

Etwas über die Zielangabe

Autor(en): **Schöbi, Johann**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **21 (1935)**

Heft 4: **Freizeit : Ferien II.**

PDF erstellt am: **24.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-530024>

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.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

<http://www.e-periodica.ch>

und je höher eine wagrechte Fläche über dem Horizont liegt, umso breiter wird ihre Untersicht, je tiefer sie unter ihm liegt, umso grösser wird ihre Aufsicht. (Mit Häuschen (Modell) vorzeigen.)

So wären nun am Zeichnungsapparat und an geometrischen Körpern in der Schule die hauptsächlichsten Regeln erklärt und es darf

zum heimatkundlichen Zeichnen übergegangen werden.

Diese Regeln können selbstverständlich auch ohne viele Modellversuche in der Natur abgeleitet werden. Aber das Zeichnen modellierter Häuser und Türme, auch Kistchen etc. erleichtert die nachfolgende Arbeit sehr.

(Fortsetzung folgt.)

Wittenbach.

E. Metzler.

Etwas über die Zielangabe

Es gibt Methodiker, die vor jeder Lektion eine an die Schüler gerichtete Zielangabe verlangen: Heute behandeln wir den Kanton Glarus. — Heute reden wir vom Fuchs. — Jetzt wollen wir Prozentrechnungen machen! Es wird behauptet, dass damit das Interesse des Kindes geweckt werde und dass der Unterricht an Planmässigkeit gewinne. Das letztere ist immer der Fall, wenn man weiss, was man will. Darum liegt in der Zielangabe etwas Wohltuendes, Beruhigendes. Habe ich eine Zielangabe geboten, fühle ich mich auf einem bestimmten Geleise, ich spüre, daß ich nicht mehr so leicht hinausgeworfen werde, und weiss, wohin mein Denken zu gehen hat. Deshalb kann nicht bestritten werden, dass eine klare Zielangabe bestimmte Sicherungen in sich bietet. Sie schützt vor einer planlosen Zerfahrenheit, vor endlosen Abschweifungen und vor Unsichersein. Der Nutzen der klaren Zielangabe für den Lehrer ist daher zuzugeben. Es fragt sich nur, ob diese Zielangabe auch dem Schüler geboten werden soll; ob es nicht genügt, wenn der Lehrer sie in seinem Vorbereitungsbuch besitzt und sich ohne Kenntnissgabe an die Klasse daran hält? Sie ist dann dem Schüler zu bieten, wenn sie auch diesen fördert. Da werden nun ganze Märchen erzählt. Die genaue Zielangabe wecke das Interesse des Kindes, spanne seine Aufmerksamkeit und trage wesentlich zum Lehrerfolg bei. So sagt man! Wer in der Praxis hie und da Versuche anstellt und mit seiner Methode wechselt, Ziel-

angaben gibt, oder ohne solche unterrichtet, ist schon etwas weniger davon überzeugt, dass man mit der Zielangabe so ungeheuer viel für den Unterrichtserfolg beigetragen habe. Was denkt sich auch der Schüler, wenn ich ihm berichte, dass ich nun über den Fuchs oder sonst ein Tier reden werde? Ist ihm das Tier bis anhin fremd geblieben, wird ihn auch die Zielangabe in keiner Weise aufrütteln. Ganz anders aber ist es, wenn er allerlei über den Fuchs zu wissen wünscht. Da stellt er sich vielleicht die Frage, ob der Fuchs auch einen Winterschlaf besitze. Aha, jetzt wird der Lehrer vom Fuchs sprechen, da werde ich's inne werden — wie wird's wohl sein? Jetzt ist die Spannung da und der Schüler besonders aufnahmebereit.

Diese erwünschte Aufnahmebereitschaft wurde wohl durch die Zielangabe ausgelöst, nicht aber durch sie geschaffen. Das Ursprüngliche, der Wunsch dieses oder jenes inne zu werden, musste vorhanden sein, und ist dies nicht der Fall, wird die Zielangabe ohne merklichen Einfluss sein. — Ja, es muss halt eben wieder etwas durchgenommen werden, in Gottesnamen hören wir mal zu. — Ruhig sitzt die Klasse da, ruhig lässt sie die Lektion über sich ergehen und horcht erst dann gespannt auf, wenn etwas ganz Interessantes besprochen wird.

Und was ist nun interessant? Es ist natürlich unmöglich, diese Frage allge-

mein und verbindlich zu beantworten. Es mag auch sein, dass es nie einem Theoretiker gelingen wird, Antwort geben zu können. Aus der Praxis heraus fühlen wir aber oft instinktiv, wohin das Interesse der Schüler zielt — es geht nie auf das Ganze, sondern auf Einzelheiten. Es will nicht den Fuchs kennen lernen, sondern etwas von ihm hören. Lasse ich das Kind schon in der Zielangabe erahnen, dass ich ihm Antwort auf dieses Etwas geben werde, dann Sorge ich für Interesse, im andern Falle prallt meine Zielangabe wirkungslos ab. Man sollte nun meinen, dass eine so allgemein gehaltene Zielangabe wie: Heute sprechen wir über den Fuchs, das Kind voll befriedigen müsste. Es werden doch sicher auch jene Fragen berührt, mit denen es sich in besonderer Weise beschäftigt. Man sollte es meinen, aber in den wenigsten Fällen wird das Kind auf seine Rechnung kommen. Wir Lehrer sind eben Lehrer, nicht mehr Kinder, sondern erwachsen und kommen leicht über Fragen hinweg, die dem Unbeholfenen ungeahnte Schwierigkeiten bereiten. Und oft wagt das Kind auch nicht mehr zu fragen. Weil wir doch weit höher über dem Stoff stehen, kommt uns manche gestellte Frage so furchtbar dumm vor, dass wir ein abschätziges Lachen nicht mehr unterdrücken können und damit jede weitere Frage unterbinden. Gehen wir aber liebevoll auf alles ein, dann werden wir bald merken, dass man doch nicht so dumm frug und dass wir in unserer Erklärung einen Stein wegzuräumen vergassen, über den der Schüler einfach stolpern musste.

Es gibt aber auch Kinder und sie sind wohl überall in der Mehrzahl, die gar nichts zu wissen wünschen. Was soll auch im Leben des Fuchses besonderes sein? Man steht der Frage ohne Interesse gegenüber. Hier muss dieses geweckt werden. Keine allgemein gefasste Zielangabe wird dies zu tun vermögen. Sie lässt den Schüler kalt — sie wirft keine Probleme auf. Darauf kommt

es an. Sie muss den Wissensdurst aufstacheln — Fragen aufwerfen, die das Interesse wach halten und dafür sorgen, dass die Kinder auch innerlich mitmachen. Eine allgemein gehaltene Zielangabe schafft keine einheitliche Stimmung, sie zerreisst — zerstört und bewirkt das Gegenteil von dem, was sie tun sollte. Sie taugt darum in den meisten Fällen nichts, weil sie dem Kinde keine Anhaltspunkte bietet. Sie muss enger gefasst werden und sich auf einige wenige Kernfragen — auf Probleme konzentrieren. Die Aufgabe heisse darum nicht: Heute sprechen wir über den Fuchs — sondern: Heute wollen wir einmal sehen, wie es dem Fuchse gelingt, in den Hühnerstall einzubrechen. Jetzt haben wir die Kinder! Ja, das möchte jedes wissen — wie der Schlaue auch so etwas zustande bringt! Vielleicht lässt man gar noch die Schüler raten, und wir stehen mitten in der Aufgabe drin. Und ist dann die Lektion zu Ende; denken wir über sie nach, wird es uns bewusst, dass wir doch den ganzen Fuchs behandelt haben; wir sprachen von seiner Farbe, seiner Körperbeschaffenheit und von der Lebensweise — ordneten aber alles unter einem bestimmten Gesichtspunkte ein und sorgten damit auch für eine bewusste Planmässigkeit, die aber Leben schuf und es nicht ertötete.

Darum eines: Nie allgemein gehaltene Zielangabe, sondern Teilziele, die sich auf Probleme stützen. Wir reden nicht vom Fink, sondern wünschen zu erfahren, warum dieser dicke Kerl überhaupt fliegen kann . . . nicht vom scharfen Hahnenfuss, sondern von einer Giftpflanze in der Wiese, an deren Genuss gestern beinahe eine Kuh zugrunde gegangen wäre — nicht vom Kanton Wallis, sondern von einem Kanton, dessen Bewohner verdursten müssten, wenn sie sich nicht ganz schlaue zu helfen gewusst hätten. Und in der Geschichte, da wirft jede gute Lektion ohne weiteres die Fragen für die Fortsetzung auf. Ja, das ist nun

passiert — was hatte jetzt zu folgen? Wir haben den Schüler bei seinem Interesse zu fassen, ihn zur Mitarbeit zu zwingen und zum Denken anzuleiten. Das wird geschehen, wenn wir Teilziele mit Problemen bieten und sie planmässig und in die Tiefe gehend durcharbeiten. Wir werden weniger

die Schüler anreden . . . , weniger vor tauben Ohren predigen . . . , uns weniger ärgern . . . , dafür aber auch etwas weniger durchzunehmen vermögen. Aber letzten Endes entscheidet ja nicht die Menge . . . hoffentlich nicht!

Gossau.

Johann Schöbi.

Die Schule telephonierte

Im Bestreben, die Schüler mit den verkehrswirtschaftlichen Erscheinungen vertraut zu machen, werden heute in nahezu allen Schulen jene praktisch-nützlichen Kenntnisse vermittelt, über die jeder Benützer der Post, Bahn, Telephon und Telegraph verfügen muss. Dieser Arbeit darf sich die Schule nicht entziehen. Es entspricht dies einer Vorbereitung der Schüler auf die praktischen Anforderungen des Berufes und des Lebens.

In unserer rastlosen Zeit kommt dem Fernsprecher im Berufs- und Privatleben stets wachsende Bedeutung zu. Es ist deshalb nicht mehr verfrüht, wenn sich die Schule auch der *s p r e c h t e c h n i s c h e n* Seite des Telephons annimmt.

Ich kann es mir ersparen, die zahllosen Fälle aufzuführen, die zeigen, dass selbst Mittelschüler oft in den Fall kommen, telephonieren zu müssen. Es genügt hier die Feststellung, dass das heutige Wirtschaftsleben ohne Fernsprecher nicht mehr denkbar ist.

Die Erfahrungen beweisen, dass sich ein grosser Teil der Bevölkerung des heute unentbehrlich gewordenen Verkehrsmittels aus Abneigung oder Scheu nicht bedient, oder sich bei dessen Benützung recht ungeschickt benimmt. Es genügt deshalb nicht, den Telephonverkehr in der Schule nur theoretisch zu behandeln. Unsere bisherigen Schulstuben-Erläuterungen müssen durch *p r a k t i s c h e U e b u n g e n a m A p p a r a t* ergänzt werden. Sie sollten sogar im Mittelpunkt des Telephonunterrichts stehen.

Einfache Schülerübungen am Telephon sind nicht neu. Sie bilden seit Jahrzehnten einen kleinen Bestandteil im Arbeitsprogramm des Physiklehrers. Diese Experimentierübungen an der Mittelschule erfolgten aber stets unter Ausschluss der Telephonzentrale und beschränkten sich meistens auf das Physikalische. Die Handhabung des Apparates überliess man dabei als leicht- und

selbstverständlich dem Schüler. Gerade der Umstand, dass der Sprechverkehr nicht über die Telephonzentrale geleitet werden konnte, liess die ganze Veranstaltung zu einer problemlosen Spielerei und höchstens zu einer angenehmen Abwechslung des Unterrichtes werden.

Ich weiss, dass es heute noch Lehrer gibt, die den Schulübungen im Telephonieren den praktischen Nutzen absprechen. Schade, dass nicht alle, die an der Notwendigkeit des Schultelephonierens zweifeln, planmässig vorbereiteten Schulübungen mit richtigen Telephonzentralen beiwohnen können. Die grosse Unsicherheit zahlreicher Schüler im Verkehr mit der Zentrale müsste ihnen zu denken geben. Sie würden Zeuge sein, dass es Schüler gibt, die am Apparat vor Erregung kein Wort sprechen können und gelegentlich sogar in Weinen ausbrechen. Wer müsste dabei nicht gestehen, dass auch er einmal gegen eine eigenartige Scheu anzukämpfen und gewisse Hemmungen zu überwinden hatte?

Nach einer vom Telephonamt Luzern durchgeführten Statistik hatten von 3126 Schülern zentralschweizerischer Primar- und Sekundarschulen (ohne Stadt Luzern) nur 14 Prozent telephonierte. Für die Stadt Luzern ergibt sich folgendes Bild (1934):

Schuljahr	Angefragte Schüler	Davon haben telephonierte Ortsverkehr / Fernverkehr in Prozenten	
7.	489	58	38
8.	352	67	46
9.	375	60	42
10.	103	93	67

Zwischen den Interessen der Schule und der Telephonverwaltung lässt sich eine Parallele ziehen. Die Zusammenarbeit drängt sich deshalb auf. So liess die Generaldirektion der Post- und Telegraphenverwaltung die seit 1927 durch einige Lehrer gemachten Erfahrungen zu einem