner, die die Ordnung im Schulsaal zu überwachen hatten, mehrere Tagesordner, die die Ordnung und Reinlichkeit der Kinder an Kopf, Händen, Kleidern und an Schulsachen täglich zu prüfen hatten. Insgesamt hatte ich 15 Ordner. In ihr Amt kamen sie nicht durch meine Ernennung, sondern durch Wahl.

So hatte ich mit dem Ordnerwesen eine Nachbildung des Staates in kleinster Ausgabe verbunden. Ueber die Wahl, die Pflichten und Rechte, die Absetzung, die Wiederwahl, die Grenzen ihrer Macht nach oben und unten hatten wir besondere

Satzungen aufgestellt, die genau wie die staatlichen Gesetze jederzeit abgeändert werden konnten und auch ständig abgeändert wurden. All das ging auf gut parlamentarischem Wege vor sich und war somit eine staatsbürgerliche Vorübung.

Allerdings hatte ich längere Zeit mit dieser Ordnersache auch eine Art Strafsenat verknüpft, die ich aber nicht empfehlen kann. Ich hatte es getan in der Erwartung, daß das Kind am ehesten begriffen würde durch das Kind. Es sei darum auch somit besser imstande, seinen Mitschüler zu verteidigen, zu rechtfertigen, den gütigen Vermittler zwischen Lehrer und Kind zu bilden. Leider trat beinahe das Gegenteil ein. In der Anklage gegen die Mitschüler sind die Kinder recht tüchtig, ja, ich bekam den Eindruck, daß sie hernach bei Festsetzung des Strafmaßes geradezu barbarisch wurden. Andererseits setzen sie sich bei vielen Eltern der größten Gefahr der Anfeindung aus, wenn sie bei der Bestrafung des Kindes eines empfindlichen Elternpaares mitzuwirken hatten. Aus diesen Gründen, vor allem aber aus dem zuletztgenannten, ließ ich diese Einrichtung nach ungefähr einem Jahr wieder fallen. Wie Kinder in den verschiedenen Kinderrepubliken allein, ohne die stille leitende Hand eines weisen Erwachsenen je auskommen können, auch nur auf kurze Zeit, das verstehe ich auf Grund meiner Erfahrungen in dieser Hinsicht nicht recht. Das Kind hat in seinem Wesen den Erwachsenen gegenüber zahlreiche Vorzüge, aber es hat auch Unzulänglichkeiten, die mir es nicht geraten erscheinen lassen, ihnen die ganze Führung und Ordnung ihrer Geschicke in die Hand zu geben; es widerstrebt dies zu sehr der natürlichen Ordnung. Aber in vielen Punkten können sie uns entlasten, können sie helfen. Das muß sich der Lehrer der Gesamtschule zunutzen machen. Und die Erfolge können bei richtiger Anwendung nur für das Helfen der Kinder sprechen.

Die Gesamtschule ist Notbehelf; sie kann mit der geteilten Schule nicht in Wettbewerb treten. Aber es gibt doch auch hie und da einen Zug in ihrem Wesen, wo aus der Not eine Tugend gemacht werden kann. Die Mithilfe der Kinder in dem ange deuteten Sinne scheint mir ein solcher Zug zu sein. Allerdings ist das eine richtig: Sie steht und fällt mit dem Lehrer der sie handhabt. Man kann sie auch in ihr Gegenteil verkehren. Das ist aber kein Beweis gegen sie; das kann mit jeder an sich noch so guten Sache geschehen. Davon abgesehen halte ich die Mithilfe für heilsam und zweckvoll, und ich glaube, daß sie in der Zukunft eine weit größere Bedeutung erlangen wird als bisher.

Die Verwirklichung des Arbeitsschulgedankens.

Von A l b e r t Z ü s t.

Ein Radiovortrag.

Nur allzuoft wird heute noch von der überwiegenden Mehrzahl der Laien und sogar von einem Teil der Pädagogen unter der Arbeitsschule die Schule verstanden, die die Handarbeit in ihr Stoffprogramm aufgenommen hat, sei es, daß sie als selbständiges Fach in einem besondern — meist freiwilligen — Abendkurs gelehrt wird oder daß sie im ordentlichen Schulbetrieb zur besseren Auffassung eines Stoffes in recht vielen Fächern angewendet wird. Wie sehr ich nun auch die Handarbeit schätze, muß ich doch zum voraus feststellen, daß die Heranziehung der Handarbeit nur ein bescheidener Teil des Problems ist.

Zu der Ansicht, die Einführung der Handarbeit in die Schulen sei die Lösung des Arbeitsschulproblems, führte wohl die Erfahrung, daß im Gegensatz zum frühern geistigen Lernen bei der Handarbeit die Kinder oft in der Arbeit ganz aufgehen, wie beim Spiel — bei der Vorstufe der Arbeit. Aber der gleiche persönliche Einsatz, die gleiche innere Anteilnahme ist auch auf geistigem Gebiet erreichbar.

Jene Erfahrung hat zu falschen Wegen geführt. Es gab viele Lehrer, die ehrlich bestrebt waren, zeitgemäß zu unterrichten und als nun der Ruf nach der Arbeitsschule erscholl, irgendwelche Handfertigkeitkurse besuchten, nachher daheim in der gewohnten Weise vormittags weiter unterrichteten, nachmittags Modellieren, Hobeln, Kartonnage oder eine andere Handfertigkeit lehrten und so glaubten, im Sinn und Geist der Arbeitsschule zu unterrichten. Oder viele Behörden und Lehrer sind der Ansicht, die Arbeitsschule sei verwirklicht, wenn freiwillige Abendkurse für Handfertigkeit eingerichtet werden. — Es gibt aber massenhaft Schulen, da wird gehobelt, gefalzt, geklebt und gebastelt, und der Geist der Arbeitsschule ist nicht einmal in jenen Stunden da, nämlich dann, wenn die Schüler einfach die Maße des Lehrers übernehmen und seine Techniken nachahmen, statt selbst Pläne zu schmieden, Vorschläge zu unterbreiten und über ihre Richtigkeit zu diskutieren.

Kerschensteiner schreibt: „Für den Begriff der Arbeitsschule ist die manuelle Arbeit, die Handarbeit, der Werkstättenunterricht, durchaus kein konstitutives Merkmal. Das ist der große Irrtum Tausender und Abertausender, daß sie unter „Arbeitsschule“ immer nur ein Schulsystem verstehen, das unter seinen Lehrgütern auch die technischen Güter und unter seinen Lehreinrichtungen auch Werkstätten, Schulküchen, Handarbeitssäle, Schulgärten usw. ausgenommen hat“. — Der Geist der Arbeitsschule kommt nicht mit äußerlichen Dingen, sondern zieht sie durch die gesamte Schularbeit. Nur allzuoft

sind Handarbeitsausstellungen Potenkimsdörfer, mit denen man sich den Anstrich gibt, man sei auch Arbeitsschulpädagoge. Im einfachen Landschulhäuschen mit ärmlicher Einrichtung findet sich aber gar oft mehr arbeitsschulgemäßes Schaffen als in Schulpalästen mit prunkenden Handarbeitsausstellungen.

Gewiß wird die Arbeitsschule auch die Handarbeit in ihr Programm aufnehmen, und es ist ihr Verdienst, ihren Wert für die Bildung des Menschen erkannt zu haben. Ich selbst erteile auch solchen Unterricht. Aber der Kern der Arbeitsschulreform liegt auf geistigem Gebiet. Wer das verkennt, hat den Sinn für das Wesentliche der Schularbeit verloren.

Auch der verschwommene Begriff Arbeit mag an diesem Irrweg schuld sein. Unter Arbeit wird eben gar oft „der Hände Arbeit“ verstanden. Wohl wird etwa von Politikern die Redeweise „Hand- und Kopfarbeiter“ gebraucht, aber das ist nicht viel mehr als ein vom Verstande geprägtes Wort, während wir gefühlsmäßig beim Worte Arbeit doch immer wieder an körperliche Arbeit denken. Daher mag es auch kommen, daß man bei dem Wort Arbeitsschule immer wieder an die Handarbeit denkt. Und doch ist sicher jeder, der arbeitet, ein Arbeiter, ob es nun körperlich oder geistig geschieht. Diese sprachliche Entwicklung ist in sozialer Hinsicht nicht zu begrüßen, denn sie bringt oft ins schaffende Volk einen Gegensatz, der gar nicht vorhanden ist, denn das Wort „Arbeiter“ liegt dem Gedanken nahe, daß die, die nicht so bezeichnet werden, Nichtarbeiter, also Schmarotzer seien. In ähnlicher Art kann die Gegenüberstellung von Arbeitsschule und Lernschule dem Volk die Ansicht einflößen, als ob in der Lernschule nicht gearbeitet werde, sondern nur gelernt, als ob Lernen etwas Unrichtiges sei. Dem gegenüber muß betont werden, daß einerseits selbstverständlich auch in der alten Schule gearbeitet wird, jeder Unterricht benötigt natürlich vom Lernenden ein Mindestmaß von Arbeit, ein Schüler hat auch in der alten Schule insofern tätig zu sein, als er den Worten des Lehrers lauscht, die gestellten Fragen beantwortet, schriftliche Aufgaben anfertigt und verbessert u. s. w. Andererseits wird in der neuen Schule auch gelernt im guten Sinne des Wortes. Unser ganzes Leben muß ja ein Lernen sein, und was Menschengestalt und -hand je Großes geschaffen haben, setzte ein ernsthaftes Lernen voraus. —

Mit dieser Gegenüberstellung soll aber vielmehr gesagt werden, daß in der Lernschule das Kind das vom Lehrer Gebotene einfach zu übernehmen und zu l e r n e n hat. Das Lernen besteht dort aus einem Geben, einem Nehmen und Wiedergeben. Dabei kann das Geben aus einem zusammenhängenden Vortrag bestehen oder aus einem Gebäude von „zwingenden“ Fragen, die genau das ergeben, was der Lehrer zu geben im Sinn hat. In der neuen Schule, in der Arbeitsschule erzieht der Lehrer seine Schüler zu möglichst selbständigem Entdecken.

Erforschen, Erarbeiten. Es geht um die Eigentätigkeit des Kindes. Die französische Bezeichnung der Arbeitsschule „l' école active“ ist deshalb zutreffender.

Die Schule hat den Arbeitsschulgedanken verwirklicht, wo die Schüler den neuen Stoff unter möglichster Anteilnahme erarbeiten, ohne immerzu durch Fragen gegängelt zu werden, wo sie durch Fragen an den Unterrichtenden Aufklärung über für sie Wissenswertes wünschen, wo sie ihre Einfälle zum Ausdruck bringen und zum Stoff Stellung beziehen, wo sie in regem Wettkampf ihre Meinungen begründen und aneinander messen, aber natürlich in voller Ordnung. Es darf nicht durcheinander geredet und nicht das Blaue vom Himmel herunter geschwätzt werden, sondern die Kinder müssen bei der Sache bleiben, ein Gedanke muß sich streng an den andern anschließen, und der Lehrer — der Führer — veranlaßt, wenn nötig im rechten Augenblick durch die richtige Anregung das Weiterschreiten. Alles kann natürlich nicht selbständig gefunden werden, wie manche Reformer behaupten, die von einer Uebertreibung in die andere fallen. Oft muß es sich von Seite des Schülers um mittätige Erwerbung handeln. Oder es müssen falsche Behauptungen, die von der Klasse nicht als solche erkannt werden, richtiggestellt werden. Die heutige Generation ist viel zu wenig gewöhnt, zu allem, was ihr geboten wird, selbständige Stellung zu beziehen. Darum fallen die Massen oft so leicht dem ersten besten Volksredner zum Opfer, was z. B. die jüngsten Wahlerfolge der Nationalsozialisten in Deutschland zeigen. Deshalb ist dieser Gewöhnung an selbständige Stellungnahme große, kulturelle Bedeutung zuzumessen.

Allzulange hat man übersehen, daß es einen Frage- und Antwortunterricht, aber kein Frage- und Antwortleben gibt. Die Fragekunst gilt der alten Schule als wichtigstes Kapitel der Unterrichtskunst. Mit seinen Fragen reizt der Lehrer das Kind immer wieder zu Aeußerungen. Die Kinder stellen sich auf ihre Lehrer ein, sie müssen nur denken, wenn sie gefragt werden, sonst dürfen sie es sich abgewöhnen, gleich wie der Automat nur schafft, wenn man auf den Knopf drückt. So werden viele Kinder denkfaul. Der Unterricht ist ein Dialog zwischen Lehrer und Klasse. Mit seinen Fragen kann ein geschickter Lehrer alles mögliche und unmögliche aus dem Schüler herauskristallisieren. Witzblätter wissen ja verschiedenes davon zu erzählen. Die zwingende Lehrerfrage gibt dem Schüler die Antwort an die Hand, und er muß sie nur noch hersagen. Es leuchtet z. B. jedem ein, daß es bei weitem nicht das gleiche ist, wenn ich durch geschickte Fragen einen Schüler zu der Aeußerung veranlasse, der Krieg sei verwerflich, wie wenn — wie letzthin in meiner Klasse — ein Schüler, nachdem wir im Lehrgespräch gefunden hatten, daß Tag für Tag ca. 10,000

deutsche Bergarbeiter für uns Schweizer Kohlen graben, daß eigentlich alle Menschen einander dienen müssen, Brüder seien, ein Schüler spontan in heiliger Begeisterung von selbst in die Worte ausbricht: „Da sieht man, wie ein Krieg etwas Schreckliches ist!“

Diese Lehrerfrage, die die Schüler stets am Gängelband führt, ihnen Stunde um Stunde die Würmer aus der Nase zieht und sie nicht zu freiem Arbeiten kommen läßt, ist eines der schlimmsten Uebel der alten Schule, und die Arbeitsschule ist ihr erbittertster Feind, aber nicht in dem Sinn, daß sie jede Lehrerfrage aus dem Unterricht verbannt. Sie läßt z. B. die Lehrerfrage selbstverständlich gelten, deren Antwort nicht bekannt ist: „Wie weit warst Du vom Hasen entfernt“ oder: „Wie meinst Du das?“ sind nötige Fragen, da ich die Antwort nicht kenne. Zudem mag ausnahmsweise auch eine Frage vorkommen, die ein wichtiges — von der Klasse aber unbeachtet gelassenes — Problem aufwirft, in der Art wie wir sie zur Ausnahme auch etwa in einer Abhandlung finden: „Wie das Land damals ausgesehen haben muß?“ Sie ist dann eine besondere Form einer Problemstellung und hat den gleichen Sinn wie der Wink: „Ueberlegen wir uns, wie das Land damals ausgesehen haben muß!“ Oder wenn ein Zweifel besteht zwischen zwei Punkten, der geklärt werden muß, kann die Frage zur scharfen Erfassung etwa eintreten, wieder wie es in einer Abhandlung vorkommen könnte: „Wer von beiden hat jetzt aber recht?“ Es handelt sich in solchen Fällen wirklich um Fragen, die sich natürlicherweise ergeben. Solche Fälle sind aber die Ausnahme, wie sie in Abhandlungen nur selten vorkommen. Auch Fragen, die ein Staunen ausdrücken und keine Antwort verlangen, haben natürlich bei Lehrer und Schüler Berechtigung. Mitunter mögen auch Prüfungsfragen geduldet werden, vorausgesetzt, daß sie gleich wie es bei Rätselfragen üblich ist, als solche angekündigt worden sind. Meist werden sie aber auch besser durch Aufgaben ersetzt.

Die ganze Unnatur der Fragerei des Wissenden kommt Kindern, die schon Jahre lang unter der Macht der Lehrerfrage gestanden haben, gar nicht mehr zum Bewußtsein, wohl aber dem Kinde, das zum ersten Mal in die Schule geht. Da kommt z. B. ein Erstkläbler am ersten Tage aus der Schule heim und meldet, seine Lehrerin sei doch dumm, sie habe das oder jenes gefragt. Diese Bemerkung habe ich in einer Witzecke gelesen, aber sicher gehört nicht dieses Kind in die Witzecke, sondern die unnatürliche Fragerei. Das richtige Verhältnis ist doch ganz auf den Kopf gestellt, wenn der Wissende fragt statt der Unwissende. Der größte Lehrer aller Zeiten fragte auch nicht seine Jünger, nachdem er ihnen etwas erzählt hatte, sondern seine Jünger fragten ihn: „Meister, wie ist das zu verstehen?“

Die Pädagogik brauchte viel Zeit, bis sie einsah, daß der Neugierige fragt und nicht der Wissende.

Schulneulinge, denen ein überquellender Fragesprudel aus der Kinderstube eigen ist, fügen sich gar leicht ins neue Schulleben ein. Dieser wild wuchernde Fragedrang und die Redelust müssen nur allmählich zum planvollen freien geistigen Schaffen veredelt werden. Die alte Schule muß aber zuerst durch unnatürliche Gebote die freie Kindesnatur zurückbinden: Du hast zu schweigen, bis Du gefragt wirst! heißt es da. Und unter dem ewigen Antwortenmüssen wird dann — ach wie schnell — in der Schulluft das schöne Fragenwollen erstickt. Eltern meiner Kinder machen aber immer wieder die Beobachtung, daß durch die freie, geistige Schularbeit die Kinder auch außerhalb der Schule geweckter werden. Eine Frau, die noch nichts von der neuen Schule gewußt hatte und letzthin das Examen ihres Bubens besuchte — an dem ich natürlich nicht siebenmal Aufgewärmtes nochmals aufwärmte, sondern neue Stoffe erarbeiten ließ — sagte mir nachher, es sei eben alles ganz anders gewesen, es sei gar nicht mehr so geschulmeisterter worden wie sonst, und sie begreife jetzt auch, warum ihr Bub dieses Jahr mehr Interesse für allerlei gehabt habe. — Auch das sprachliche Ausdrucksvermögen der Kinder wird durch die freie Aussprache stark gefördert. Die Aufsatzresultate meiner zwei Bände „Was Kinder erzählen“ wären z. B. unmöglich ohne diese strenge Geistesschulung und diese Sprachbildung in sämtlichen Schulfächern. *) Ein Vater eines Kindes erzählte mir sogar, daß sein Bub — ein Schüler des 4. Schuljahrs — manchmal daheim sich vergesse und hochdeutsch spreche. Das zeigt, wie sehr sich Kinder durch das freie Lehrgespräch in die hochdeutsche Sprache einleben. Das ist allerdings nicht möglich, wenn die Schüler nur auf Fragen die Antwort zu ergänzen haben. Oft ist in einer Frage ja nur noch ein Satzteil zu suchen und die andern sind gegeben. Ich will z. B. die Frage beifügen über die am meisten gelacht wird. Sie kennen wohl alle die Fabel vom Fuchs, der den Raben um den Käse betrogen hat. Und was sagen Sie zu der Frage: „Was tat der Fuchs den Raben um den Käse?“ Da war es doch sehr schwierig, sie noch durch „betrügen“ zu ergänzen! Die Unnatur der Frage des Wissenden rief automatisch einer zweiten Unnatur. Da die Kinder in der alten Schule meist nur Fragen zu beantworten haben, lernten sie zu wenig sprechen, wenn nun nicht die Antworten in ganze Sätze eingekleidet würden. In der vorgenannten Frage konnte man z. B. nicht nur „betrügen“ gelten lassen, die Antwort auf die Frage: „Was tat der Fuchs den Raben um

*) Ich möchte jene Kollegen, die nun einerseits mit diesen Ausführungen vielleicht nicht einig gehen, andererseits mich aber bitten, zu berichten, wie ich zu den Resultaten von „Was Kinder erzählen“ gekommen sei, nachdrücklich darauf aufmerksam machen, daß der springende Punkt eben hier liegt.

den Käse?“, mußte heißen: „Der Fuchs tat den Raben um den Käse betrügen“. „In welchem Jahr war die Schlacht bei Sempach?“ — „Die Schlacht bei Sempach war im Jahre 1386“.

Bei dieser Antwortform hat der Schüler oft zu den Wörtern der Lehrerfrage nur ein Wort hinzuzufügen. Die Lehrerfrage zwingt ihn zu eintönigem Satzbau, er wird sprachlich arm und unfrei. Nun denken Sie sich aber das Gebot: „Antworte in ganzen Sätzen!“ auf die Unterhaltung Erwachsener übertragen: „Ist Ihr Vater aus den Ferien zurück?“ — „Ja, mein Vater ist aus den Ferien zurück“. — „Ist Ihre Mutter schon verreist?“ — „Ja, meine Mutter ist verreist“. Wie lächerlich müßte das wirken! Die alte Schule aber war und ist wegen der ersten Unnatur zu dieser zweiten genötigt. In der Arbeitsschule lernen die Schüler in freier Weise sprechen, ohne daß es nötig ist, auf die wenigen natürlichen Fragen, die gestellt werden, solch unnatürliche Antworten zu verlangen.

Wenn nun aber der Wagen stecken bleibt, wenn das Lehrgespräch nicht mehr weiter läuft? Auch dann ist die Frage nicht nötig. Viel besser sind dann einfache Aufforderungen: „Begründet!“ — „Ueberlegt auch die Folgen!“ — „Sucht die Ursachen!“ usw. Eine solche Aufforderung bietet viel mehr Möglichkeiten als eine Frage, sie läßt die Freiheit des Nachdenkens und zwingt nicht in enge Bahnen. Zudem tritt an Stelle der Lehrerfrage oft die Kinderfrage, sie wird dann zum Richtungsweiser für den weiteren Verlauf des Lehrgespräches. Kleine vorschulpflichtige Kinder fragen viel, wenn sie richtig erzogen worden sind. Diese Fragelust müssen wir nur zu erhalten suchen. „Ja“, sagte mir einmal ein Lehrer der alten Schule, er habe das jeweils auch früher schon so gemacht, nach der Darbietung des Stoffes habe er auch etwa gesagt: „Jetzt könnt ihr noch Fragen stellen!“ — Nein, und tausendmal nein! So wirkt diese Aufforderung wie ein Druck, so kommen erzwungene Fragen. Die Frage ist aber das geistige Lebenselement der Jugend und muß aus innerem Drang, ohne äußere Aufforderung im Verlauf der Unterrichtsarbeit auftreten. Fragen, die aber ein Mitschüler aus der Klasse selbst beantworten kann — und das ist doch gar oft der Fall — darf nicht der Lehrer beantworten, gleich wie Tell zu Walter sagt: „Ich nicht. Ein rechter Schütze hilft sich selbst“. Das ist das Wertvolle, daß ein Schüler dem andern hilft, ihn ergänzt, ihn kritisiert und einer vom andern lernt. Ein solch freies Unterrichtsgespräch bildet dadurch das Gemeinschaftsbewußtsein, es ist eine gute Schule des Gemeinns und bereitet vor für die große geistige Denkgemeinschaft des Volkes, der der Schüler später angehören soll.

Der Lehrer der neuen Schule tritt zurück. Er hört sich nicht mehr die ganze Stunde im schönsten Tonfall sprechen, er glänzt nicht mehr als Frage- und Vortragskünstler, er ist Füh-

rer, Freund, Organisator der kindlichen Arbeit, Kraftreserve. Er spricht weniger, dafür wiegen aber seine Worte mehr, und das Scherzwort: „Wo alles schläft und einer spricht, dies nennt man Unterricht“ dürfte dann im Laufe der Jahrzehnte verschwinden, wie auch der Witz, es habe ein Lehrer gefragt: „Wer kann mir sagen, wie man einen Menschen nennt, der unaufhörlich redet und redet, ganz egal, ob es seine Zuhörer interessiert?“ worauf die Antwort gekommen sei: „Einen Lehrer!“ Unser Amt ist tiefer und schwerer geworden, denn es ist natürlich viel leichter, Stoffmassen aus dem Lehrergehirn einfach in das Schülergehirn zu übermitteln, als alle vom Kinde selbst gesponnenen Fäden zu sammeln und das Kind immer am rechten Punkt anzuregen.

Die freie geistige Tätigkeit bringt es auch mit sich, daß dadurch vom Kinde Probleme aufgeworfen werden, die gerade ihm wichtig sind, während in der alten Schule der Lehrer immer nur das behandelte, was uns Erwachsenen ach so wichtig erscheint. Ich hatte zum Beispiel im 5. Schuljahr über die Christianisierung der Alemannen unserer Heimat gesprochen. Was lag da für die Kinder einer städtischen Mischbevölkerung, die wohl in ihrem Alter zum Teil schon erfahren hatten, zu welchen Auseinandersetzungen Fragen der Weltanschauung auch im Familienkreis führen, näher, als das Problem, wie sich wohl in der damaligen Uebergangszeit die Einführung des Christentums in der Familie ausgewirkt hat, während ich nicht auf diese Frage gekommen wäre. — Wie das von der Klasse aufgeworfene Problem von ihr behandelt worden ist, zeigt das nachstehende Stenogramm. (Die Kinderaussagen stehen zwischen Gänsefüßchen, die des Lehrers zwischen Punktfolgen).

„Wenn ein Mann nicht christlich ist und die Frau christlich geworden ist, dann streiten sie vielleicht.“ — „Die Frau sagt vielleicht, ich will lieber an Jesus glauben, Wodan lasse ich zur Seite, und dann geht sie fort.“ — „Aber ich glaube nicht, daß sie nur so fortläuft, sie muß doch dem Manne die Haushaltung machen.“ — „Sie sagte vielleicht immer zum Manne: Glaube doch auch an Jesus.“

„Wie muß nun aber das Kind sein, wenn die Frau christlich ist und der Mann nicht?“ — „Sie hat vielleicht ein Gesicht, daß es einem fast fürchtet und schaute den Mann so fest an und sagte: Das Kind wird jetzt christlich erzogen, und dann hatte der Mann Angst.“ .. Glaubst du, es habe bei den Alemannen schon solche Pantoffelhelden gegeben? ... „Er machte vielleicht doch wie die Frau wollte, und dann merkte das Kind selber, welches der bessere Glaube sei.“ — „Es wäre das Beste, wenn sie warten würden bis das Kind ein wenig älter war und ihm die Geschichten erzählen würden, die Frau von Christus und der Mann von Wodan, und dann könnte das Kind selber entscheiden, welches besser sei.“ — „Vielleicht gefällt

dem Kind das vom Vater doch besser, weil es in ein Schloß kann.“ ... Nenne dieses Schloß! ... „Walhalla“. — „Aber wenn es ja ein Mädchen wäre, könnte es ja nicht in das Schloß kommen.“ — „Die Mutter erzählte vielleicht dem Kinde, daß es bei Jesus schöner sei.“ — „Da dachten die Knaben, vielleicht können wir auch fliegen, wenn wir im Himmel sind.“ — „Ich hätte aber nicht gewartet, sonst hätte der Vater inzwischen immer von Walhalla erzählen können, und wenn das Kind älter geworden wäre, hätte es auch nicht mehr an Christus geglaubt.“ — „Wenn es nun aber zwei Kinder wären, könnte eines heidnisch und das andere christlich sein.“ — „Dieses, das die Frau lieber hat, würde dann christlich und das, welches der Mann lieber hat, heidnisch.“ — „Vielleicht hatte auch ein Mann eine Frau, die heidnisch war und der Mann war christlich. Die Frau war immer eine so Böse und der Mann war ein Guter, und dann hielt das Kind zu dem Vater und wurde auch christlich.“ — „Wenn sie nicht wußten, ob das Kind heidnisch oder christlich sein sollte, würfeln sie vielleicht.“ ... Ich glaube nicht, daß ein Christ um den Glauben würfelte ... „Gerbert hat doch auch um sein Leben gewürfelt.“ — „Aber das wäre dann schon schlimm, wenn man nicht mehr denken dürfte, was man wollte.“ — „Wenn sie würfeln würden und die gleiche Zahl hätten, wüßte man ja nicht, ob das Kind christlich sein könne oder nicht!“ — „Dann mußte man halt nochmals würfeln.“ — „Ich glaube nicht, daß ein Christ das täte.“

Die Aufwerfung und die Besprechung des Problems durch Schüler des 5. Schuljahres ist ein Beweis dafür, wie sehr die Kinder bei dieser Unterrichtsweise in den Stoff hineinwachsen. Wie ich erfahren habe, träumen die Kinder sogar vom Unterrichtsstoff. Durch diese freie geistige Arbeit wird ein intimes, persönliches Verhältnis zwischen Bildungsstoff, Schüler und Lehrer geschaffen.

Sicher trifft das Wort „Arbeit macht das Leben süß“ auch auf die Arbeitsschule zu. Das Interesse der Kinder wird durch dieses eigentätige Suchen und Forschen und Fragen so geweckt, daß solche Arbeitsstunden zu einer Lust werden. Wenn man Urteile über die Schule fällt, müssen doch sicher auch die zu Worte kommen, für die die Schule eingerichtet ist, die Kinder. Tolstoi prägte das wahre Wort: „Nur die Unterrichtsart ist die richtige, mit der die Kinder zufrieden sind.“ Ein Schüler, der $1\frac{3}{4}$ Jahre meinen Unterricht besucht hatte und dann wieder eine alte Schule besuchen mußte, schreibt mir: „... machten mir große Freude und ‚heimelten‘ mich wieder an die schöne, alte Schulzeit an. Ja, schön war es noch! Und jetzt ist alles ganz anders, halt eben wieder das alte Tun.“ Und eine Schülerin, der auch in der Sekundarschule gestattet wurde, selbständig mitzuarbeiten: „Ich könnte mich ja nicht mehr anders

gewöhnen, weil ich's so gern tu.“ — Gar oft wird aus aufrichtiger Freude am bevorstehenden Arbeitsgenuß von meinen Schülern bei Beginn der Arbeit in die Hände geklatscht. Und wenn die Glocke zur Pause ruft, habe ich manchmal im Gang draußen noch Ergänzungen und Fragen zu hören. So soll es sein, der Stoff soll den Kindern nachlaufen, sie sollen nach Erkenntnis hungrig werden. Das ist auch wieder so eine Ketzerei der neuen Schule. Die alte Schule bestrebt sich doch, die Kinder mit Wissen zu sättigen und mit bestem Erfolge. Die Kinder bekommen aber auch die Schule satt. Die Arbeitsschule aber will die Kinder nach Erkenntnis hungrig machen.

Auch die alte Schule beansprucht für sich das schöne Bild vom Gärtner, der seine Pflinglinge nährt und pflegt. Es scheint mir aber, für sie treffe eher das Bild eines Bauherrn zu, der seine Pläne bis ins kleinste ganz unabhängig von den Bausteinen entwirft und ihnen beim Bauen einfach die Form gibt, die für seine Zwecke paßt. Das Kind hat aber ein Recht darauf, wie eine Pflanze sich nach seiner Natur individuell zu entwickeln. Schon Pestalozzi hat gesagt: Aller Unterricht des Menschen ist nichts anders als die Kunst, dem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu leisten.

Der Dichter Friedrich Rückert mag Sie noch den hohen Wert der Eigentätigkeit in einem schönen Bilde schauen lassen:

„Ich zog eine Winde am Zaune,
und was sich nicht wollte winden
von Ranken nach meiner Laune,
begann ich anzubinden
und dachte, für meine Mühen
sollt' es nun fröhlich blühen.
Doch bald hat ich gefunden,
daß ich umsonst mit mühte,
Nicht, was ich angebunden,
war was am schönsten blühte,
sondern was ich ließ ranken
nach seinen eignen Gedanken.“

Mitteilung der Redaktion.

Der Sonderteil Am Studiertisch muß für diesmal ausfallen. Da ich natürlich nicht alle eingehenden Bücher selbst besprechen kann, suche ich hierfür einige Mitarbeiter. Die zu besprechenden Bücher würden von mir gratis zugestellt und dürften als Eigentum behalten werden. Ich bitte die Kolleginnen und Kollegen, die sich zur Mitarbeit in diesem Teil bereit erklären, mir dies mitzuteilen und dabei ihre allfälligen Wünsche über Stufen oder Fächer anzugeben.