

Zur Praxis der Volksschule : Beilage zu No. 7 der "Schweizerischen Lehrerzeitung", Februar 1912, No. 2

Autor(en): **Schmitt, H. / Specker, A. / Bruckner, Carl**

Objektyp: **Appendix**

Zeitschrift: **Schweizerische Lehrerzeitung**

Band (Jahr): **57 (1912)**

Heft 7

PDF erstellt am: **13.09.2024**

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.

Zur Praxis der Volksschule.

Beilage zu No. 7 der „Schweizerischen Lehrerzeitung“.

1912.

Februar

Nr. 2.

Zum Aufsatzunterricht.

I. Die Hamburger Lehrer Jensen und Lamszus, die mit ihrem Buch: *Der Aufsatz*, ein verkappter Schundliterat, vor Jahresfrist Aufsehen erregt haben, schreiten auf dem Weg der Aufsatzreform weiter. Sie veröffentlichen ein zweites Buch: *Der Weg zum eigenen Stil*. Ein Aufsatzpraktikum (Hamburg, Jensen). Die Päd. Ref. gibt daraus einige köstliche Beispiele von Schülerarbeiten. „Da diese, sagt Lamszus, nicht weiter sind als ein Stück gestaltetes Leben, so müssen sie, wenn man sie laut liest, dieses Leben wieder von sich geben. Und was da lachte oder komisch war, muss wieder lachen und komisch sein. Und was da sprach mit furchtsamer Gebärde, das muss wieder zu furchtsamer Gebärde erschrecken.“ In der Klasse werden die Arbeiten vorgelesen; aber damit hat es nicht sein Bewenden. Der Lehrer bringt durch Fragen und Andeutungen den Schüler zur realistischen Wiedergabe der Situation, und wenn ihm klar ist, was geflüstert, was laut, keck, schmeichelnd zu sprechen ist, so beginnt für den Schüler erst die textvertiefende Arbeit zu Hause, indem er sich in die eigene Erzählung vertieft, und sich vorbereitet, sie in der Schule auch recht zu lesen oder vorzutragen. Damit fangen die Schüler an, die grosse und kleine Welt näher zu belauschen, sie ergötzen sich an den derben und spassigen Menschen, sie sprechen wie kleine Kinder, wie Erzürnte, lachen wie die Ausgelassenheit lacht. Damit kommt Leben und Freude in die Klasse, und jeder trägt Beute ein.

Die Schwachen werden ermuntert, die Stillen regen sich, die Produktion wird reicher und reicher. „Das Einstudieren und das Vorlesen am nächsten Morgen gibt der ganzen Aufsatzarbeit einen unerhörten Sprung und gibt unserm ganzen Lesen einen neuen Anstoss. Über Nacht ist das Lesebuch neu entdeckt. Wie von selber ist der Gedanke da: das sind ja wirkliche Menschen, von denen im Lesebuch die Rede ist. Die weinen und lachen ja wirklich und sprechen, wie die Leute sprechen. Die Angst des Knaben im Erbkönig, nachdem die Kinder die Angst eines leibhaftigen Knaben dargestellt haben, das Schnattermotiv in „Anten it Water“, der fröhliche Spektakel, wenn „Die Musik kommt“, alles kommt auf einmal, weil es am Leben studiert wurde, überraschend sinnlich zum Ausdruck. Und schon sind wir dabei, ehe wir uns versehen, aus Antholpien, Klassikern und modernen Gedichten uns Prosastücke herauszusuchen, die sich zum Vortrag eignen. Verstaubte Schmöcker tauchen aus Mutters alter Truhe auf, und die Glanznummern werden nach fleissiger, selbständiger Vorbereitung vorgetragen und — wir haben feine Ohren bekommen — darauf hin beurteilt, ob sie vor uns und vor dem Leben bestehen können.

Ehemals ging man vom Lesestück aus. Der Lehrer machte es vor, wie es klingen musste, und das Kind ahmte den Klang des Lehrers nach. „Jetzt geht man vom Leben und seinen Äusserungen aus und findet im Lesestück nichts als dieses selbe Leben, das wir draussen auf Schritt und Tritt studieren. Von unsern Aufsätzen wachsen wir ins Lesestück hinein, von unsern Gesprächen und Dialogen, darinnen wir die Menschen sprechen lassen, gelangen wir zur lesenden Darstellung der klassischen Dramen. Das Leben macht uns das Lesestück köstlich, und die Hand des Darstellenden meistens recht neue Lust zur Beobachtung.“

II. **Der natürliche Aufsatz.** A. Jensen, einer der Verfasser des Buches: *Der Aufsatz* als Schundliterat, hielt im Lauenburger Lehrerverein einen Vortrag (s. Päd. Reform Nr. 23), in dem er für den „freien Aufsatz“ den Ausdruck „natürlichen Aufsatz“ wählte. Anknüpfend an ein Wort Goethes („Es kamen Narren und Weise, helle Köpfe und bornierte, Kindheit und Jugend, wie das reife Alter; alle sagten mir, wie ihnen zu Sinn sei, was sie dachten, wie sie lebten und wirkten und welche Erfahrungen sie sich gesammelt, und ich hatte weiter nichts

zu tun, als zuzugreifen und das zu ernten, was andere für mich gesät hatten“), und eine Notiz von Hebbel über die Beobachtungsweise knüpfte er den Aufsatz an das Gespräch an. „Die erste Aufsatzstunde sollte die Kinder einstellen auf eine neuartige, für Kinder und Eltern höchst seltsame häusliche Aufgabe: ein wirklich geführtes Gespräch zu verfolgen und niederzuschreiben, was Vater und Mutter bei Tische erzählen, was die Mädel mit ihrer Mutter reden, was Freundinnen einander alles zu sagen haben, oder gar Jungens und Deerns in ihren eifrigen Debatten beim Spiel, beim Streit, bei bösen Streichen, bei neuen Plänen, beim Baden, beim Arbeiten, am Kaffeetisch, auf dem Kohlenboden, in der Küche, im Krämerladen usw. Es wird ja genug gesprochen in der Welt. Und glücklicherweise bei der Mehrzahl unserer Mitmenschen eindringlich, natürlich und ausdrucksvoll genug, dass es auch wert ist, niedergeschrieben zu werden. An diese lebendige Umgangssprache gilt es, den Anschluss zu gewinnen. Unser Aufsatzbetrieb steht damit im Einklang mit der von R. Hildebrand schon vor Jahrzehnten erhobenen Forderung, das Schriftliche aus dem Lebendigmündlichen zu entwickeln, im engsten Anschluss an die in der Klasse vorfindliche Volks- oder Haussprache... Wenn Sie bedenken, welche eine entscheidende Rolle das Gespräch in der Kunst spielt: im Drama, in der Novelle, im Roman, im Gedicht — als Monolog und als Dialog — für die Lesekunst in der Schule; wenn Sie bedenken, welche grundlegende Bedeutung in der Malerei das aus der Gebärde abzuleitende Gespräch hat (Abendmahl); wenn Sie an die hohen Aufgaben des Gesprächs denken für das praktische Leben, für die Geselligkeit, im Geschäftsverkehr usw., wenn Sie endlich erwägen, dass mit dieser Aufgabe (der Gesprächsniederschrift) einer anfangs fast zu gewagt scheinenden Forderung Raum schaffen nach Selbständigkeit des Schülers im Denken und Beobachten, so wird Ihnen diese unsere erste Aufgabe wichtig genug erscheinen.

Als wir das Kind vor die angegebene Aufgabe, auf den Boden selbständigen Suchens stellten, da sahen wir — natürlich deutlicher im weitem Verlauf, dass die Kinder im gesellschaftlichen Körper der Menschen gesicherter dastanden, als andere, und dass unsere Schülerinnen Fortschritte in der Kultur ihres Briefes, ihrer Unterhaltung, ihres Tones, ihres Geistes, ihrer äusserlichen Formen des gesellschaftlichen Lebens, die tatsächlich ins feinere wuchsen, zu verzeichnen hatten, wie wir es nicht zu denken gewagt hatten! Eltern und Erzieher sind Zeuge dieser anmutigen, günstigen, innern Entwicklung der kleinern Menschenkinder geworden. Also, nicht bloss von den Aufgaben der künstlerischen Erziehung her, auch für die Werte der öffentlichen praktischen Lebens erscheinen unsere Anfangsmassnahmen gerechtfertigt, notwendig, selbstverständlich, grundlegend — und natürlich....

Als die Kinder sich langsam in ihre neue Aufgabe hingeföhlt hatten, versuchte ich, die Aufgabe abzugrenzen und einzudämmen, um die Gefahr zu beseitigen, in den zügellosen Strom eines bunten und wirren Klatschgesprächs hineinzugeraten, das den Lehrer vom Kuchen zum Wetter, von der Schule zur Schneiderei oder zur lieben Nachbarin hin- und herjagt. Es galt, den Kindern die Bedingung der Einheitlichkeit des Gesprächs klar zu machen; dass es sich um einen bestimmten Gesprächsstoff drehen müsse. Dass man den Kindern eindringlich auseinandersetzt, sie hätten ein z. 2 Seiten langes Gespräch genau und recht deutlich niederzuschreiben, ist eine Selbstverständlichkeit.“

Jensen gab der Aufgabe eine Erweiterung, indem er auf die Gebärden aufmerksam machte, dieselben beobachten und notieren liess. Das gab wiederum Stoff zur Unterhaltung über die Gebärdensprache und die lebendige Sprache. Damit stellte er die Kinder vor die grössten Probleme der Psyche. Aber ihr Interesse war da. Und die Resultate? Nicht die Arbeit auf dem Papier, sondern das Arbeiten selbst ist die Hauptsache. Und was hatten die Kinder nicht alles beim ersten Aufsatz

erlebt! Die Aufsätze gefielen den Kindern ganz ungeheuer: Dialekt, wirkliche Menschen, das nackte Leben in seiner Wärme und mit seinem Humor offenbarten sich darin. Es war keine Mache. Auf Grund der eigenen Erfahrungen lernten die Kinder die einfachsten Stilregeln; sie lernten aufmerken, beobachten und — zurückgeben, wie der Boden die Sonnenstrahlen, die er aufnimmt, in Kräutern, Blumen, Gesträuch und Bäumen wiedergibt. In den Aufsätzen spiegelt sich die Entwicklung der kindlichen Anschauungskraft und ihr Ausdrucksvermögen. Jensen gibt in dem angeführten Vortrag die Belege hierfür.

Das Rechnen in der Primarschule.

Von H. Schmitt.

II.

Die Ziele des Rechenunterrichtes sind folgende: Klare Vorstellung und deutliche Empfindung der in Zahlen ausgedrückten Mengen, klare Auffassung der Mengevermehrung und -Verminderung, symbolisiert durch die zwei primären Grundoperationen des Addierens und Subtrahierens, und durch die sekundären des Multiplizierens und Dividierens. Mengenvermehrung und Mengenverminderung lösen Spannungsempfindungen aus, die wir als „positiv“ resp. „negativ“ bezeichnen könnten. Auf diese psychologische Tatsache gilt es aufzubauen, wenn der Rechenunterricht „sitzen“ soll. Neben dem oben bezeichneten besonderen Ziel hat aber das Rechnen noch ein allgemeines: Erweiterung und Vertiefung schon bestehender und Schaffung neuer Assoziationsbahnen, Gymnastik des Verstandes. Das Rechnen schärft bei richtigem Betrieb das Gedächtnis und fördert die Gewandtheit des Denkens. Wie man aber beim leiblichen Turnen alle Künsteleien als wertlose Spielerei ausschalten muss, so darf man auch beim Rechnen keine unnötigen Komplikationen dulden, den Schülern keinen blossen Gedächtniskram aufbürden. Regeln sind auf ein Minimum zu beschränken, denn sie sind nur ein oberflächlicher Nothelfer. Es gilt auch beim Rechnen, *innere Beziehungen* zwischen dem Schüler und dem Gegenstande herzustellen, ihn zu gern gewollter, schöpferischer Tätigkeit anzuregen. Wo der Schüler „nur der Not gehorchend, nicht aus dem eigenen Drange“ mitfolgt, da wird niemals etwas Rechtes herauskommen, selbst dann nicht, wenn die „Not“ anhaltend einwirken sollte. Der Schüler muss Interesse an den Aufgaben haben können, die man ihm vorlegt; diese dürfen nicht als etwas „Weltfremdes“ an ihn herantreten. Man kann etwa auf Einwände hin mit dem Argumente antworten hören: „Wenn diese Sache auch für das spätere Leben keinen Wert hat, so schärft sie doch das Denken.“ Dieses Argument hat aber nur dann Berechtigung, wenn der Gegenstand an sich einen allgemein-ideellen Wert hat und nicht in den Kreis der Liebhabereien eines einseitig talentierten Menschen gehört. Neben der Zukunft hat auch die Gegenwart ein Anrecht auf Berücksichtigung; man darf dem Kinde die frohen Stimmungen, das Glücksgefühl der Gegenwart nicht unnötigerweise verdütern, ganz besonders dann nicht, wenn man weiss, dass 99 % der Schüler das Eingetrichterte nach dem Austritt aus der Schule oder schon vorher wieder vergessen. Der Erwachsene ist im allgemeinen, seiner Natur nach, dem Kinde gegenüber schwerfällig; er hängt mit grösserem oder geringerem Ernste an seinen Errungenschaften, und zwar um so mehr, je mehr Mühe ihm die Entbehnung derselben verursacht hat. Da begegnen ihm die heitere Sorglosigkeit, die gleichmütige Unbekümmertheit des Kindes, die er nur allzu leicht als Gleichgültigkeit, als Trägheit bezeichnet. Zwei Welten begegnen sich: die Welt der Erwachsenen und die Welt des Kindes, jene oft düster, voll Hast, diese trotz aller kleinen Schmerzen sonnig, heiter. Da müssen sich beide Teile, Kind und Erwachsener, auf ein Gebiet begeben, das möglichst gemeinsame Interessen umfasst, sonst wird der Schulunterricht beiden zur Qual und zeitigt keine Früchte, sondern Dornen ohne Rosen.

Kehren wir zu unserm Thema zurück. Da ist vor allen Dingen das *Bruchrechnen*, das in seinem gegenwärtigen Umfang nicht in die Primarschule hineingehört, sondern in die *Mittelschule*, wo es als ein Abschnitt der niederen Analysis behandelt werden kann. Die Regeln des Bruchrechnens erfordern

zu ihrem vollen Verständnis schon ein bedeutendes Mass abstrakten Denkens. Wozu sich und die Kinder mit einem Gegenstande abquälen, der im praktischen Leben zudem höchst selten zur Geltung kommt und darum schon, und noch vielmehr wegen seiner Abstraktheit, zum vorneherein der Gefahr des Vergessenwerdens unterliegt? Man veranstalte einmal eine Umfrage und zähle die Leute, die noch mit den Brüchen umgehen können! Man wird viele antreffen, die einst gute Schüler waren und einen tüchtigen Lehrer hatten und das Bruchrechnen wieder vergassen, lange bevor geschichtliche, geographische und andere Einzelheiten ihrem Gedächtnis entschwanden. Geschichte und Geographie sind an sich interessant; aber die Brüche sind es nicht. Die einzelnen Brüche kann man gewiss graphisch und gegenständlich darstellen und so zum Verständnis der Schüler bringen; aber das Addieren und Subtrahieren, und gar das Multiplizieren und Dividieren führen den Schüler in Gedankengänge hinein, die er nicht gehen kann und nicht zu gehen braucht. Dabei treibt in vielen Aufgabensammlungen, so leider auch in den Stöcklinschen, ein logischer Nonsens sein Unwesen, wie ihn die Division eines Bruches durch einen Bruch darstellt. Z. B.: $\frac{2}{3} : \frac{1}{4}$ Ich kann eine Menge in 2, 3, 4 ...

beliebig viele gleiche Teile zerlegen, aber in $\frac{1}{4}$ Teile...! Wo bleibt da die Vorstellungsmöglichkeit? Man müsste wenigstens schreiben: $\frac{2}{3} = ? \times \frac{1}{4}$ oder: $\frac{1}{4}$ von $\frac{2}{3}$ und benannte Zahlen zu Hilfe nehmen. Es ist jedoch richtiger, man lasse das Bruchnehmen ganz weg oder beschränke sich wenigstens auf die einfachsten, auch etwa im Alltag vorkommenden benannten Brüche, wie z. B. $\frac{1}{4}$ kg, $\frac{1}{2}$ l etc.

Viel wichtiger, weil anschaulicher und im praktischen Leben tatsächlich angewandt, sind die *Dezimalbrüche*. Zu ihrer Einführung bedarf man der gemeinen Brüche durchaus nicht; man braucht die Ausdrücke „Zähler“ und „Nenner“ nicht zu kennen, sondern muss die Kinder nur darauf aufmerksam machen, dass die dezimale Schreibweise eine *abgekürzte* sei, dass man z. B. statt 17 Fr. 25 Rp. schreibe 17,25 Fr. oder 17.25 Fr., wobei man gleich darauf hinweisen kann, dass es gleichgültig ist, ob man ein Komma oder einen Punkt zwischen den Ganzen und den Dezimalen schreibt. Wenn man ferner die Forderung aufstellt, dass nur mit benannten dezimalen Zahlen gerechnet werde, braucht man anfangs nichts von „Zehnteln“, „Hundertsteln“ und „Tausendsteln“ zu erwähnen; man kann sich bei der Einführung auf l und dl, Fr. und Rp., kg und gr. beschränken und den Schülern klar machen, dass nach den l die dl, nach den Fr. die 10-Rp. und dann die 1-Räppler, nach den kg die 100 gr-Gewichte, dann die 10 gr, dann die 1 gr-Gewichte kämen, und dass man die fehlenden Einheiten immer durch eine Null andeute. Hierauf kommt man von selber auf das Verhältnis der Dezimalstellen unter einander und zu den Ganzen zu reden. Dergestalt eingeführt, bieten die Dezimalen durchaus keine Schwierigkeiten, so dass man sehr wohl mit dem zürcherischen Lehrplan einig gehen kann, wenn er die Einführung der Dezimalen in die 5. Klasse verlegt. Doch möchte man wünschen, dass die Multiplikation und Division der Dezimalen nur mit ganzen Zahlen vorgenommen werde. Die Gründe, welche diese letztere Forderung motivieren, sind dieselben, die schon gegen das Bruchrechnen angeführt wurden.

Das Rechnen mit sog. „reinen Zahlen“ sollte so viel als möglich als *Kopfrechnen* betrieben werden, wobei man dann reichlich Gelegenheit hat, dem Schüler *Rechenvorteile* anzudeuten und seinen Scharfsinn anzuspornen, selbst welche zu entdecken. Die Gewandtheit im Kopfrechnen wird gute Rückwirkung auf die Fähigkeiten im *schriftlichen Rechnen* haben. Letzteres wird man vor allen Dingen — nicht ausschliesslich — den benannten Zahlen und den eingekleideten Aufgaben reservieren. Das eifriger und öfterer betriebene Kopfrechnen wird den Ausfall an Lehrstoff, den die Ausmerzungen des Bruchrechnens mit sich bringt, leicht ersetzen können. Die gründliche Kenntnis des kleinen und grossen Einmaleins ist für den Schüler der Primarschule viel wichtiger, als die Regeln des Bruchrechnens, die ohnehin ganz oberflächlich sind und das

Wesen der Brüche nicht berühren. Es ist gerade hier angebracht, zu konstatieren, dass mit der Kenntnis der Regeln und Formeln das Wesen der mathematischen Probleme nicht nur nicht erschöpft, sondern nicht einmal erfasst ist. Die Benennung der Zahlen mit m , kg , l etc. ist noch mehr als bisher der Fassungskraft des Schülers anzupassen; bei den Operationen mit grossen Zahlen lässt man die Benennung am besten weg, um die ganze Aufmerksamkeit des Schülers auf die Zahlen selbst zu konzentrieren.

Die eingekleideten Aufgaben gestatten es dem Schüler, die in zahlreichen Übungen erworbenen Gewohnheitsassoziationen praktisch anzuwenden; sie deuten dem Schüler an, dass seine Rechenkunst nicht bloss eine „schöne Kunst“, sondern eine Forderung realer Wirklichkeit ist. Die Aufgaben müssen natürlich das Interesse des Schülers erwecken; wissenschaftlich angehauchte Durchschnittsrechnungen und Statistika (vide Stöcklin'sche Rechenbücher) sind zu vermeiden. Die Fragestellung muss klar und bestimmt sein und darf keine Unsicherheiten zulassen. Die sprachliche Ausdrucksweise muss derjenigen entsprechen, die in den Lesebüchern der betreffenden Stufe angewendet wurde oder wenigstens angewendet sein soll. (Auch hierin ist Stöcklin nicht einwandfrei.) Sprachliche Schwierigkeiten, verbunden mit der Reizlosigkeit der Aufgabe nehmen dem Schüler zum vorneherein die Lust zur Selbsttätigkeit. Er löst die Aufgaben gezwungen, ohne innere Teilnahme und Beziehung dazu; die Gefahr ist nahe, dass ihm das Fach als solches verleidet. Ein Beispiel: Stöcklin stellt in Nr. 14, auf S. 59 des zürch. Rechenlehrmittels der 4. Klasse folgende Aufgabe: „Ein Beamter hat eine Jahresbesoldung von 6000 Franken, die ihm in monatlichen Raten ausbezahlt wird. Wieviel erhält er jedesmal?“ Auch wenn diese Aufgabe für Stadtkinder reserviert bliebe, ginge sie weit über die Peripherie des kindlichen Interesses hinaus; der Schüler kann keine Beziehung zu dieser Aufgabe haben, weil sich seine Gedanken und Vorstellungen in einer ganz andern Welt bewegen, als in der des sog. Kampfes ums Dasein. Er wird die Aufgabe lösen, freilich; aber es wäre besser gewesen, man hätte ihn gefragt, wieviel 6000:12 sei. Diese Dinge sind für ihn etwas Weltfremdes. Dem soeben angeführten Beispiel könnten aber leider noch manche zugesellt werden, die ebensowenig dem kindlichen Denken und Fühlen entsprechen. Alles Wissen, das nicht durchaus erfasst und zum vollsten Bewusstsein gebracht worden ist, taugt nicht nur nichts, im Gegenteil: es schadet, indem es den Schüler an Ungenauigkeit und Oberflächlichkeit gewöhnt, und ihn davon abzieht, etwas recht anzuschauen. Die Reformdevise des Rechenunterrichts in der 4. bis 6. Klasse muss also heissen: *Abrüstung!*

Aufgaben für die Rekrutenprüfungen im Herbst 1911.

II.

Mündlich.

9.

4. Ein Bauer erntet auf einem Acker 45, auf einem andern 68 Garben. Wieviel auf beiden zusammen? (113 Garben.)

3. Karl erspart monatlich 7 Fr. 50 Rp.; wieviel in einem Jahre? (90 Fr.)

2. Ein Angestellter hat einen fixen Monatsgehalt von 120 Fr., dazu erhält er $2\frac{1}{2}\%$ des Reingewinnes. Wie gross ist seine Jahreseinnahme, wenn der Reingewinn 2600 Fr. beträgt? (1505 Fr.)

1. Ein rechteckiges Landstück von 36 a ist 90 m lang. Welches ist seine Breite auf einem Plane im Massstabe 1:200? (20 m .)

10.

4. Ein berühmter Mann wurde im Jahre 1828 geboren und wurde 82 Jahre alt. Wann starb er? (1910.)

3. Eine Tanne liefert 8 Ster Spaltenholz, den Ster zu 13 Fr. 50 Rp., und für 18 Fr. Astholz und Wurzeln. Was löst man im ganzen daraus? (125 Fr.)

2. Wieviel Flaschen von 7,2 dl braucht es, um 90 l Wein abzugeben? (125 Flaschen.)

1. Ein Angestellter erspart von 3200 Fr. Jahresbesoldung 20% , die er in die Kasse legt. Welchen Jahreszins zu 4% erhält er von seinen Ersparnissen? (Fr. 25. 60.)

11.

4. Ich bezahle eine Rechnung von 82 Fr. mit einer Hundertfrankennote. Wieviel erhalte ich zurück? (18 Fr.)

3. Wieviel kostet das Dutzend Sessel, das Stück zu 4 Fr. 50 Rp. (54 Fr.)

2. Die Einwohnerzahl einer Ortschaft betrug vor 10 Jahren 2400; seither ist sie um 12% gestiegen. Wie viele Einwohner hat sie nun? (2688 Einwohner.)

1. Welches Gewicht hat eine gusseiserne Platte von $1 m^2$ Fläche und 4 cm Dicke, wenn $1 dm^3$ $7\frac{1}{4} kg$ wiegt? (290 kg .)

12.

4. Wieviel kosten 4 Kilo Käse, das Kilo zu 2 Fr. 40 Rp.? (Fr. 9. 60.)

3. Eine Familie braucht in der Woche für 12 Fr. 60 Rp. Fleisch; wieviel durchschnittlich im Tag? (Fr. 1. 80.)

2. Auf einem Stück Land von 16 m Länge und 8 m Breite werden Rosenstöcke in der Weise gepflanzt, dass auf $2 m^2$ je 5 Stöcke kommen. Wie viele hat man pflanzen können? (320 Rosenstöcke.)

1. Der Wert einer Maschine ist durch Abnutzung um $12\frac{1}{2}\%$ vermindert worden, so dass sie nur noch 5600 Fr. wert ist. Was kostete sie neu? (6400 Fr.)

13.

4. Eine Kompagnie zählt 181 Mann, wovon 168 Gewehrtragende sind. Wie viele sind ohne Gewehr? (13 Mann.)

3. Wie lange reicht ein Fass Most von 252 Litern aus, wenn wöchentlich 12 l verbraucht werden? (21 Wochen.)

2. An einer Forderung von 260 Fr. verliert ein Handwerker 40% . Wieviel erhält er noch? (156 Fr.)

1. Hans verkauft eine Kuh für 720 Fr. Von welcher Schuld kann er mit dem Erlös den Zins zu $4\frac{1}{2}\%$ bezahlen? (16 000 Fr.)

14.

4. Eine Fahrkarte kostet 3 Fr. 25 Rp. Was erhält man auf einen Fünffränkler heraus? (Fr. 1. 75.)

3. Ein Lehrling bekommt per Woche im ersten Jahre seiner Lehrzeit 50 Rp., im zweiten 1 Fr. 50 Rp. Lohn. Wieviel erhält er in beiden Jahren zusammen? (104 Fr.)

2. Einem Angestellten, der bisher 150 Fr. im Monat erhielt, wird die Besoldung um 20% erhöht. Welches ist nun seine Jahresbesoldung? (2160 Fr.)

1. Ein Häuserbesitzer hat mehrere Gebäude, im Gesamtwert von 120,000 Fr. Von $\frac{4}{5}$ dieser Summe muss er $1,5\%$ Brandsteuer zahlen. Wieviel macht das aus? (144 Fr.)

15.

4. Jemand kauft 2 Fässer Wein für 110 Fr. Der Weinhändler nimmt das eine leere Fass für 7 Fr. und das andere für 8 Fr. zurück. Was hat der Käufer zu zahlen? (95 Fr. oder 205 Fr.)

3. Wieviel habe ich für 12 m Baumwolltuch, den m zu 2 Fr. 35 Rp., zu zahlen? (Fr. 28. 20.)

2. Ein Haus im Werte von 13,600 Fr. wird gegen ein Grundstück von 3,40 ha ausgetauscht. Wie hoch ist eine Are geschätzt? (40 Fr.)

1. In einem Obstgarten stehen 28 Apfel-, 32 Birn- und 20 Kirschbäume. Wieviel $\%$ von jeder Art? (Äpfel 35% , Birnen 40% , Kirschen 25% .)

16.

4. Ein Bauer verkauft eine Kuh für 620 Fr. Er hatte sie für 490 Fr. gekauft. Wie viel gewinnt er? (130 Fr.)

3. In einer Stunde legt ein Bataillon etwa 4 km zurück. Wie viele Marschstunden braucht es für eine Strecke von 78 km ? (19 $\frac{1}{2}$ Stunden.)

2. Wieviel erspart Karl, wenn er 2400 Fr. nur zu $3\frac{3}{4}\%$ verzinsen muss, statt zu 4% ? (6 Fr.)

1. In einem Getreidekasten von 4 m Länge und $1\frac{1}{2} m$ Breite ist 75 cm hoch Weizen aufgeschüttet. Wie viele hl sind es? (45 hl .)

Schriftlich.

9.

4. Ein Vater hinterlässt 9645 Fr. Vermögen und 3964 Fr. Schulden. Wie viel reines Vermögen erben seine Kinder? (5681 Fr.)

3. Ein Krämer kauft ein Stück Tuch von 85 m, den Meter zu Fr. 7.90. Er verkauft den Meter zu Fr. 9.65. Wieviel gewinnt er am ganzen Stück? (Fr. 141.75.)

2. Ein Bauer schuldet den Jahreszins von 2475 Fr. à 4 0/0. Er liefert dafür Kartoffeln, den Zentner à Fr. 7.50. Wieviel Zentner muss er liefern? (13,20 q.)

1. Eine Brunnenröhre liefert in der Minute $12\frac{1}{2}$ l Wasser. Wie lange geht es, bis sie einen rechtwinkligen Trog von 3,4 m Länge und 6 dm Breite 45 cm hoch mit Wasser gefüllt hat? (73,44 Minuten.)

10.

4. Ein Schneider berechnet für Tuch und Zutaten Fr. 49.85 und für Macherlohn Fr. 36.50. Was kostet das Kleid? (Fr. 86.35.)

3. Von 3850 Fr. Jahreseinkommen ersparte ein Beamter im letzten Jahre Fr. 368.80. Wie hoch beliefen sich die Ausgaben durchschnittlich in einem Monat? (Fr. 290.10.)

2. Ein Gangboden von 9,75 m Länge und 1,95 m Breite wird mit quadratförmigen Zementplättchen von 15 cm Seite belegt. Wieviel Plättchen braucht man? (845 Plättchen.)

1. Der dreimonatliche Zins zu $4\frac{1}{2}$ 0/0 beträgt Fr. 173.25. Wie gross ist das Kapital? (15 400 Fr.)

11.

4. Jemand verdient jährlich 2800 Fr.; er braucht 2198 Fr. Wieviel erspart er? (602 Fr.)

3. Das Kilogramm einer Ware wird für Fr. 1.25 gekauft und für Fr. 1.70 wieder verkauft. Wieviel gewinnt man an 397 kg? (Fr. 178.65.)

2. Jemand verliert an einer Forderung von 2960 Fr. 36 0/0. Wieviel erhält er? (Fr. 1894.40.)

1. Ein Krämer kauft 72 m Tuch à Fr. 8.35. Zwei Drittel davon verkauft er mit 30 0/0 Gewinn, den Rest mit $12\frac{1}{2}$ 0/0 Verlust. Wieviel gewinnt er noch? (Fr. 95.19.)

12.

4. Eine Haushaltung brauchte in einem Jahre 3960 Fr., im folgenden Jahre 4245 Fr. Wie gross ist der Unterschied? (285 Fr.)

3. 15 hl kosten Fr. 534.75. Wie hoch kommt 1 hl? (Fr. 35.65.)

2. Was kostet ein Boden von 9,8 m Länge und $5\frac{1}{2}$ m Breite, der Quadratmeter à Fr. 8.75? (Fr. 471.63.)

1. Der Mietzins eines Hauses betrug früher 1950 Fr. Heute werden 2301 Fr. bezogen. Wieviel Prozent beträgt der Aufschlag? (18 0/0.)

13.

4. Jemand gab für Zeitungen Fr. 25.60, für Bücher Fr. 42.85 aus. Wieviel mehr kosteten die Bücher? (Fr. 17.25.)

3. Paul braucht täglich Fr. 3.85. Wie gross ist seine Jahresausgabe? (Fr. 1405.25.)

2. Von den 1800 Fr. des Gehaltes eines Beamten nehmen die Haushaltungskosten 55 0/0 und die Berufsauslagen $12\frac{1}{2}$ 0/0 weg. Wieviel bleibt für die übrigen Bedürfnisse? (585 Fr.)

1. Von seinem Einkommen von 2460 Fr. gab Hans für die Haushaltung 1450 Fr., für Steuern Fr. 68.40 und für allgemeine Unkosten Fr. 646.40 aus. Wieviel Prozent seines Einkommens erübrigt er? (12 0/0.)

14.

4. Ein Milchhändler verkauft an einem Tage 127 l, am andern 188 l, am dritten 189 l. Wieviel im ganzen? (504 l)

3. Er kaufte den Liter für 18 Rp. und verkaufte ihn für 21 Rp.; was verdiente er an 504 l, wenn er fürs Führen Fr. 3.20 Auslagen hatte? (Fr. 11.92.)

2. Der Ankaufspreis wurde auf $18\frac{3}{4}$ Rp. per Liter erhöht, der Verkaufspreis auf 23 Rp. Welche Reineinnahme hat der Händler beim Verkaufe von 60,84 hl, wenn die Unkosten Fr. 87.60 betragen? (Fr. 170.92.)

1. Nach Abzug der Betriebs- und Haushaltungskosten, die in einem Jahre 45 0/0 des Mehrerlöses ausmachten, blieben ihm noch 1980 Fr. Wie gross war der Mehrerlös? (3600 Fr.)

15.

4. Hans hinterlässt 9360 Fr. Vermögen. Davon erhält laut Vermächtnis der Armenfond 2650 Fr. Wieviel bleibt den Erben noch? (6710 Fr.)

3. Ein Händler erhält 62 q einer Ware, den Zentner zu Fr. 52.60 und hat darauf im ganzen Fr. 81.20 Unkosten. Wie hoch kommt ihn die Ware zu stehen? (Fr. 3342.40.)

2. Für eine Wasserversorgung sind die Kosten der Erdarbeiten auf 1865 Fr. gerechnet worden. Der Unternehmer A führt die Arbeit 8 0/0 billiger aus. Wieviel hat er für die Arbeit zu fordern? (Fr. 1715.80.)

1. Bei einer Überschwemmung erlitten in B. drei Bauern Schaden. Der Schaden des A wurde zu 920 Fr., der des B. zu 875 Fr., der des C zu 1135 Fr. geschätzt. Von den gesammelten Liebesgaben wird ihnen die Summe von Fr. 1025.50 zugewiesen. Wieviel Prozent des Schadens erhalten sie? und wieviel trifft es jedem an bar? (35 0/0, A. erhält 322 Fr., B. Fr. 306.25 und C. Fr. 398.25 Fr.)

16.

4. An mein Haus habe ich 2685 Fr. bar bezahlt. Wie gross ist die Schuld noch, da ich das Gebäude für 11,500 Fr. gekauft habe? (8815 Fr.)

3. Rudolf gibt in einem Jahre aus: für Wohnung, Unterhalt und Kleidung Fr. 2280.80, für Verschiedenes Fr. 180.40. Was muss er monatlich verdienen, um seine Ausgaben bestreiten zu können? (Fr. 205.10.)

2. Ein Bauplatz ist 78,6 m lang und 34,5 m breit. Darauf wird ein Haus von 25,5 m Länge und 17 m Breite erstellt. Wie gross ist die Fläche, die für Hofraum und Garten übrig bleibt? (2278,20 m².)

1. Eine am 3. Juni fällige Schuld von Fr. 716.80 wird schon am 18. April mit $3\frac{3}{4}$ 0/0 Diskonto (Abzug) bezahlt. Mit welcher Summe? (Jahr zu 360 Tagen.) (Fr. 713.44 [45 Tage].)

Neulandfahrten.

I. An den Verfasser der „Neulandfahrten“. Mit Interesse las ich Ihre Ausführungen, hauptsächlich die Kapitel über: „Wie unsere Aufsätze entstehen“, „Unsere Schulbücher“, „Unsere Fragestunde“. Sie weisen sich darin nicht bloss als Kenner der neueren pädagogischen, wie auch der schönen Literatur aus; es offenbarte sich in den flüssend geschriebenen, knapp gehaltenen Kapiteln ein begeisterter Neulandsucher und bisweilen auch ein Entdecker. Mit nicht geringerem Interesse habe ich die Schülerarbeiten durchgegangen und mich der relativ vorzüglichen Schüler und ihrer tüchtigen Leistungen gefreut. Sie zeigen, dass man mit dem „unstarren System“ im Aufsatzunterricht trotz der enormen Hindernisse, die uns die heimatliche Mundart entgegenstellt, eine recht erfreuliche Beherrschung der Schriftsprache erzielen kann. Wer hätte nicht seine aufrichtige Freude an diesen frischen „bildhaften“ Aufsätzen, aus denen bald die Liebe zur Natur und das Erleben derselben, bald ein keck nach aussen projiziertes reiches Innenleben spricht? In der Gedichtsammlung findet sich manch echte Perle, die ich gerne in unsern Schulbüchern sähe. Im allgemeinen bin ich der Ansicht, die Poesie des Kindes sollte eher gegenständlich, konkret sein, doch glaube ich, dass es feinsinnigen Interpreten gelingt, manch poetisches Dunkel unserer modernen Lyriker soweit aufzustellen, als es für das kindliche Auge wünschenswert ist.

Dies alles hätte ich Ihnen privat mitteilen können; ich tat es nicht. Ich habe über die „Neulandfahrten“ noch mehrere Eindrücke mitzuteilen, die vor die Öffentlichkeit gehören.

Das Vorwort zitiert das Wort Nietzsches „Was wankt, soll man stossen“. Sie wollen wohl damit zum voraus die Rücksichtslosigkeit entschuldigen, mit welcher Sie insbesondere gegen die Lesebücher der zürcherischen Primarschule zu Felde ziehen. Sicher lässt sich gegen dieselben vom Standpunkt der „alten“, wie der „neuen“ Schule Verschiedenes einwenden.

Die Opposition hat schon seit Jahren sich rege gezeigt, und das ist ein gutes Zeichen für den kritischen Sinn unserer Lehrerschaft. Auch Sie wollen ein Rufer sein im Streit, das ist sehr verdienstlich von Ihnen; aber entschuldigen Sie, an Organe von Ihrer Art sind unsere Ohren noch nicht gewöhnt. Der Hohn, mit dem Sie unsere Lehrbücher behandeln, schadet der guten Sache; er verunmöglicht dem Gegner jedes Entgegenkommen. Oder gehen Sie wirklich nicht zu weit, wenn Sie schreiben (S. 53): „Dass unser Schulbesuch noch mehr, als unser Schulaufsatz unter die Rubrik „Schundliteratur“, d. h., unwahrhaftige Literatur gerechnet werden muss, ist klar.“

Verzeihen Sie meine Einfalt; aber ich sehe keinen Zusammenhang zwischen den Büchern von Hrn. Prof. Lüthi und den Schundheften, die wir dieser Tage in der „Schundaustellung“ geniessen durften. — Sie handeln zwar nach berühmten Mustern, trotzdem können Sie nicht erwarten, von kritischen Lesern ernst genommen zu werden, so lange Sie mit über-rheinischen abgenutzten Schlagwörtern operieren. Zugegeben, eine gewisse „robuste“ Sprache muss man bei Neulandfahrern in Kauf nehmen. Sie tragen jedoch die Kritik des Lesebuches unter die Schüler, und das ist das Peinliche, das ich an einem Pädagogen nicht verstehen kann. Sie hetzen die Kinder gegen das Buch auf, aus dem sie lernen sollten. Sie lassen sie darüber „Gedichte“ fabrizieren. So steht z. B. auf S. 193 unter den Schüleraufsätzen folgendes Gedicht:

Das Lesebuch.

Lesebuch, fatales Buch
Deine Weisheit muss ich lernen
Von „alten Eulen“ und „erschossenen Sternen“
Und kann doch nicht gescheiter werden
Vom Lesestück über den Spitz und von Raben,
Die mehr Verstand als die Menschen haben
Auch von stolzen und mutigen Pferden,
Vom schlauen Fuchs und eiteln Hirsch
Mag ich nicht kluger werden
In diesem Buch macht auch kein Kind einen Streich,
Es sind lauter Musterkinder zugleich.
Ich muss oft hinter den Ohren kratzen
Über diese braven Lesebuchfratzen
Warum kann denn ich nicht so artig sein?
Ich passte gar nicht ins Schulbuch hinein usw.

Hr. Verfasser, Sie scheinen Wert gelegt zu haben auf dieses „Gedicht“, sonst hätten Sie nicht extra darauf verwiesen. Gewiss es ist typisch, nur zu typisch, als dass man nicht davon sprechen müsste. Ich nehme natürlich an, dass Sie mit der Schülerin diese Reimverse nicht bloss vom Standpunkt der Interpunktion aus besprochen haben, und es würde mich interessieren, in diesem Fall die korrigierte Arbeit zu kennen, nicht bloss den zitierten „Urtext“. Wenn Sie aber auch dieser „Leistung“ die Härten genommen haben und das Gedicht ohne Ihre direkte Beeinflussung und Anregung entstanden ist, so können Sie doch von der geistigen Urheberschaft nicht frei gesprochen werden. Das wünschen Sie vielleicht gar nicht; Sie sind stolz auf diese Frucht Ihrer Propaganda gegen das Schulbuch, sonst hätten sie dieses kleine „Kunstwerk“ nicht in die Sammlung aufgenommen.

Ich will nicht hervorheben, wie unfein es ist, verdiente Männer und ihre Werke in einem ernsthaften Buch, wie Ihre „Neulandfahrten“ doch sein wollen, durch unreife Mädchen kritisieren und auslachen zu lassen. Fatal aber ist es, dass Lehrer mit Absicht die Autorität der Lehrbücher und damit indirekt diejenige der Schule, des Lehrkörpers, der Erwachsenen überhaupt untergraben, indem sie ihre Schüler zu einer hämischen und oft nur nachgeäfften Kritik anhalten. Ist das nicht Erziehung zur Blasiertheit, Pietätlosigkeit, Rohheit? Sie, Hr. Verfasser, heissen das wahrscheinlich Erziehung zur Wahrhaftigkeit. Dasselbe Streben nach dieser löblichen Tugend verraten die Aufsätze (S. 170—172). „Wenn ich nur meinen Zehner wieder hätte“, „Schade fürs Geld“, „Es ist schad für meinen Zehner“ usw. (Es handelt sich um eine verunglückte Rezitationsstunde einer jungen Dame).

Im erstern stehen folgende Blüten: „Die Dame stand just im Gang und putzte ihre Fingernägel“. Ich sagte zum „Liggi“: „Das ischt ä rächti Pflungg“ usw.

Ich weiss, dass es viel Arbeit seitens des Lehrers braucht, bis Kinder von 11 Jahren so zu schreiben wagen. Sie habens

herrlich weit gebracht, Hr. Verfasser; aber ich beneide Sie nicht darum. Glauben Sie wirklich, die Kritik der Schüler mache bei ihrem Haupte Halt? Und wo ist dann der Erfolg Ihrer Tätigkeit, wenn jene nichts mehr ernst nehmen als sich selbst?

Ich schliesse mit der Betrachtung von zwei Schülerzeichnungen in den „Neulandfahrten“. Die eine, eine Schlussvignette (S. 52) stellt die Verbrennung der Schulbücher dar. Es wäre vielleicht für den fleissigen Jungen besser gewesen, er hätte, statt diese Zeichnung „nach Ihren Intentionen“ auszuführen, die „fadeste Geschichte“ in seinem Lesebuch auswendig gelernt. Auf der nächsten Seite zeigt die Kopfleiste einen bekannten Ort am Zürichsee. Ist das Zusammentreffen ein Zufall oder dürfen wir einen logischen Zusammenhang annehmen?

Vielleicht hätte ein mehrjähriger Aufenthalt in jenem schönen Dorf Sie vor einigen Verirrungen auf Ihren Neulandfahrten bewahrt, Verirrungen, die ich mit vielen Kollegen angesichts Ihrer tüchtigen und vielfach sympathischen Leistung aufrichtig bedaure.

Zürich, 12. Januar 1912.

A. Specker.

II. Eine C.-Einsendung in der Praxis der Volksschule Nr. 1 beschäftigt sich eingehend mit dem neuerschiedenen Buch „Neulandfahrten“ von Hrn. Corray. Der Verfasser des Artikels bespricht darin in massvoller, sachlicher Weise die methodischen Fragen, die in dem Werklein berührt werden, und unterlässt es nicht, die zahlreichen Irrtümer und unbewiesenen Behauptungen ins richtige Licht zu setzen, wobei er dem etwas ungestümen Reformnovizen einige wohlgemeinte Ratschläge mit heimgibt. Etwas Wichtiges aber an der Arbeit Corrays, wie mir scheint, sogar das Allerwichtigste daran, hat der Artikelschreiber mit viel Optimismus behandelt, nämlich den Geist, der sie durchweht. Er will darin den Geist „unablässigen Suchens und Forschens“ gefunden haben, „der seine Grundlage in einer ausserordentlichen Liebe zum Kinde, einem trefflichen Verständnis für die Kindesnatur und einem damit zusammenhängenden Verantwortlichkeitsgefühl hat“. Dass man hievon einen Hauch verspürt, ist nicht zu leugnen. Aber die andern kleinen Geister, die uns überall aus dem Buche entgegenreten, wenn wir es kaum geöffnet haben? Da ist einmal die Reklame, jene unschöne Buchhändlergepflogenheit, die sich nicht nur auf der Schutzhülle breit macht. Leider verfallen heute viele Verfasser diesem ungesunden Geschäftsprinzip. Ist es z. B. nicht zu viel gesagt, wenn das Buch als „illustriert“ bezeichnet wird? Bei näherem Zusehen stellen sich die Illustrationen nur als bescheidene Anfangs- und Schlussvignetten heraus, die von elf- bis zwölfjährigen Schülern in kindlich unbeholfener Weise gezeichnet worden sind, und deren Ideen ja nach eigenem Geständnis vom Lehrer und nicht von den Schülern stammen. Daher der auffällige Widerspruch zwischen dem unkindlichen Symbolismus einzelner Bildchen und deren unzulänglicher technischer Ausführung (S. 40, 41, 52, 67). Wie prächtig und gedankenreich sind dagegen die Illustrationen der Werke Scharrelmanns (z. B. Berni, ein kleiner Junge) und dazu wie naiv, echt kindlich geschaut! Sie rühren von einem Künstler her, der sich ein Kindergemüt bewahrt hat. Sollte Hrn. Corray so etwas vorgeschwebt haben? Dass ich im übrigen mit der Nennung der kleinen Künstler auch nicht einverstanden sein kann, werden ihm weitere Ausführungen zeigen.

Wenn ich nicht aus den angeführten Tatsachen schliessen könnte, dass Hr. Corray selbst kein Zeichner ist, so dürfte ich es unbedingt tun, nachdem er sich über den Zeichenunterricht in seiner Schule ausgesprochen hat. Ich kenne das wuchernde Dornestrüpp des freien oder „unmethodischen“ Zeichenunterrichts aus eigener Anschauung. Es ist eine Wildnis, in der sich der zeichengewandte Lehrer verirren kann, geschweige denn derjenige, der die Vorlagen oder Objekte, nach denen die Kinder arbeiten, nicht nach ihrer zeichnerischen Schwierigkeit zu beurteilen vermag, und daher fortwährend in die Gefahr gerät, die Kinder zu überfordern oder sie ganz wertloses, unästhetisches Zeug ausführen zu lassen. Da wäre es besser, dem Lande nach zu fahren, d. h. sich an einen bestimmten, vom Leichten zum Schweren fortschreitenden, methodischen Lehrgang zu halten; es bleibt dabei immer noch genug Zeit übrig zum malenden Zeichnen, das nach ernsthafter Klassenarbeit als Erholung empfunden wird. Die Durcharbeitung eines Lehrganges mit

klaren Formen, die an einfachen Natur- oder Kunstgegenständen gewonnen werden können, ist auch die einzig richtige Gelegenheit, sich eine saubere Behandlung der verschiedenen Techniken, wie Malen, Federzeichnen, Schattieren, anzueignen, wovon auch das malende Zeichnen nur gewinnen kann, während die „wilde“ Kunst eine wilde Manier zeitigt, deren anspruchsvolle Erzeugnisse oft genug eine unerträgliche *Selbstüberschätzung* erkennen lassen. Und denkt Hr. Corray auch daran, dass diese gefährliche Eigenschaft nicht kleiner wird, wenn Schüler zur Ausschmückung eines in der Öffentlichkeit erscheinenden Buches herbeigezogen werden? wenn sie auf Anregung des Lehrers sogar darstellen dürfen, wie das „verhasste“ Schulbuch auf einen Haufen geworfen und verbrannt wird? (siehe Schlussvignette S. 52).

Hrn. Corrays Schüler dürfen aber noch mehr — und damit kommen wir auf ein anderes Gebiet, nämlich zur Würdigung des Schulbuches — sie dürfen diesen „langweiligen, alten Schmöcker“, der schon zum Scheiterhaufen verdammt ist, in selbstverfassten „Poesien“ lächerlich machen! (S. 192—194). Nun, dieses mutige, vor der Öffentlichkeit abgelegte Zeugnis über die Untauglichkeit der staatlichen Lehrmittel, wird diese elf- bis zwölfjährigen „Verfasser“ wohl noch vollends um das bisschen Kinderbescheidenheit bringen, das die „alte“ Schule ihnen noch gelassen hat. Sind *das* also die vielgerühmten Früchte des pädagogischen Grundprinzips der Reformen, das da besagt, man dürfe die kindliche Eigenart in keiner Weise unterdrücken, wenn man die schöne Erde endlich einmal mit „ganzen“ Persönlichkeiten bevölkern wolle? Kann man das Originalität nennen, wenn man den Äusserungen der Schüler anmerkt, dass sie nur das Echo eines Erziehers sind, der sich keinerlei Zwang aufzuerlegen für nötig erachtet? Denn man mache mir doch nicht weis, dass kleine Schüler selbständig zu einem solch vernichtenden Urteil über ihr Schulbuch gelangen, bloss, weil ein paar angeblich langweilige Lesestücke darin sind, mit denen ihr Lehrer nichts anzufangen weiss. Man beachte übrigens wohl: Das Buch Corrays ist nicht nur den Eltern und Berufserziehern, sondern auch *den Kindern* gewidmet, womit doch ausdrücklich gewünscht wird, dass sie die heftigen Ausfälle gegen die Schule im allgemeinen und das Lesebuch im besondern lesend geniessen sollen. Ich will mit Hr. Corray nicht darüber rechten, was die Kinder moralisch mehr schädige, unser gutes Lesebuch oder seine Streitschrift; das mögen näher Beteiligte tun. Aber den Eltern möchte ich den wohlgemeinten Rat geben, die Unbefangenheit ihrer Kleinen nicht mit solchem Lesestoff zu trüben.

Auch in den im Anhang abgedruckten freien Aufsätzen ist da und dort derselbe unerquickliche Ton zu bemerken, der das Buch so arg entstellt. Nach dem Gesagten ist nicht näher zu erörtern, warum die volle Nennung der kleinen Verfasser ein Missgriff ist. Es ist auch anzunehmen, Hr. Corray wisse, dass der freie Aufsatz den Lehrern längst kein „Neuland“ mehr ist. Gibt es doch Aufsatzsammlungen dieser Art, die schon vor mehr als einem Dezennium im Buchhandel erschienen sind (z. B. Kuoni, 1895). Freilich fand ich darin nirgends Vertreter dieses Überkindertums, wie es einem in den Corrayschen Aufsätzen, S. 170—172, so unverblümt entgegentritt. Wundern wird man sich nicht, dass die angehenden Träger der Kultur, die man auf ein unschuldiges Lesebuch gehetzt hat, vor ihren lieben Mitmenschen nicht Halt machen, wenn es gilt, die Schärfe ihres Witzes zu erproben. Das sind jetzt die Perlen, die eine bekannte zürcherische Schriftstellerin in einem Artikel der „N. Z. Z.“ so überschwenglich gepriesen hat! — Gewiss darf der Lehrer im freien Aufsatz mit Sprache und Inhalt nicht allzu kritisch zu Werke gehen; aber hässliche Urteile, in hässliche Ausdrücke gekleidet, müssen nicht nur aus ästhetischen, sondern auch aus erzieherischen Gründen zurückgewiesen werden. Hr. Corray hält sie sogar für druckreif! Das stimmt schlecht zu dem hohen Fluge, den er in der Gedicht- und Lesestunde mit seinen Schülern nimmt.

Man darf anerkennend hervorheben, dass Hr. Corray bei der Auswahl der Gedichte, die er seinen Schülern vorliest, einen guten Geschmack erkennen lässt, ohne dass man zuzugeben braucht, dass die einzelnen Nummern dem Verständnis elf- bis zwölfjähriger Kinder zugänglich seien. Mir ist vor allem die starke Bevorzugung der gedankenschweren Naturlyrik aufge-

fallen, die beispielsweise C. F. Meyer, Hesse, Spitteler und andern eigen ist. Wer kann den genialen Schauern der Natur auf den verschlungenen Pfaden der Vorstellungs- und Gedankenwelt folgen, bis sie sich in herrlichen Worten offenbaren? Gewiss am wenigsten die Kinder, die viel zu sehr Realisten sind, um über die Natur zu reflektieren, denen auch die notwendigen Naturbeobachtungen meistens fehlen, die zum tiefem Nachempfinden notwendig sind. Denn Stimmung ist in der Lyrik alles, und Stimmung ist eben Vorstellung! Man täusche sich nur nicht. Über ein blosses, verschwommenes Ahnen hinaus werden wir die Kinder nicht bringen, und doch kann auch in der Gefühlswelt nur Klarheit unser Ziel sein. Darum mehr epische Gedichte auf der ütern Stufe, die den Kindern weit mehr zusagen. In seinem Übereifer schiesst Hr. Corray auch in der Wahl der Prosaschriftsteller über das Ziel hinaus. Welch stattliche Zahl guter Jugendschriften haben wir doch, genug, drei Schuljahre mit anregender Lektüre auszufüllen! Und doch lässt Hr. Corray seine Schüler an allen möglichen Süßigkeiten kosten, ohne sie ihnen ganz geben zu können, da sie für ein viel späteres Alter berechnet sind. Also auch hier Stückwerk! (z. B. Hesse, Meyer, Keller, Storm).

Wollten wir rückblickend noch einmal erwähnen, was uns bewogen hat, dem Auftreten des Büchleins „Neulandfahrten“ einen kleinen Dämpfer aufzusetzen, so ist es das Bewusstsein, dass der Schule von einem ihr nahe Stehenden Unrecht geschehen ist. Kann Hr. Corray sich entschliessen, nachdem er kritische Selbstschau gehalten hat, die entstellenden Ausfälle zu vermeiden, so wird sein Büchlein bei einer eventuellen Neuauflage nur gewinnen.

F. G.

Zur Methode Jaques-Dalcroze.

Am Schlussabend des im Herbst vorigen Jahres in Basel abgehaltenen Gesangskurses wurde die Anregung gemacht, es sollten Mittel und Wege gefunden werden, wie den Kursteilnehmern Gelegenheit geboten werden könnte, das Gelernte zu wiederholen und zu ergänzen, und wie überhaupt bei allen, die sich in der Schweiz für die Methode J.-D. interessieren, dieses Interesse stets auch wachgehalten werden könnte. In erfreulicher Weise haben sich auf die Einladung der provisorischen Kommission hin rund 130 Lehrer und Lehrerinnen bereit erklärt, dem Verein mit genanntem Zweck beizutreten. Die konstituierende Versammlung trat am 15. Oktober abhin erstmals in Basel zusammen (nachmittags 3 Uhr im Töchterschulhaus). Die Mitglieder und die Teilnehmer des diesjährigen Kurses und viele Bürger und Bürgerinnen Basels fanden sich schon vormittags zu den Verhandlungen betr. Einführung der rhythmischen Gymnastik in den Turnunterricht ein.

Diese Veranstaltung, wie überhaupt der dies- und der letztjährige Kurs, gingen von der Musikkommission des Schweiz. Lehrervereins aus und wurde durch einen gedankenreichen Vortrag des Hrn. Rüst, Mitglied der Kommission, eröffnet.

Den Grund, warum die eidgenössische Turnkommission auf die Eingabe obgenannter Kommission betreffs Einführung der rhythmischen Gymnastik in den Turnunterricht nicht antwortete, sucht der Redner in den mannigfachen Irrtümern, welche über die rhythmische Gymnastik verbreitet werden, und sein Bestreben geht dahin, die Versammlung über den hohen Wert der Methode aufzuklären und die Irrtümer zu entkräften.

Die rhythmische Gymnastik sollte die heutige Turnweise durchaus ergänzen. Sie nimmt allerdings eine Doppelstellung ein, indem sie zwischen Musik und Turnen die Verbindung herstellt und somit ein notwendiges Bindeglied zwischen Gefühl und Tatkraft, zwischen Impuls und Spekulation bildet. Durch die rhythmische Gymnastik werden insonderheit der spontane Wille, die rasche Überlegung gefördert. Die Unabhängigkeit der einzelnen Körperteile voneinander, welche die Methode erstrebt durch automatisierte Sicherheit und Fertigkeit, fördert die Arbeitsfähigkeit und kommt dadurch der Industrie entgegen. Automatisierte Muskelbewegung kommt der Anstrengung zu Hilfe und bietet Kraft- und Zeitersparnis. Es werden hiemit Lustgefühle ausgelöst, welche die Arbeitsleistung vorteilhaft beeinflussen und die Grenzen zwischen Spiel und Arbeit wie beim Naturmenschen zu verwischen vermögen.

Bei der Entwicklung dieser Fähigkeiten hat nun die Musik einen grossen Anteil. Der Wechsel der Bewegung, Zug, Stoss, Anhalt, die Dauer und Höhe der Töne vermitteln intensive Reize auf die motorischen Nervenzentren und beugen der Abstumpfung durch eintönige Kommandos vor, wie sie die gleichmässig wiederkehrenden Bewegungen des Schul- und Militärturnens leicht mit sich bringen.

Deswegen hat in der rhythmischen Gymnastik das Kommando „hop“ eine so grosse Bedeutung, weil es immer nach Abrede den verschiedenartigsten Bewegungen und fortwährendem Wechsel ruft. Melodie und Text haben in der Musik nebensächliche Bedeutung; der Rhythmus verleiht ihr Charakter.

Einem Rhythmus folgen heisst, die Persönlichkeit freiwillig einem höhern Willen unterordnen, heisst aber auch denken. Unser Schulturnen will das Denken möglichst ausschalten und bezweckt dadurch Entlastung nach einseitiger Hirnarbeit. Mit Unrecht. In Tätigkeit umgesetzte Hirnarbeit bedeutet Ausgleich der geistigen und körperlichen Kräfte; die Idee gibt dem Kunstwerk erst die Vollendung, und die Vollendung der Körperbildung soll doch zum Kunstwerk führen. Rhythmus macht in der Kraft massvoll; in die Ruhe, wie in die Bewegung, bringt er Anmut und Beherrschung. Alles Überflüssige wird ausgeschaltet.

Den Wert der harmonischen Entwicklung durch den Rhythmus haben schon die alten Griechen, allen voran Plato, erkannt. Sie zeitigte auch die hohe Vollendung der plastischen Kunst im Zeitalter des Perikles! (Formenvollendung mit Gedankeninhalt.)

Die Methode J.-D. beruht auf experimenteller Grundlage, nicht auf Spekulation. Es ist unmöglich, sich ein Urteil darüber zu bilden, wenn man die rhythmische Gymnastik nicht an sich selber erfahren hat.

Willensbildung ist der Kern aller Erziehungstätigkeit. Der Wille soll aber beweglich sein und sich rasch neu gewonnenen Einsichten unterwerfen, was in der rhythmischen Gymnastik durch wechselnde rhythmische Werte und das vorerwähnte Kommando „hop“ erzielt wird. Deshalb ist sie in ihren Elementen von ganz besonderem Werte im Unterricht der Unterstufe, wo sie vermag, die kindliche Flüchtigkeit zur Konzentration überzuführen und die Selbstregierung anzubahnen. Sie unterstützt auch die Anfänge der Mathematik durch körperliche Betätigung in der Einteilung von Raum und Zeit. Namentlich das weibliche Geschlecht gewinnt ganz besonders durch rhythmische Ausbildung. Kein Einsichtiger kann sich mehr verhehlen, dass der übermässige Sport der Schönheit und der Kunst Schaden zufügen. Kraftweiber, eckige Sportleute stossen ab. Die rhythmische Gymnastik bietet ein rechtzeitiges Korrektiv, abgesehen von der innern Bereicherung, welche das Individuum dabei erfährt. Und indem sie Kraft und Schönheit vereint, der Bewegung Beredsamkeit verleiht, bringt sie eine Bereicherung des Lebens durch die Kunst und eine Heiterkeit, wie sie nur den besten unter den Naturvölkern eignet, mit sich.

Den Ausführungen des Referenten folgte ein Nachwort des Hrn. Boepple, Basel, welcher in einer Reihe von Aussprüchen Pestalozzi zum Zeugen für die hohe Bedeutung der Methode J.-D. für die Reformschule anrief. Er wundert sich, dass es hundert Jahre dauerte, bis Pestalozzis Grundsätze über harmonische Erziehung durch einen Genius, wie den des Musikpädagogen J.-D. in die Praxis umgesetzt wurde und legte dar, dass wir nicht ruhen dürfen, bis dem Gesangs-, bzw. musikalischen Unterricht die Stellung in der Volksschule eingeräumt werde, die ihm von Rechts wegen zukommt.

Den beiden gehaltvollen Reden folgte nun der praktische Teil der Veranstaltung in der Turnhalle der Töchterchule. Zuerst wurde der Elementarunterricht durch ein drittes Schuljahr (Hr. Hess, Basel) illustriert.

Es kamen zur Ausführung:

I. *Alle Taktarten*, erst nacheinander, auf Kommando, dann vom blossen Hören erkannt und ausgeführt.

II. Folgende Notenwerte werden rasch und sicher erkannt und ausgeführt:



III. *Willensübungen*, z. B. vorwärtsgehen und auf „hop“ einen Sprung — vorwärts gehen auf „hop“ und rückwärts gehen.

IV. *Rhythmische Spiele*: Fliegen fangen, dreschen, mähen, Tiger und Schaf, Krieger, Zirkus, alle in Anwendung der gelernten Notenwerte.

Sodann folgte eine höhere Mädchenklasse mit schwierigeren Übungen.

I. Verschiedenartige Rhythmen auffassen und ausführen: a) nach Gehör (realisieren); b) nach Gesicht (improvisieren). Eine besondere Willensübung ist, einen gehörten Rhythmus ausführen, während ein anderer angehört wird.

II. Pausieren mehrerer Takte (Zeiteinteilung).

III. Plastische Darstellung: a) der Tonleiter durch Arm-bewegungen (Raum und Zeit); b) der Akkorde und ihren Umkehrungen durch eine entsprechende Anzahl Kreise, die je nach Höhe und Wert aus einem Knäuel emporstreben (beides gesungen).

IV. Plastische Darstellung (als Spiel) von Schumann und Haschemann (Einteilung von Raum und Zeit). Frühling von Jaques-Dalcroze.

V. Ballett von Gluck (rührend dargestellt in seiner Einfachheit und Kindlichkeit).

VI. Fuge von Bach. Dreistimmig mit Präludium treffend ausgeführt durch Fr. Scheiblauber. Die drei Stimmen wurden von Gruppen der Schülerinnen verkörpert, wie sie einzeln, selbstständig, zu zweit und zu dritt auftauchen, marschieren in verschiedenen, den Notenwerten angepassten Schrittartern oder sich zurückziehen. Das köstliche Spiel lässt den Aufbau, der manchem so verworren scheint, ganz einfach empfinden.

Begeisterter Applaus lohnte die Vorführungen.

Hr. Erziehungsdirektor Mangold dankte namens der Versammlung die Veranstaltung und sprach namens der Stadt Basel Hrn. Boepple den herzlichsten Dank aus für alles, was er in dieser Sache schon für die Stadt getan habe.

Der Nachmittag gehörte den nüchternen Verhandlungen. Der provisorische Präsident, Hr. Schweingruber, eröffnete die Versammlung mit den Worten: „Die Methode Jaques-Dalcroze hat eine Schattenseite. Sie ist schwer für uns Lehrer, weil wir noch nicht für den Rhythmus erzogen wurden. Aber wir haben die Pflicht, die junge Generation dieser Erziehungsweise teilhaftig werden zu lassen, und wir haben den Willen dazu. Deshalb wurde diese Vereinigung gegründet.“

Es folgte Statutenberatung.

1. Zweck der Vereinigung ist, der Methode J.-D. zum Durchbruch zu verhelfen und Mittel und Wege dazu zu prüfen.

2. Zur Mitgliedschaft kann jedermann gelangen, der sich für die Methode interessiert. Frauen und Männer aller Stände haben im Verein gleiche Rechte und Pflichten. Der Jahresbeitrag wird vorläufig auf 1 Fr. festgesetzt.

Als Präsident wird der bisherige wiedergewählt und weitere sechs Vorstandsmitglieder: HH. Rüst, Thurgau; Boepple, Hess, Basel; Wydler, Aargau; Fr. Rosen und Staub, Zürich. Der Vorstand wird mit der Aufstellung eines Arbeitsprogramms betraut.

Wenn Hr. Boepple in der Diskussion über die Benennung des Vereins meinte, er solle bloss heissen: Verein zur Förderung des Schulgesangs; denn es werde doch schliesslich jedermann zur Einsicht kommen, dass es am besten durch das Mittel der Methode J.-D. geschehe, so war er wohl zu optimistisch. Soweit sind wir noch nicht. Aber jedenfalls sind die Kursteilnehmer und Hospitanten des diesjährigen, von der Musikkommission des Schweiz. Lehrervereins eingerichteten Gesangskurses ganz Hrn. Boepples Meinung, dass der Methode J.-D. zum Durchbruch verholfen werden müsse, und sie mögen diese Ausführungen nun noch ergänzen.

-g-

Das Märchen. Um über die Wertung des Märchens als Erziehungsmittel Erfahrungen zu sammeln, richtet der Stettiner Lehrerverein folgende Fragen an Lehrer und andere Personen: 1. Wie haben Sie in ihrer Jugend zum Märchen gestanden? 2. Wie verhielten sich Ihre oder andere Kinder, die Sie zu beobachten Gelegenheit hatten, zum Märchen? 3. Welche Wirkung übte das Märchen auf ihre Entwicklung aus? 4. Beobachteten Sie irgendwie, dass krankhafte Erscheinungen die Folge des Märchengenusses gewesen seien?

Die Mnemotechnik im Geschichtsunterricht.

Von Dr. Carl Bruckner in Glarus.

Die Mnemotechnik ist keine Kunst und keine Wissenschaft. Sie ist nichts als eine bescheidene Verstärkung der Tragfähigkeit unseres Gedächtnisses, den Stützen vergleichbar, die die Last eines schwerbeladenen Obstbaumes tragen helfen. Das Wichtigste daran ist die Beachtung frappanter Zufälligkeiten, und man wird deswegen auf sie nichts aufbauen können, wohl aber wird gelegentlich, wenn eine Materie vollkommen behandelt ist, eine mnemotechnische Beziehung ein neues festhalten-des Band bilden können.

Die Schüler werden z. B. mit den 3 griechischen Säulenordnungen bekannt gemacht, und haben die dorische als die einfachste und älteste, und die korinthische als die reichste und späteste erkannt. Da wird zum Schlusse der mnemotechnische Wink, dass die alphabetische und die chronologische Reihenfolge dorisch, jonisch, korinthisch dieselbe sei, das Behalten erleichtern. Solche Übereinstimmung werden wir hier und da finden, z. B. Sachsen, Salier, Staufer, Corneille, Molière, Racine etc. Dasselbe gilt für die Reihenfolge im Raum, z. B. Berytus, Sidon, Tyrus. Olymp, Ossa, Pelion. Luxemburg, Metz, Nancy. Ähnlich ist es, wenn beim Verträge von Verdun darauf hingewiesen wird, dass die 3 Karolingerreiche, das Lothars, Ludwigs des Deutschen, Karls des Kahlen, nach dem Alter ihrer Begründer untergehen, das Lothars zuerst, das Karls zuletzt. Oder ein Akrostichon kann helfen. In Mesopotamien folgen Alt-Babylon, Assur, Neu-Babylon aufeinander, wie die drei ersten Buchstaben im Namen Babylon selber, und das y mag noch auf Cyrus hinleiten. In der griechischen Geschichte ist das wichtigste Ereignis der Zug der Perser gegen Griechenland (die Perserkriege), das zweitwichtigste der Revanchekrieg, der Zug der Griechen gegen Persien unter Alexander dem Grossen. Dazwischen haben wir den Kampf der bedeutendsten Griechenstaaten um die Hegemonie. Diese gewinnt nach den Perserkriegen Athen, dann Sparta, dann Theben und schliesslich Makedonien. Das gibt das Akrostichon **Asthma**, ein Wort, das bei Demosthenes erklärt worden ist.

Die meistgerühmte Erleichterung mnemotechnischer Natur ist bekanntlich das Behalten der Jahreszahlen. Das Rezept lautet folgendermassen: Man gibt den Konsonanten Zahlenwert, bildet ein Wort, das die betreffende Zahl in seinen Konsonanten enthält, und stellt irgend eine gedankliche Verbindung zwischen diesem Wort und dem Ereignis her. Das geschriebene kleine französische b gleicht einer 6, also ist b und p = 6. Das kleine geschriebene deutsche n und v haben zwei Grundstriche und bedeuten darum 2, m und w = 3. So enthält das Wort **Banner** in seinen ersten drei Konsonanten die Zahl 622, das Jahr der Hedschra. Der Mnemotechniker Kühne, von dem ich vor 20 Jahren in dieses Gebiet eingeführt wurde, empfahl nun den Satz: Mohammed erhebt das Banner der Empörung. Wer diesen Satz behielt, wusste auch das Jahr 622. Nun kann uns aber das Wort „Banner“, auf das es allein ankommt, bei tausend andern Ereignissen ebenso gut oder besser in den Sinn kommen. Wenn es sich nun aber um hunderte solcher Wörter handelt, die einem in ihrer Mehrzahl bei hundert andern Anlässen ebenso gut einfallen können, als beim richtigen, so wird dadurch der Wert dieses Hilfsmittels illusorisch. Man bekommt dann den fragwürdigen Trost, dass man sich eben die betreffenden Wörter selber bilden müsse, weil man sich die selbstgefundenen immer wieder ins Gedächtnis zurückrufen könne. Dann müsste aber der Schulunterricht von vornherein auf dieses Hilfsmittel verzichten, und das habe ich auch während eines Jahrzehntes getan. Ist aber die Mnemotechnik wirklich in erster Linie die Beobachtung frappanter Zufälligkeiten, so müsste sich auch hier nicht überall, aber gelegentlich, ein solcher Zufall wahrnehmen lassen. Dies ist auch der Fall. Das Jahrhundert muss ich mir ja nicht merken, das muss ich wissen, merken muss ich mir nur das Jahr und vielleicht das Jahrzehnt. Mohammed wurde begraben in Medina im Jahre 632. Der erste und letzte Konsonant des Wortes **Medina** ergeben wirklich zufällig 32, und diese Erkenntnis wird mir das Behalten seines Todesjahres erleichtern. Wenn also in dem Namen einer Persönlichkeit oder in einem geographischen Eigennamen, der mit einem Ereignis verknüpft ist, oder in irgend einer Bezeichnung, die immer für

den betreffenden Vorfall gebraucht wird, die Zahl ungezwungen vorkommt, so ist uns damit wirklich das Behalten erleichtert. Es wird sich dies freilich nicht überall finden, da wir aber nicht auf eine einzige Stellung der Konsonanten angewiesen sind, findet sich dieser Anhalt häufiger, als man denkt.

Das beste Alphabet ist nach meinen Erfahrungen das von Reventlow vorgeschlagene, mit einigen kleinen Modifikationen.

1. Das geschriebene kleine deutsche t gleicht 1, also t th d = 1.
2. Das geschriebene deutsche kleine n und v hat zwei Grundstriche, also n und v = 2.
3. Das geschr. kl. deutsche m und w hat 3 Grundstriche, also m und w = 3.
4. quatre heisst 4, t haben wir schon, also qu und r = 4.
5. Das geschr. kleine franz. s gleicht einer 5, also j s ß jç = 5.
6. Das geschr. kleine franz. b gleicht einer 6, also b p = 6.
7. Das umgekehrte gedruckte grosse franz. F (∩) gleicht einer 7, also f ph und pf = 7.
8. Das kleine geschr. deutsche h gleicht einer 8, die untere Hälfte j, also j h und ç = 8.
9. Das kleine geschrieb. franz. g gleicht einer 9, also g c k = 9.
10. Die Null kommt zuletzt. Da t gleich 1, so bleibt zltz = 0.

Nun muss zwar irgend eine erkennbare Ordnung in der Stellung des betreffenden Buchstaben vorhanden sein, es muss aber, wie schon bemerkt, nicht überall eine und dieselbe sein. Einige Beispiele mögen das klar machen. 1104 dorische Wanderung. Aetoler Oxylus. 594 Solon Gesetzgeber. 490 Marathon Callimachus. 480 Zug des Xerxes. Hellespont. 264–241 erster punischer Krieg. Hamilkar Barkas. Carthago. 325 Nicaea erstes oekumenisches Konzil. 565 Justinian stirbt. Corpus iuris. 732 Schlacht bei Tours und Poitiers. Abderrahman. 1066 Schlacht bei Hastings. Battle Abbey. 1254 Interregnum. Ende der Staufer. 1322 Schlacht bei Mühldorf. Schwepermann. 1409 Gründung der Universität Leipzig. 1453 Einnahme von Konstantinopel durch Sultan Mohammed II. 1487 Entdeckung des Kaps der guten Hoffnung. 1558 Carl V. stirbt in St. Just. 1564 Shakespeare geboren. 1589 Jacques Clement ermordet Heinrich III. 1618 Beginn des dreissigjährigen Kriegs. 1685 Aufhebung des Ediktes von Nantes. Les Huguenots. 1732–99 Washington George. 1740 der alte Fritz kommt zur Regierung. 1756 Beginn des Siebenjährigen Krieges. 1795 Dritte Teilung Polens. Kosziusko. 1797 Friede von Campo Formio. 1812 Zug Napoleons nach Russland. Borodino. 1821 Ausbruch des griechischen Befreiungskrieges. Ypsilanti geht über den Pruth. 1851 Napoleons III. Staatsstreich am Tage von Austerlitz. 1871 der Friede von Frankfurt.

Diese wenigen Beispiele mögen genügen, die Verwendbarkeit dieses Hilfsmittels namentlich bei ältern Schülern darzutun. Für manche wichtige Zahlen wird man lange ohne ein passendes Wort sein, bis einem dann plötzlich eines einfällt, das dann aber eben nicht nur dem Entdecker, sondern allen, die es sehen, ein Festhalten der Zahl erleichtert.

Zur Lesemethodik. In der Päd. Ztg. (Nr. 33) tritt K. Scheibe den Wortbilder-Fibeln entgegen, wie sie O. Kerstädt in der Jugendschriftenwarte befürwortet. „Das Wortbildverfahren ist nicht zu empfehlen. Jedes Lesen muss Synthese sein, man hat dafür die Bezeichnung „lückenloses Herüberziehen“. Ickelsamer vergleicht treffend die Laute mit den Ringen einer Kette. Das sofortige Erfassen und Tönen des ersten Lautes ist die Hauptsache. Haben die Kinder gelernt, während sie den Laut noch tönen, den nächstfolgenden zu erfassen und die Artikulation auf ihn zur sofortigen Überleitung einzustellen, so sind sie für das richtige Lesen gewonnen. Alle neuern Lesemaschinen vertreten dieses Prinzip; sie lassen die Lautzeichen nacheinander erscheinen und haben meist noch Vorrichtungen, um das Ende des Wortes zu verdecken. Wenn Kinder sofort das ganze Wort mit den Augen erfassen und dann aussprechen wollen, so lernen sie schwer und nur mangelhaft, unsicher und abgerissen lesen. Der Mangel ist sogar noch in obern Klassen, besonders bei fremdem Lesestoff, bemerkbar. Ich muss das Wortbildlesen als eine schlimme methodische Verirrung bezeichnen.

□ □ □ □