

Objektyp: **Issue**

Zeitschrift: **Schweizerische Lehrerzeitung**

Band (Jahr): **75 (1930)**

Heft 31

PDF erstellt am: **26.06.2024**

### **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.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*  
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, [www.library.ethz.ch](http://www.library.ethz.ch)

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

# SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG

Nr. 31  
75. JAHRGANG

ORGAN DES SCHWEIZERISCHEN LEHRERVEREINS

BEILAGEN: AUS DER SCHULARBEIT • PESTALOZZIANUM • SCHULZEICHNEN  
ERFAHRUNGEN (ALLE 2 MONATE) • DER PÄDAGOGISCHE BEOBACHTER (MONATLICH)

ZÜRICH, 2. AUGUST 1930 • ERSCHEINT SAMSTAGS • REDAKTION: ÄLTE BECKENHOFSTRASSE 31, ZÜRICH 6

Zur Frage der Rechtschreibung (Schluß) – Über das Körperwachstum unserer Volksschüler – Der Geschichtsunterricht an den schweizerischen Mittelschulen – Am Wege zum Vollzug des eidgenössischen Tuberkulosegesetzes – Schul- und Vereinsnachrichten – Bücherschau – Pestalozzianum Nr. 4



## für Schulzimmer

Die verschiedensten Modelle zum Hängen oder Stellen mit der bewährten „Matterhorn-Schreibplatte“. Vorzüge: unzerbrechlich, tiefschwarz und matt bleibend. Kein Springen. Kein Abblättern.

Verlangen Sie bitte ausführlichen Prospekt

1318

GEBRÜDER  
**SCHOLL**  
POSTSTRASSE 3 · ZÜRICH



1451

Seit Brahms das Burger & Jacobi Klavier glänzend begutachtet hat, sind noch zahlreiche weitere Fortschritte zu verzeichnen, so dass das Instrument heute auf dem Höhepunkt der Vollkommenheit steht. Katalog bereitwilligst.

**hug Hug & Co. Sonnenquai Zürich**  
Vertretung  
**Pianos BURGER & JACOBI**

**Schweiz.**  
**Turn- und Sportgerätefabrik**  
ALDER-FIERZ & GEBR. EISENHUT  
Küsnacht-Zürich

FILIALE IN BERN, vorm. Turnanstalt Mattenhofstr. 41

**Sämtliche Spielgeräte  
nach der Eidg. Turnschule**

1472 Ausgestellt an der  
Zürcher Kantonalen Schulausstellung 1927

### In gar keiner Schweizerschule

sei es Primar- oder Sekundarschule, sollten die billigen und unübertreffl. praktischen **Rechtschreibbüchlein** von **Karl Führer** als Schülerhandbüchlein fehlen. I. Heft (Mittelkl.) 34 S.: einzeln 40 Rp., 11–50 Stk. à 35 Rp., über 50 Stk. à nur 30 Rp. II. Heft (Oberkl.) 54 S.: einzeln 55 Rp., 11–50 Stück à 45 Rp., über 50 Stk. à nur 40 Rp. III. Heft (Sek.-Schul.) 120 S.: einzeln Fr. 2.20, 11–50 Stück à Fr. 1.80, über 50 Stück à nur Fr. 1.60. Hundertpreise auch f. gemischte Bestellung, von Heft I, II od. III. Verlag der Buchdruckerei Bächtli & Co., Bern.

**HOTEL BÜNDNER RIGI (Piz Mundaun) ob ILANZ** (Grb.) beim Escherwald. Best empfohlene Luft- u. Molkenkuranstalt mit prachtvoller Rundschau über Berge u. Täler. 1605 m ü. M. Bestens geeignet für Familien, Ruhe- u. Erholungsbedürftige. Viel besucht von Touristen u. Schulen. Pensionspreis Fr. 7.50–8.50. Telephon 106 Piz Mundaun.

## Vereins-Fahnen

in erstklassiger Ausführung, unter vertraglicher Garantie, liefern anerkannt preiswert

**Fraefel & Co., St. Gallen**

Älteste u. besteingerichtete Fahnenstickerei der Schweiz  
1510



## Lehrstelle an der Bezirksschule Schönenwerd.

Zufolge Rücktrittes des bisherigen Inhabers der Lehrstelle für Mathematik, Naturwissenschaft und Technisch-Zeichnen, event. Englisch, wird diese im Laufe des kommenden Wintersemesters frei. Sie wird anmit zur Wiederbesetzung ausgeschrieben.

Bei wöchentlich 30 Pflichtstunden beträgt die jährliche Besoldung Fr. 7550.— Grundgehalt und Barentschädigung für die Holzkompetenz. Dazu kämen Altersgehaltzulagen des Staates und der Bezirksschule von je Fr. 1000.— im Maximum, erreichbar nach 12 Dienstjahren; auswärtige Dienstjahre an öffentlichen Schulen werden angerechnet. Übernommene Unterrichtsstunden an beruflichen Fortbildungsschulen werden besonders honoriert. Dasselbe würde zutreffen im Falle der Übertragung des Rektorates an den Betreffenden, die späterhin nicht ausgeschlossen ist. Der Beitritt zur kantonalen und örtlichen Pensionskasse ist obligatorisch. Weitere Auskunft erteilt auf Wunsch Herr Iwan Bally, Präsident der Bezirksschul-Pflege, Schönenwerd.

Bewerber um die Lehrstelle wollen sich unter Einreichung eines Curriculum vitae, sowie ihrer Ausweise über bisherige Lehrtätigkeit bis 15. August nächsthin beim unterzeichneten Departement anmelden.

Solothurn, den 24. Juli 1930.

Für das Erziehungs-Departement:  
Dr. R. Schöpfer.

4034

## INTERNAT ERSTEN RANGES

1548

für Erziehung **abnormaler Kinder**

(Ref. Dr. Brantmay vom Institut J. J. Rousseau in Genf)  
CLOS DU VERGER, LA CAPITE (Genf).

Restaurant  
**LUFT**  
MEILEN

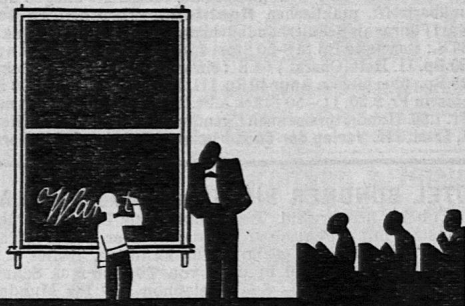
Bevorz. AUSFLUGS-  
ZIEL für Vereine und  
Schulen. Schönster AUS-  
SICHTSPUNKT. 15 Min.  
von Bahn und Schiff.

## Stellenvermittlung für Lehrer

1448

(Verband schweiz. Institutsvorsteher)

G. KEISER, Lenggstrasse 31, ZÜRICH 8.



## WANDTAFELN

bewährte - einfache Konstruktion  
Rauch-,—Albis— und Holzplatten

**GEILINGER & CO**  
WINTERTHUR

1489

## ERFÜLLUNG IHRES TRAUMES!

# Eine elegante und doch billige BIBLIOTHEK:

### Die bekanntesten klassischen Meisterwerke

in 100 Prachtleinenbänden zum Preise von nur

**Fr. 220.—**

Es werden monatlich 10 Bände geliefert gegen eine monatliche Teilzahlung von  
Fr. 22.—

G. Kellers	Werke	9 Bände	Tolstois Werke, Halbleder	12 Bände
Schillers	„	12 „	Shakespeares Werke	10 „
Goethes	„	10 „	Grillparzers „	3 „
Dumas ausgewählte	„	10 „	Romane der Weltliteratur	6 „
Dickens	„	8 „	Dostojewskis Werke	12 „
Storms	„	8 „		
				Total 100 Bände

Auf Wunsch liefern wir die Bücher auf einmal geschlossen  
Jeder Band hat ca. 300 Seiten

## BESTELLCOUPON

Unterzeichneter bestellt hiemit 100 Bände klassischer Meisterwerke zum Preise von Fr. 220.—. Die Zustellung erfolgt mit je 10 Bänden pro Monat zum Preise von nur Fr. 22.—

Name: .....

Adresse: .....

**GUTENBERG-VERLAG, WALDMANNSTR. 12**  
**CHRISTENSEN & Co., ZÜRICH 1**

4036

## GESUCHT in grosses Knaben-Institut

1. Mathematik-Lehrer für Oberstufe bis Matura.

Assistent der E. T. H. bevorzugt.

2. Lehrer f. Deutsch u. Geschichte f. Oberstufe

bis Matura.

Eintritt für beide Stellen: 15. Sept. Ausführliche Offerten nur erster Kräfte, mit Photo. Ausweisen u. Gehaltsansprüchen bei gänzlich freier Station unter Chiffre L 4040 Z, an Orell Füssli-Annoncen, Zürich.

## GESUCHT in deutschschweiz. Töchter-Institut

1. Hauswirtschaftslehrerin zur selbständigen Leitung der Haushaltsabteilung.

2. Sekundar- (ev. Primar-) Lehrerin, speziell auch für Französisch u. Deutschunterricht.

Eintritt: Mitte September. Offerten nur erster Kräfte, mit Photo, Ausweisen und Gehaltsansprüchen bei gänzlich freier Station unter Chiffre L 4039 Z, an Orell Füssli-Annoncen, Zürich.



## Zur Frage der Rechtschreibung

Eine Untersuchung auf der Unterstufe der Volksschule.  
(Schluß)

4. Wie kann die Rechtschreibung gefördert werden?

Selbst die beste vereinfachte Rechtschreibung brächte Fehler im Gefolge. Wir dürfen uns deshalb nicht damit begnügen, eine Vereinfachung zu fordern oder stillschweigend geschehen zu lassen. Wir haben uns ernstlich die Frage zu überlegen, was zur Förderung der Rechtschreibung in der Schule getan werden könne. Unsere Versuche geben auch hierzu teilweise eine recht gute Unterlage.

a) Der Rechtschreibeunterricht ist nur ein Teil des Sprachunterrichtes. Was wir zur Förderung des Sprachunterrichtes tun, das kommt auch dem Rechtschreiben zugute. So haben wir schon früher betont, daß der neuzeitliche Unterricht, der in vermehrtem Maße das Kind zum Sprechen anregen möchte, indem er an die kindlichen Erlebnisse anknüpft, die Rechtschreibung fördern hilft. Dies darf um so mehr gesagt werden, als die Schule sich bemüht, die Schüler an ein richtiges Sprechen zu gewöhnen. Wer die sprachlichen Leistungen von Schulneulingen mit den Leistungen von Erstkläßlern am Ende des Schuljahres vergleicht, wird überrascht sein, wie sehr sich die Schüler im Sprechen entwickelt haben. Am Anfang des Schuljahres sind viele Kinder noch so sprechscheu und -unbeholfen, daß ihre Äußerungen oft nur mit Mühe verstanden werden können. Statt deutlich gesprochener Worte bekommt die Klasse von einzelnen Schülern häufig genug nur undeutliche oder unbestimmbare Laute zu hören. Das wandelt sich im Laufe des Schuljahres wesentlich. Die Schüler sprechen am Schluß klarer, deutlicher. Damit ist eine Grundlage zur richtigen Schreibweise der Wörter geschaffen.

Dazu gesellt sich die Schwierigkeit, die die Schriftsprache dem Schulanfänger bietet. Die Schriftsprache weicht in vielen Beziehungen derart stark von unserer Mundart ab, daß ihre Aneignung dem Erlernen einer Fremdsprache gleich kommt. Wir müssen uns daher nicht wundern, wenn in der Rechtschreibung Fehler auftreten, die auf Anklänge an die Mundart zurückgeführt werden müssen. (Gschier statt Geschirr, Chatzen statt Katzen, Geschbängst statt Gespenst.) Derartige mundartliche Einflüsse zeigen sich namentlich in der 1. Klasse.

b) Die Arbeit des ersten Schuljahres bietet gute Gelegenheit, den Rechtschreibeunterricht zu fördern oder gründlich vorzubereiten. Eine Hauptarbeit gilt dem Lesenlernen. Dabei müssen die Schüler immer wieder auf die genaue lautliche Zusammensetzung der Wörter achten. Analyse und Synthese, Zergliedern der Wörter in Laute und Aufbau neuer Wörter aus Lauten gehen Hand in Hand. Bei dieser Arbeit achtet der Schüler genau auf die Aufeinanderfolge der einzelnen Laute; er prägt sich die Schreibweise unwillkürlich ein. So kommt es, daß der Schüler die Worte, die er häufig sieht und anwenden muß, sehr bald richtig schreiben oder mit dem Lesekasten setzen kann, auch wenn sie

orthographisch nicht einfach sind, wie „Mutter“ oder Namen der Mitschüler wie „Theo“, „Ivonne“ u. a.

Der Lesekasten erweist sich als ein vortreffliches Mittel, die Rechtschreibung zu unterstützen. Zu einer Zeit, wo der Schüler sonst hauptsächlich mit lautlichen Vorstellungen arbeiten müßte (weil die Schreibfertigkeit noch nicht genügend ausgebildet ist, um viele Wörter schreiben zu können), gestattet der Lesekasten sowohl Analyse wie Synthese der Wortbilder. Meumann betont (Vorlesungen, III, S. 600), daß die für die Rechtschreibung vorteilhafte Lautanalyse stets mit dem Anblick des Gesichtsbildes des Wortes parallel zu verlaufen habe, nie rein akustisch auszuführen sei, und daß „der Schüler die Grundlage der Rechtschreibung am besten beim lautierenden Lesen“ erwerbe. Nun gibt es keine bessere Einrichtung, den Schüler zum Lautieren anzuregen, als die Verwendung des Lesekastens. Wenn die Erstkläßler beim Abschreiberversuch verhältnismäßig wenig Fehler machten (vgl. Tabelle 12), so mag dies daher kommen, daß die Schüler der Wortanalyse sowohl wie der Synthese besondere Sorgfalt widmeten. Die Schüler anderer Klassen lesen beim Abschreiben ganze Wörter oder Satzteile, um sie nachher größtenteils aus dem Gedächtnis wiederzugeben; die Erstkläßler aber schreiben oder setzen Buchstabe für Buchstabe und vergleichen so Vorlage und Abschrift mehr miteinander als die andern Schüler. Im Interesse einer sachlichen Darstellung muß freilich auch darauf hingewiesen werden, daß das Setzen mit dem Lesekasten seine ganz bestimmten, und nur ihm eigenen Fehler mit sich bringt. Einmal begünstigt er Groß-Kleinfelder, da auf den an unsern Schulen gebräuchlichen Täfelchen auf der einen Seite der Groß-, auf der andern der Kleinbuchstabe steht. Sodann sind beim Anfänger Verwechslungen von d - b, u - n, t - f und andern ähnlichen Buchstaben ziemlich häufig. Auch die Verdoppelung des zweiten Buchstabens eines Diphthonges (u nach au, i nach ei usw.) tritt öfter auf als in der Schreibschrift. Doch sind all diese Erscheinungen weniger eigentliche Rechtschreib- als vielmehr Formauffassungsfehler, die beim häufigen Gebrauch des Lesekastens rasch abnehmen und deshalb nicht ungünstig auf die Rechtschreibung wirken können. Der Schüler, der „Walb“ geschrieben hat, wird eben doch richtig „Wald“ lesen.

c) Auf die genaue Wortanalyse wird man in allen Klassen immer zurückkommen müssen, wenn man will, daß die Schüler Sicherheit in der Rechtschreibung erlangen. Es genügt jedoch nicht, die Schüler anzuhalten, auf das Wort zu sehen. Wir müssen mit dem visuellen Bild auch Klangvorstellungen verbinden. Lay hat außerdem den Bewegungsvorstellungen eine besondere Bedeutung beigemessen. Es ist sicher, daß die Wortanalyse nur gewinnen wird, wenn sie durch verschiedene Sinne Unterstützung findet. So mag auch die Schreib- oder Sprechbewegung dazu verhelfen, daß die richtige Schreibweise eines Wortes gefunden oder leichter behalten werden kann. Wenn jedoch diese Sprech- und Schreibbewegungsvorstellungen in dem eindeutigen



Sinne Lays wirksam wären, hätten unsere Versuche andere Ergebnisse zeitigen müssen. Dann müßten alle „geübten“ Wörter weniger Fehler aufweisen als die nichtgeübten, bei denen die entsprechenden Bewegungsvorstellungen ausfielen.

Für den Rechtschreibeunterricht ergeben sich die Forderungen a) die Wandtafel häufig zu benützen, b) lautliche Vorstellungsverbindungen und damit zugleich die Wortanalyse zu fördern, indem man auf die Schreibweise der Wörter aufmerksam macht. Man schreibe also das Wort „Katze“ an, mache aber die Schüler gleichzeitig aufmerksam auf das „tz“. Auch Trennungsübungen, die die Zergliederung unterstützen können, sind angebracht. Wertvoller als die vom Lehrer angeschriebenen sind die durch die Schüler angeschriebenen Wörter. Einmal wird das Selbstgeschriebene, dem Gesetz der Selbstbetätigung folgend, dem Schüler zum größeren Erlebnis, sodann helfen die Schreibbewegungen mit, daß der Schüler sich das Wortbild einprägt. Gewöhnlich schauen auch die Mitschüler die durch Schüler geschriebenen Wörter genauer oder kritischer an als die vom Lehrer angeschriebenen. Beim häufigen Anschreibenlassen der Wörter durch Schüler besteht freilich die Gefahr, daß falsche Formen auftreten. Der Lehrer hat dafür zu achten, daß falsche Formen möglichst rasch verschwinden.

So sehr das häufige Anschreiben von Wortformen gefordert werden muß, so sehr muß dagegen vor dem zu vielen Anschreiben auf einmal gewarnt werden. Unsere Versuche haben gezeigt, daß die Vorlagen der richtigen Wortbilder nicht in eindeutigem Sinne wirken, daß verschiedene Wortbilder miteinander verweben können. Die Gefahr einer solchen Verwebung und damit einer gegenseitigen Störung ist besonders groß, wenn ähnliche Wortformen gleichzeitig an der Tafel stehen, ohne daß sie deutlich genug auseinandergehalten werden. Es darf beispielsweise nicht vorkommen, daß an einer Wandtafel folgende Wörter beziehungslos nebeneinander stehen:

blühen, Blüte, blühten, Blust, Blüten, blühende

Wirksam könnte nur ein Tafelbild sein, das ungefähr so aussähe:

blühen, die Bäume blühen der Baum blüht die Kirschbäume blühten früh.	die Blüte des Birnbaums die Apfelblüte ist rötlich die Bäume stehen im Blust früh.
--	---

Nicht genug gewarnt werden kann vor der unsinnigen Gegenüberstellung von gleich oder ähnlich lautenden aber nicht gleich geschriebenen Wörtern wie „Aal - Ahle, Mohr - Moor“ usw. Es ist gut und macht den Kindern auch Spaß, wenn man den verschiedenen Sinn dieser Wörter heraushebt. Verwerflich aber ist es, solche Gegenüberstellungen zu Übungen in der Rechtschreibung oder gar zu Prüfungsaufgaben zu benützen. Die wenigsten Erwachsenen werden solche Wörter beziehungslos richtig schreiben können. Die richtige Schreibweise fällt uns erst ein, wenn wir die Wörter sinngemäß verbinden. Wir sehen dann das „Moor“ vielleicht als Aufschrift auf einem Kartenausschnitt und ergänzen „Mohr“ zu „Mohrenkönig, Mohrenland“ usw. Es hat also einen Sinn, dem Schüler, namentlich dem wenig geübten Schreiber, diese Wörter hie und da in Beziehungen darzubieten, die Formen samt den Beziehungen üben zu lassen; unsinnig aber sind die Übungen wie sie in den Sprachlehrbüchern meistens enthalten sind.

d) Eine wesentliche Stütze für die Erlernung der Rechtschreibung bildet das Abschreiben. Der Schüler macht sich auf die Art mit richtigen Wortbildern vertraut. Das Abschreiben zwingt bis zu einem gewissen Grade immer wieder zu einer deutlichen Aufnahme. Es ist auf allen Stufen ein unentbehrliches Mittel zur Festigung der Rechtschreibung. „Zeigen sich in einer Schule große Mängel in der Rechtschreibung, so hat es sicherlich an den nötigen Übungen im Abschreiben gefehlt, und diese Übel sind nicht anders zu beseitigen als durch Abschreiben“. (Regener, Unterrichtsl., S. 148.)

Der Gefahr, daß die Schüler sich bei dieser Aufgabe langweilen, muß allerdings gründlich vorgebeugt werden. Zunächst gilt es einmal, im Schüler den Willen zu wecken, die Aufgabe ohne Fehler oder mit möglichst wenig Fehlern (auf obern Stufen auch möglichst sauber) auszuführen. Sodann dürfen stets nur kleine Abschnitte auf einmal verlangt werden, damit der Schüler weniger unter der durch die Einförmigkeit der Arbeit gegebenen Ermüdung zu leiden hat. Wenn der Stoff so gestaltet werden kann, daß der Schüler auch am Abschreiben Freude hat, wird man nie über schlechte Erfahrungen zu berichten haben. Auf der Unterstufe mag hie und da eine lustige Geschichte als Abschreibevorlage dienen, in andern Klassen kann die Aufmerksamkeit auch dadurch gewonnen werden, daß man den Stoff etwas verändern läßt. (Änderungen in der Person, in der Zeitform.)

Ein gutes Mittel, die Rechtschreibung zu fördern, ist das Aufschreiben eines auswendig gelernten Stoffes. Der Wert wird erhöht, wenn der Schüler nachher Gelegenheit bekommt, seine Arbeit mit der Vorlage zu vergleichen.

e) Das Abschreiben spielt eine besondere Rolle bei der Verbesserung der Fehler durch den Schüler. Man hüte sich hier, dem Schüler die Rechtschreibung zu verleiden, indem man zu viel oder zu viel gleichartige Arbeit von ihm verlangt. Wie es schlechte Rechner gibt, gibt es auch Schüler, die in der Rechtschreibung schwach oder unsicher sind. Wenn solch schlechte Rechtschreiber ihre schriftlichen Arbeiten ein zweites, ein drittes Mal ganz abschreiben müssen, werden sie zu sehr entmutigt. Sie geben sich gar keine Mühe mehr, die Arbeit ordentlich zu machen, denn sie haben das Gefühl, daß ja doch alles falsch werde. Gerade solchen Schülern gegenüber gilt es weitherziger zu sein, als wir es meist sind. Mit der Korrektur der Hauptfehler sollten wir es bewenden sein lassen.

Vom Standpunkt der Rechtschreibung aus (die Rücksicht auf die Erziehung zur Ordnung und Reinlichkeit wollen wir hier nicht berühren) ist es nicht zu empfehlen, fehlerhafte Arbeiten ganz abschreiben zu lassen. Einmal sind es sehr oft immer die nämlichen Fehler, die gemacht wurden. Da dürfte es genügen, die betreffenden Wortformen besonders zu üben. Sodann muß gesagt werden, daß es keinen großen Sinn hat, daß der Schüler, der in einer Arbeit von 70 Wörtern (um viel zu sagen) 25 Wörter falsch geschrieben hat, nun auch die richtig geschriebenen 45 Wörter immer wieder abschreiben soll. Es genügt, die fehlerhaften Wörter zu üben. Dabei wollen wir uns aber dessen bewußt sein, daß es zwecklos ist, drei-, fünf- oder zehnmal „ihm“ schreiben zu lassen. Wörter die nicht für sich allein eindeutig bestimmt sind, dürfen nur im Zusammenhang geübt werden. Vom Standpunkt der



Rechtschreibung aus wäre es das beste, wenn der Schüler einfach das Fehlerhafte durchstreichen und durch das Richtige ersetzen könnte. Hier widersprechen sich orthographische und allgemein erzieherische Anforderungen. Man sieht auch hieraus, daß die gründliche Verbesserung einzelner Fehler und ein geeignetes Üben des Richtigen wertvoller ist als das Verbessern aller Fehler. Die Ansicht läßt sich nicht von der Hand weisen, daß es vorteilhafter wäre, bei der Arbeit oder die eine Woche die Jagd nach kleingeschriebenen Hauptwörtern, ein andermal nach vergessenen Schärfungen zu eröffnen, als die Hefte stets auf alle Fehler hin durchzukorrigieren. Diese Art der Verbesserung böte zudem den Vorteil, daß sich bei der Fehlerbesprechung die ganze Klasse beteiligen könnte, während das Eingehen auf die einzelnen Fehler einen Klassenunterricht nicht erlaubt.

Die Anregung Itschners (Unterrichtslehre, S. 170), in den Rechtschreibeübungen „schwierige Stellen mittels Unterstreichens noch besonders hervorzuheben“, verdient Beachtung. Die Schüler lernen dadurch die Wörter genauer ansehen. Indessen darf nicht übersehen werden, daß dieses Unterstreichen unschön ist und hemmend auf das Lesen einwirkt. Auch käme bei häufiger Anwendung dieser Gepflogenheit der Schüler wohl dazu, die schwierigen Stellen rein mechanisch, gedankenlos zu unterstreichen. Die Forderung, mit den methodischen Maßnahmen abzuwechseln, um die Kinder stets von neuem zu fesseln, gilt auch für den Rechtschreibeunterricht.

Die Absicht, den Schüler auch im Rechtschreibeunterricht möglichst selbsttätig sein zu lassen, führt zu dem Gedanken die Korrektur durch Austauschen der Hefte durch die Schüler selbst besorgen zu lassen. Für die Elementarstufe kann dieses Verfahren nur dann empfohlen werden, wenn die Schüler zur Korrektur eine richtige Vorlage (Buch, Wandtafel) heranziehen können, so daß sie stets Gelegenheit haben, sich nach der richtigen Schreibweise umzusehen. Selbst in diesem günstigen Falle werden wohl erst die Drittklässler befriedigende Korrekturen ausführen können, und auch bei ihnen ist eine Überprüfung durch den Lehrer unumgänglich. Die gegenseitige Korrektur kann in der dritten Klasse (teilweise schon in der zweiten) auch in dem Sinne erfolgen, daß die Schüler einander auf Fehler oder wahrscheinliche Fehler aufmerksam machen, so, daß sie im Zweifelsfall sofort Gelegenheit haben, beim Lehrer die richtige Schreibweise zu erfragen. Der selbständige Gebrauch von Rechtschreibwörterbüchern (auch kleinen Schülerheften) darf den Elementarschülern nicht zugemutet werden.

So berechtigt die Forderung nach gegenseitiger Korrektur ist, weil man durch sie den Schüler zur Selbständigkeit erzieht und ihm Gelegenheit gibt, sich mit den Wortbildern des Nachbarn auseinanderzusetzen, so sehr muß jedoch gewarnt werden, von diesem Verfahren zu viel zu erwarten. Wir haben früher schon ausgeführt, daß jedes falsche Wortbild den Schüler (und den unsicheren Elementarschüler erst recht!) verführen kann. Die falschen Wortbilder machen den Schüler unschlüssig und vermindern dadurch die Sicherheit in der Rechtschreibung. Ich habe schon zu wiederholten Malen beobachtet, daß Anfänger im Lehramt, also erwachsene Personen derartigen Versuchungen gegenüber oft ganz wehrlos oder unbeholfen gegenüberstehen. Da schreibt einer in seiner schriftlichen Vor-

bereitung zu einer Lehrübung „Nüsse“ richtig mit ss. Nun kommt's, daß zwei Schüler an der Tafel (an der schon „Nuß“ und „Nußbaum“ steht) das Wort „Nüße“ mit ß schreiben. Der angehende Lehrer wird unsicher und schreibt auch seinerseits das Wort falsch an die Tafel.

Dagegen dürfte es der gegenseitigen Korrektur durch die Schüler gelingen, die vielen durch die Ransburgsche Hemmung oder durch Flüchtigkeit bedingten Auslassungen aufzudecken und zu vermindern.

Dem Diktat darf im Rechtschreibeunterricht keine große Bedeutung beigemessen werden. „Rechtschreiben durch Diktieren zu lehren, ist ein Unsinn, der seinesgleichen nicht hat“ (Itschner, Unterrichtslehre, S. 170). Das Diktat kann nur als Ausweis dienen darüber, ob der Schüler eine gewisse Sicherheit in der Rechtschreibung erlangt habe. Nie sollten in einem Diktat Wörter verwendet werden, deren Sinn dem Schüler unklar ist. Verkehrt ist auch, bei Prüfungsaufgaben Diktatfehler nur der Zahl nach zu werten. Wenn wir uns mit Kosog noch einmal vergegenwärtigen, daß das Wort „Fuchs“ auf 63 verschiedene Arten (die Kleinschreibung nicht mitgerechnet!) geschrieben werden kann (Itschner spricht a. a. O. S. 165 von 4860 Schreibweisen des im Italienischen orthographisch eindeutigen Wortes „anfiteatro“!) werden wir Diktatfehler, die auf die Mängel unserer Rechtschreibung zurückzuführen sind, ganz anders zu werten haben, als Auslassungen oder unnötige Verdoppelungen von Buchstaben. Auch die Verstöße gegen die Groß-Kleinschreibweise fallen im Diktat nicht so sehr ins Gewicht wie andere Fehler oder wie die nämlichen Fehler in einer Abschrift.

Was dürfen wir von unseren Schülern in der Rechtschreibung allgemein verlangen? Diese Frage läßt sich nicht so leicht und namentlich nicht scharf bestimmt beantworten. Man kennt ja die großen Begabungsunterschiede innerhalb einer Klasse. Die festen Ergebnisse in der Rechtschreibung richten sich zudem wesentlich nach dem behandelten Stoff, nach dem Gewicht, das man dem Rechtschreiben innerhalb des gesamten Sprachunterrichtes verleiht und andern nicht bestimmbareren Einflüssen. So sind denn die nachstehenden „Lehrziele“ als Anforderungen aufzufassen, die sinngemäß ausgelegt werden müssen.

In der ersten Klasse wird man sich mit einer lautreinen Wiedergabe der Wörter begnügen müssen. Wir betonen, um Mißverständnissen vorzubeugen, nochmals ausdrücklich, daß wir selbstverständlich dem Schüler das richtige Wortbild bieten, daß wir ihn auch hin und wieder auf die richtige Schreibweise aufmerksam machen werden. Wir können aber vom Schüler nicht viel mehr verlangen und wollen uns zufrieden geben, wenn er lautrein schreiben kann. Es hat keinen großen Wert, Wortbilder wie „fater“ (Vater), „venzder“ (Fenster) zurückzuweisen. Der kleine ABC-Schütze kann nichts dafür, daß in der deutschen Sprache nur etwa  $\frac{1}{5}$  aller Wörter lautrein geschrieben wird.

In der zweiten Klasse dürfen die Anforderungen schon erheblich gesteigert werden. Der Schüler erfaßt am Schluß des zweiten Schuljahres gefühlsmäßig die eigentlichen Hauptwörter und weiß, daß sie groß zu schreiben sind. Er schreibt auch die Satzanfänge groß. Die im schriftlichen Ausdruck häufig wiedergekehrten Wörter werden von den zuverlässigeren Schülern ziemlich richtig geschrieben, auch wenn es sich um nicht-



lautreine Wörter handelt. Der Zweitkläbler wendet „st“ und „sp“ und die starken und schwachen Verschlusslaute (t-d, p-b) ungefähr richtig an.

Am Ende der dritten Klasse werden die Wörter, die dem Schüler öfter begegnet sind, richtig geschrieben. Der Schüler spürt einen Unterschied zwischen langen und kurzen Selbstlauten und ahnt die Gesetze der Schärfung und der Dehnung, ohne sie bewußt zu erfassen oder die Regeln zu verstehen.

Vielleicht wird das Gesagte noch klarer, wenn wir beifügen, was wir vom Elementarschüler nicht erwarten dürfen: Er versteht keine Rechtschreibregeln. Er schreibt aus dem Gefühl heraus. Eine Sicherheit in der Anwendung der Dehnung und Schärfung oder des ss und ß ist nicht vorhanden. Wo zwei oder drei Buchstaben für den nämlichen Laut gesetzt werden können (f v ph, x gs ks), macht er leicht Fehler. Er versteht nicht, daß „Regen“ groß, „es regnet“ aber klein geschrieben werden soll.

Die natürliche geistige Entwicklung, die wir beim Kinde überall verfolgen können, macht, daß es für die Rechtschreibfragen erst nach und nach empfänglich wird, und daß ihm die betreffenden Erkenntnisse nicht auf einmal zuteil werden. Die Anforderungen, die man an das Kind stellt, müssen mit seinem geistigen Wachstum erhöht werden. Wer wollte mit Erstkläblern Brüche kürzen! Was wir im Rechenunterricht (und fast in allen andern Fächern) als selbstverständlich betrachten, daß der Unterricht mit den einfachsten Erscheinungen zu beginnen habe, ist im Rechtschreibeunterricht noch nicht verwirklicht. Hier hat man bis jetzt gleich mit dem Endziel angefangen. Möchte die neue Schule, die so sehr bestrebt ist, der geistigen Entwicklung des Kindes zu folgen, auch die Rechtschreibung mehr vom Standpunkt des Kindes und weniger von dem des unerbittlichen Korrektors oder Schulmeisters aus betrachten!

\* \* \*

So sehr wir uns über die Untersuchung freuen, weil wir durch sie einige Anregungen zur Gestaltung des Rechtschreibeunterrichtes geben können, so sehr sind wir uns dessen bewußt, daß unserer Arbeit Unvollkommenheiten anhaften. Man hätte den Stoff noch genauer untersuchen und verarbeiten, die Versuchsstoffe anders wählen, die Versuchsanordnung anders gestalten können; man sollte in Schulen erproben, wie sich eine viel freiere Behandlung der Korrektur im Laufe der Jahre auswirkt usw. Die weitere Arbeit ist unterblieben, weil es uns an Zeit und Kraft gebrach. Noch ist die Frage des Rechtschreibeunterrichtes nicht endgültig gelöst. Vielleicht regen unsere Ausführungen wiederum zu andern Untersuchungen an, wir würden uns darüber freuen.

Trotzdem wir wissen, daß unsere Arbeit nur ein kleiner Beitrag ist zu dem großen Bau der Sprachgestaltung, glauben wir am Schlusse doch sagen zu dürfen, daß unsere Forderungen Beachtung verdienen. Wir sind nicht durch umstürzlerische Theorien zu ihnen gekommen. Was wir, und mit uns Tausende von Lehrern, bei der Schularbeit stets ahnten, aber nie recht glauben mochten, das haben die Versuche erwiesen. Wo uns der Mut fehlte, die letzten Folgerungen zu ziehen, da wiesen sie uns den richtigen Weg. Wer die vorliegende Arbeit auch nur einigermaßen durchgegangen hat, wird finden, daß wir mit unserer Forderung

nach Vereinfachung der Rechtschreibung oder nach einer dem Kinde eher angepaßten Schreibweise der Unterrichtsarbeit nicht ausweichen wollen. Die Kraft, die unsere Untersuchung erforderte, galt der Schule. Ihr und den Kindern zu dienen, war unser Bestreben. Wir bitten alle Kolleginnen und Kollegen, uns hierin zu unterstützen.

Kl.

## Über das Körperwachstum unserer Volksschüler

Zu Beginn des Schuljahres 1920 erhielt Dr. med. Walder in Rüti (Zch.) den Auftrag, jedes Schulkind der Gemeinde jährlich mindestens einmal zu untersuchen. Aus dem nun vorliegenden Material habe ich die Resultate der Längen- und Gewichtsbestimmungen verarbeitet, um einen Einblick in die körperliche Entwicklung der Schüler zu gewinnen. Daß ich dabei die Kinder nach Geschlecht und Altersstufen (nicht nach Schulklassen) trennte, ist selbstverständlich. Ich unterschied 9 Altersstufen von durchschnittlich 6½, 7½, 8½, 9½, 10½, 11½, 12½, 13½ und 14½ Jahren.

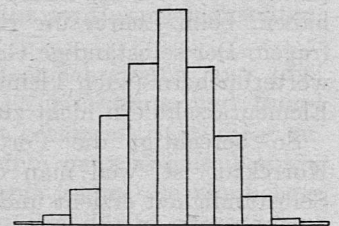
Der 1. Altersstufe gehören 274 Knaben an, deren Längen zwischen 101,5 und 129 cm liegen. Walder bestimmte die Längen auf 0,5 cm genau, so daß diese Grenzen 56 Größenklassen einschließen. Da so viele Klassen für eine Verarbeitung unbequem sind, vereinige ich je 6 Klassen zu einer einzigen mit einer Klassenbreite von 3 cm. So erhalte ich 11 Größenklassen, auf die sich die Längen der 6½-jährigen Knaben folgendermaßen verteilen:

Klassengrenzen:	Anzahl Knaben:
98,75—101,75 cm	1
101,75—104,75 cm	3
104,75—107,75 cm	12
107,75—110,75 cm	28
110,75—113,75 cm	56
113,75—116,75 cm	75
116,75—119,75 cm	55
119,75—122,75 cm	31
122,75—125,75 cm	10
125,75—128,75 cm	2
128,75—131,75 cm	1

Diese Verteilung führt zu folgender graphischer Darstellung:

In derselben Weise könnten die Längenverteilungen auf den andern Altersstufen veranschaulicht werden.

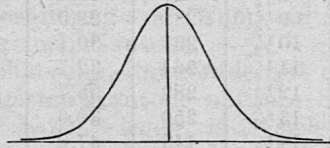
Will man solche Darstellungen unter sich vergleichen, so muß man sie zahlenmäßig charakterisieren. Die Mittel



hierzu gibt die Kollektivmaßlehre. Man nennt nämlich nach dem Vorbilde Fechners „einen Gegenstand, der aus unbestimmt vielen, nach Zufall variierenden Exemplaren besteht, die durch einen Art- oder Gattungsbegriff zusammengehalten werden“ einen Kollektivgegenstand (KG). Einen KG bilden demnach auch die Schüler von bestimmtem Alter und Geschlecht. Die Anfänge der Kollektivmaßlehre gehen auf Quetelet zurück. Nach ihm verteilen sich die Längen gleichaltriger Schüler nach der Binomialformel. Diesem Gesetz, das nach ihm das Queteletsche genannt wird,



schrieb er universale Bedeutung zu: „Cette même loi, si simple et si élégante, s'applique non seulement aux tailles, mais encore aux poids, aux forces et en général à toutes les lois physiques, ajoutons même aux lois morales et intellectuelles de l'homme.“ — Die Binomialformel führt bei hohen Potenzen zur Gaußschen Verteilungsfunktion, die in folgender Kurve ihre Darstellung findet:



Gauß wollte mit dieser Kurve die Vielheiten gleichberechtigter Werte, die sich auf Grund unvermeidlicher Beobachtungsfehler bei der wiederholten Messung einer Größe ergeben, umspannen. Die Voraussetzungen, auf denen das Gaußsche Verteilungsgesetz beruht, können überall gemacht werden, wo man sich berechtigt hält, dem arithmetischen Mittel einer Anzahl empirisch bestimmter Abstufungen einer stetig veränderlichen Größe die größte Wahrscheinlichkeit zuzuschreiben und diesen Wert für den wahren Wert anzusehen. Daher fand das Gaußsche Gesetz auch Eingang in der Biologie und der Psychologie. Es erwies sich aber hier als unzureichend. Deshalb sah sich Fechner veranlaßt, über Gauß hinauszugehen und ein „zweiseitiges Gaußsches Gesetz“ aufzustellen, das besser geeignet schien, einen KG zu charakterisieren. Er vermochte aber das Problem nicht zu lösen. Ebenso wenig gelang dies Pearson, der im Jahre 1895 5 Gesetze aufstellte, die 5 Kurven entsprachen, nämlich:

1. beiderseits begrenzten symmetrischen Kurven,
  2. beiderseits begrenzten asymmetrischen Kurven,
  3. einseitig begrenzten Kurven,
  4. beiderseits unbegrenzten asymmetrischen Kurven,
  5. beiderseits unbegrenzten symmetrischen Kurven,
- die das Gaußsche Gesetz befolgen.

Bruns endlich versuchte 1905 eine Variationsreihe durch das Fehlergesetz und eine unbegrenzte Abfolge daraus ableitbarer Gesetze zu charakterisieren.

All diese Forscher legen einer empirisch gegebenen Beobachtungsreihe ein funktionelles Verteilungsgesetz zugrunde und überschreiten damit den Bereich der Erfahrung. Dies ist verständlich. In den empirisch gefundenen Werten liegen nie sämtliche möglichen Fälle vor. Deshalb lag es nahe, Gesetze aufzustellen, die alle möglichen Fälle umspannen sollten. — Demgegenüber wendet nun G. F. Lipps ein, die Aufgabe, einen Lebenszustand, der sich in einer Vielheit gleichberechtigter, verschiedener Äußerungen kundgibt, zu bestimmen, könne nur durch eine zweckmäßige Verwertung dessen, was die Erfahrung darbietet, gelöst werden. Er verzichtet daher auf die Zugrundelegung einer Funktionsform und entwickelt eine Methode zur Bestimmung von KG, die als einzige Voraussetzung eine empirisch gegebene Variationsreihe hat. Dadurch hat er die Kollektivmaßlehre mächtig gefördert.

Die von Lipps geschaffene Methode ist die Methode der Mittelwerte. Um zu zeigen, was man unter Mittelwerten versteht, bezeichne ich die einzelnen Klassen der oben mitgeteilten Variationsreihe mit  $a_1, a_2, a_3, a_4$  usw. und die darauffallenden Häufigkeiten mit  $z_1, z_2, z_3, z_4$  usw. Dann stellt sich die im ganzen  $m$  Varianten umfassenden Reihe folgendermaßen dar:

- Größenklassen:  $a_1, a_2, a_3, a_4$  usw.  
 Anzahl Knaben:  $z_1, z_2, z_3, z_4$  usw.

Die Summe aller  $z$ -Werte ist natürlich gleich  $m$ . Unter den Größenklassen greife ich nun eine heraus, bezeichne sie der Einfachheit halber mit  $b$  und bestimme die Abweichungen

$$a_1 - b, a_2 - b, a_3 - b \text{ usw.}$$

Dies sind die auf  $b$  bezogenen Abweichungen erster Ordnung. Entsprechend finde ich die Abweichungen 2. Ordnung

$$(a_1 - b)^2, (a_2 - b)^2, (a_3 - b)^2 \text{ usw.}$$

oder die Abweichungen 3. Ordnung

$$(a_1 - b)^3, (a_2 - b)^3, (a_3 - b)^3 \text{ usw.}$$

oder die Abweichungen 4. Ordnung

$$(a_1 - b)^4, (a_2 - b)^4, (a_3 - b)^4 \text{ usw.}$$

Hierauf setze ich:

$$me_1 = (a_1 - b) + (a_2 - b) + (a_3 - b) + \dots$$

$$me_2^2 = (a_1 - b)^2 + (a_2 - b)^2 + (a_3 - b)^2 + \dots$$

$$me_3^3 = (a_1 - b)^3 + (a_2 - b)^3 + (a_3 - b)^3 + \dots$$

$$me_4^4 = (a_1 - b)^4 + (a_2 - b)^4 + (a_3 - b)^4 + \dots$$

usw.

Daraus lassen sich  $e_1, e_2, e_3$  und  $e_4$  leicht berechnen. Dies sind die auf  $b$  bezogenen Mittelwerte, erster, zweiter, dritter und vierter Ordnung.

Lipps weist nach, daß man zur Kennzeichnung einer Variationsreihe lediglich dieser Mittelwerte bedarf. Und zwar wird eine sich über  $n$  Klassen erstreckende Reihe durch  $n-1$  Mittelwerte vollständig und durch die ersten 4 Mittelwerte annäherungsweise bestimmt. Die Mittelwerte werden wie die Einzelwerte durch die Erfahrung geboten, zeigen aber die den Einzelwerten zukommende Veränderlichkeit nur in geringem Maße, so daß sich die oben angegebene Zusammenlegung von je 6 Größenklassen der ursprünglichen Reihe zu einer einzigen Klasse rechtfertigt. Ich beziehe im folgenden alle Mittelwerte auf das arithmetische Mittel  $A$ . Dabei wird  $e_1$  — wie leicht zu ersehen ist — stets null.

$A$  selbst — es beträgt in unserm Falle 115,2 cm — ist der Stellvertreter der ganzen Reihe, da es die Körperlänge angibt, um die sich die andern Längen verteilen.

$e_2$  — in unserm Beispiel 1,6 — stellt ein Maß für die Streuung dar, denn es ist um so größer, je größer das Gebiet ist, das die Varianten einnehmen. Neben  $e_2$  drücken auch die andern Mittelwerte gerader Ordnung die Größe der Streuung aus.

$e_3$  zeigt — wie jeder andere Mittelwert ungerader Ordnung — eine allfällig asymmetrische Verteilung der Varianten an. Bei symmetrischen Variationskurven ist  $e_3 = 0$ . Für die Längen der 6½-jährigen Knaben fand ich  $e_3 = -0,6$ , also eine schwache negative Asymmetrie, die durch einige kleine Knaben bedingt ist.

Der Mittelwert  $e_4$  erhält im Verein mit  $e_2$  eine Bedeutung. Würden sich nämlich die Schüler gleichmäßig auf die 11 Größenklassen verteilen, so wäre  $e_4^4 : e_2^4 = 1,8$ . Die graphische Darstellung zeigt aber, daß die Varianten sich um das arithmetische Mittel anhäufen. In solchen Fällen ist  $e_4^4 : e_2^4$  immer größer als 1,8 und zwar um so größer, je stärker diese Anhäufung um  $A$  sich ausprägt. Ich fand für unser Beispiel 3,2. Für eine Variationsreihe, die der Gaußschen Kurve entspricht, müßte dieser Wert genau 3 betragen.

Nach diesen Ausführungen teile ich die Ergebnisse meiner Untersuchung mit, wobei ich also für jede Altersstufe das arithmetische Mittel  $A$ , den Streuungs-, den Asymmetrie- und den Verteilungswert angebe.



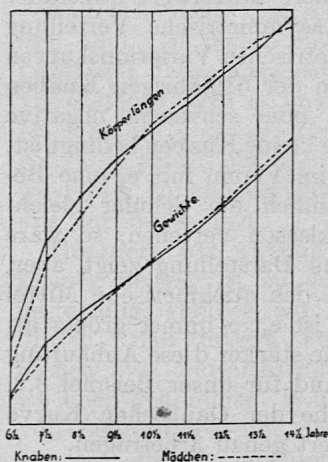
(n bedeutet dabei jeweils die Zahl der der Altersstufe zugehörigen Schüler.) Über das Längenwachstum der Knaben orientiert folgende Tabelle:

Alter (Jahre)	n	Arith. Mittel	Zunahme	Streuung	Asymmetrie	Verteilung
6½	274	115,2		1,6	-0,6	3,2
7½	247	120,5	5,3	1,6	-0,7	3,1
8½	219	125,5	5,0	1,7	-0,7	3,2
9½	231	130,5	5,0	1,8	+0,8	2,9
10½	237	134,6	4,1	1,9	+0,9	3,2
11½	264	139,0	4,4	2,1	+1,2	3,1
12½	289	143,2	4,2	2,4	+1,1	3,6
13½	250	148,4	5,2	2,7	+2,0	3,3
14½	113	157,9	9,5	2,7	+1,1	2,7

Das Längenwachstum der Mädchen kennzeichnen folgende Werte:

Alter (Jahre)	n	Arith. Mittel	Zunahme	Streuung	Asymmetrie	Verteilung
6½	280	113,9		1,9	-0,8	3,2
7½	267	119,7	5,8	1,8	-0,7	3,1
8½	254	125,0	5,3	1,9	+0,5	3,2
9½	285	129,5	4,5	2,0	+0,5	3,1
10½	285	134,1	4,6	2,1	+1,0	3,1
11½	278	139,3	5,2	2,4	+1,1	3,2
12½	286	144,9	5,6	2,5	-0,6	3,0
13½	271	150,5	5,6	2,3	-1,3	2,9
14½	52	157,2	6,7	1,8	-1,8	4,2

Das Längenwachstum unserer Schüler nimmt stetig zu. Und zwar ist diese Zunahme auf den untern und obren Altersstufen stärker als auf den mittlern. Auf den ersten 4 Stufen sind die Knaben größer als die Mädchen. Auf der 5. werden sie von diesen überholt und gewinnen erst wieder auf der obersten Stufe einen kleinen Vorsprung. (Siehe graphische Darstellung.) Die Streuung nimmt nach oben hin zu. Knaben und Mädchen bilden demnach einen KG, der sich mit zunehmender Entwicklung immer mehr differenziert, und zwar verläuft die Entwicklung bei den Mädchen — wie die Streuungswerte zeigen — lebhafter als bei den Knaben, kommt aber auch früher zum Stillstand als bei diesen. Die Asymmetriewerte sind für beide Geschlechter anfänglich negativ. Sie werden dann positiv, da sich rasch entwickelnde Schüler ihren Altersgenossen vorausziehen. Dies Vorausziehen hält bei den Knaben während der ganzen Schulzeit an. Bei den Mädchen hört es auf der 6. Altersstufe auf, was wieder zeigt, daß bei ihnen die Entwicklung früher zum Stillstand kommt als bei den Knaben. Die Verteilungswerte betragen auf allen Stufen annähernd 3. (Dem Wert 4,2 für die ältesten Mädchen kommt keine Bedeutung zu, da er aus nur 52 Varianten gewonnen wurde.) Unsere — nur schwach asymmetrischen — Kurven weichen demnach nicht stark von der Gaußschen Variationskurve ab.



Einen ähnlichen Entwicklungsverlauf zeigt das Massenwachstum. Für die Knaben wird er durch nachstehende Werte gekennzeichnet:

Alter (Jahre)	n	Arith. Mittel in kg	Zunahme	Streuung	Asymmetrie	Verteilung
6½	274	21,4		2,2	1,3	2,8
7½	247	23,3	1,9	2,2	1,2	2,9
8½	219	25,4	2,1	2,9	2,4	3,9
9½	231	28,0	2,6	3,3	3,2	5,2
10½	237	30,1	2,1	3,9	3,9	6,4
11½	264	32,7	2,6	4,3	3,9	4,4
12½	289	35,7	3,0	5,5	5,1	4,3
13½	250	39,6	3,9	6,5	5,9	3,5
14½	113	47,9	8,3	7,8	4,9	2,8

(Bei der Berechnung der Werte wurden die Schüler aller Stufen in Gewichtsklassen von je 1 kg Breite eingeteilt.)

Das Massenwachstum der Mädchen gestaltet sich folgendermaßen:

Alter (Jahre)	n	Arith. Mittel	Zunahme	Streuung	Asymmetrie	Verteilung
6½	280	20,5		2,5	1,6	2,6
7½	267	22,8	2,3	2,8	2,4	4,0
8½	254	25,0	2,2	3,3	2,7	3,6
9½	285	27,2	2,2	3,9	3,5	2,8
10½	285	29,7	2,5	4,6	4,3	4,5
11½	278	33,1	3,4	5,8	5,9	4,3
12½	286	37,2	4,1	6,6	6,3	3,8
13½	271	41,2	4,0	7,1	5,3	3,1
14½	52	50,2	9,0	7,2	-2,2	2,0

Das Gewicht der Schüler nimmt stetig zu. Diese Zunahme ist am Ende der Schulzeit, wo die Schüler in die Pubertät eintreten, stärker als am Anfang. Auf den ersten 4 Stufen weisen die Knaben das größere arithmetische Mittel auf als die Mädchen, werden aber von diesen auf der 5. Stufe überholt. (Siehe graphische Darstellung.) Es verteilen sich ferner die Körpergewichte mit zunehmendem Alter auf ein immer größer werdendes Gebiet. Diese Differenzierung ist bei den Mädchen stärker als bei den Knaben. Die — mit einer einzigen Ausnahme — positive Asymmetrie zeigt, daß während der Schulzeit einige sich besonders rasch entwickelnde Schüler ihren Altersgenossen immer stärker vorausziehen. Bei den Mädchen hört dieses Vorausziehen auf der drittobersten Stufe auf. Ihre Entwicklung kommt zum Abschluß. Der Verlauf der Verteilungswerte zeigt, daß sich die Varianten auf den untern Stufen immer dichter um das arithmetische Mittel scharen, daß dann aber gegen das Ende der Schulzeit hin eine leichtere und eine schwerere Gruppe unter den Schülern hervortreten. Dies ist bei den Knaben deutlicher ausgeprägt als bei den Mädchen.

Leider ist es unmöglich, im Rahmen dieses Aufsatzes zu zeigen, wie mit Hilfe von Mittelwerten die gegenseitige Abhängigkeit zwischen Länge und Gewicht (die Korrelation) bestimmt wird. Ich verweise hierfür auf meine Arbeit: Über das Körperwachstum zürcherischer Volksschüler (Archiv der Julius-Klaus-Stiftung, Zürich).

Zum Schluß erwähne ich noch die grundlegenden Schriften von G. F. Lipps über die Bedeutung und Berechnung der Mittelwerte. Es sind dies:

Theorie der Kollektivgegenstände. Leipzig 1902.

Die Bestimmung der Abhängigkeit zwischen den Merkmalen eines Gegenstandes. Leipzig 1905.

Die psychischen Maßmethoden. Braunschweig 1906.

In leicht verständlicher Weise ist die Theorie erläutert in: Witzig, J., Maß und Zahl im Bereiche der Lebenserscheinungen. Langensalza 1924.

Dr. Göpfert, Rüti (Zch.)



## Der Geschichtsunterricht an den schweizerischen Mittelschulen

In der Schweizerischen Eidgenossenschaft mit ihrer bundesstaatlichen Verfassung ist auch das Mittelschulwesen und die Lehrerbildung von Grund auf ausschließlich Sache der einzelnen Kantone.

Bei der großen Wertschätzung, die gerade seit dem Weltkrieg wieder, die meisten Kantone auf ihre Souveränität in Sachen der Kultur legen, läßt sich im gesamten Mittelschulwesen die bunteste Mannigfaltigkeit erwarten, zumal wenn man bedenkt, daß das kleine Staatsgebiet sprachlich von drei Kulturkreisen durchschnitten wird und desgleichen ausgesprochene konfessionelle Differenzierungen aufweist.

Bei dieser sprachlich-kulturellen und konfessionellen Differenziertheit gibt es nun eine größere Anzahl führender Kantone mit relativ einheitlichem Charakter, die sich als Exponenten und sozusagen Mandatäre einer größeren Kulturgemeinschaft fühlen und betätigen. – Wohl in keinem Unterricht stärker als eben im Geschichtsunterricht werden solche Intentionen sich auswirken und das ganze Gehaben charakteristisch bestimmen. Aber es ist ja wohl gut so, daß gymnasialer Geschichtsunterricht Farbe, Gestalt und inneres Leben von den geschichts-klimatischen Bedingungen der jeweiligen Landschaft erhalte.

Damit nicht genug, dürfte wohl nirgends sonst die Individualität des Lehrers so sehr ein Recht haben oder das Recht sich nehmen, ihre Eigenart auszuwirken, als an den schweizerischen Mittelschulen. Wir behaupten damit nicht, daß diese Eigenart selbst stärker sei als anderswo, wir behaupten auch nicht, daß diese Eigenwilligkeiten immer auch pädagogisch so wertvoll seien; wir müssen nur als etwas sehr Wesentliches diese in seiner ganzen Natur und seiner Stellung begründete Eigensinnigkeit des schweizerischen Mittelschullehrers feststellen. Von den 7 Universitätskantonen abgesehen, sind die höheren Schulen, die hier in Betracht fallen, die höchsten kantonalen Lehranstalten und genießen als solche mancherorts fast die Schätzung einer Hochschule, was sich naturgemäß umsetzt in ein gehobenes Selbstbewußtsein und unabhängiges Gebaren von Schüler- und Lehrerschaft. Aber auch in den Universitätsstädten weiß der Mittelschullehrer sich seine Stellung und pädagogische Bewegungsfreiheit zu wahren.

Zudem scheinen so ziemlich überall behördliche Vorschriften, auch über Geschichtsunterricht, sich auf ein Minimum zu beschränken, und überall respektiert eine höchst liberal gehandhabte Schulaufsicht eben diese freie Lehrerpersönlichkeit. Der schweizerische Mittelschullehrer hat somit kaum irgendwie den Charakter eines Lehrbeamten, und so steht er vor allem auch als Geschichtslehrer kraft eigenen Rechts und eigener Verantwortung vor seiner Klasse – ein kleiner König, falls er es vermag.

Diese Selbstherrlichkeit des einzelnen Geschichtslehrers aber vollendet das eingangs skizzierte Bild einer bunten, charakteristischen Mannigfaltigkeit des Geschichtsunterrichts an schweizerischen Mittelschulen.

Man wird indessen doch bei einer mehr summarischen Prüfung der Sachlage eine große und im ganzen doch vorwaltende Übereinstimmung finden, aus der jene Verschiedenheiten harmonisch sich erheben.

Das liegt zunächst einmal an den Gegebenheiten des Lehrstoffes selbst, an einer gewissen Übereinstimmung in den Ansichten über Methoden und Ziele und einem nahezu vollendeten Sieg pädagogischer Reformideen, zu einem Teil in den durch die internationale Lage der Schweiz gegebenen Notwendigkeiten, und liegt schließlich daran, daß trotz der Kantonsouveränität in Schulsachen der Bundesrat der Schweizerischen Eid-

genossenschaft kompetent ist zum Erlaß eidgenössischer Vorschriften über die Anerkennung der kantonalen Maturitäten durch den Bund.

Es ist unerlässlich, diese etwas komplizierte Sachlage auseinanderzusetzen:

Wohl gibt es nur kantonale Universitäten; aber der Bund und nur er unterhält die Eidgenössische Technische Hochschule in Zürich, und eidgenössisch sind außerdem die Prüfungen für die medizinischen Berufsarten, also auch Bestimmungen über die Zulassung zu Prüfungen. Die Kantone legen nun im Interesse ihrer Schüler ausnahmslos den größten Wert darauf, daß ihre kantonalen Maturitäten von vornherein die eidgenössische Anerkennung finden, d. h. sie richten sich nach dem „Reglement für die eidgenössischen Maturitätsprüfungen“ und der „Verordnung über die Anerkennung von Maturitätsausweisen durch den schweizerischen Bundesrat“ (beide vom 20. Januar 1925).

Für den Geschichtsunterricht kommt aus diesen zwei Reglementen zunächst in Betracht die allgemeine Wegleitung: „daß lediglich enzyklopädisches Wissen nicht zu vermitteln ist, da der Unterricht propädeutischer Art sein soll und weder in seiner Gesamtheit noch in einem einzelnen Fach abschließenden Charakter tragen will“. Dann stellt derselbe Artikel neben die Forderung einer gründlichen und lebendigen Behandlung der Muttersprache und der ihr zugehörigen Kultur sofort die Forderung: „außerdem ist den staatsbürgerlichen Erziehungsaufgaben, die besonders durch Landeskunde, Verfassungsgeschichte, und Pflege der zweiten Landessprache gefördert werden, volle Aufmerksamkeit zu schenken.“

Damit ist dem Geschichtsunterricht nicht nur seine Stellung neben zwei Landessprachen und ihren Kulturen und neben der Geographie, sondern zugleich seine hohe Bedeutung innerhalb der gesamten Maturitätsbildung überhaupt zugewiesen.

Dem entspricht es, wenn im einzelnen die Anforderungen für alle drei Maturitätstypen (A = humanistisch mit Griechisch und Latein; B = nur Latein, eine moderne Fremdsprache mehr an Stelle von Griechisch; C = Mathematik und Naturwissenschaften) in Geschichte gleich formuliert sind. Dabei darf gesagt werden, daß mit nur geringen Unterschieden alle so wesensverschiedenen Typen höherer Lehranstalten von der Handelsschule bis zum althumanistischen Gymnasium auch tatsächlich dem Geschichtsunterricht diese hohe Bedeutung geben, in dem Bewußtsein, daß neben der Muttersprache, die mehr die Persönlichkeitswerte pflegt, der Geschichtsunterricht besonders geeignet sei, den Menschen mit seinem Können zum Gemeinschaftswesen und Staatsbürger zu bilden.

Aus der bisher geschilderten Gesamtsituation ergeben sich nun die Momente, die über alle lokalen Differenzierungen hinweg das Übereinstimmende im Geschichtsunterricht an den höhern schweizerischen Lehranstalten charakterisieren. Wir beschränken uns, drei solche Momente geltend zu machen: Internationalität, Totalität, Aktualität.

Es ist verständlich, wenn große Länder die Geschichte ihres Reiches, – etwa vom griechisch-römischen Altertum abgesehen – so ganz zum fast alleinigen Gegenstand ihres Unterrichtes machen, daß daneben für die andern Länder und Völker ein Minimum von Zeit und Interesse übrig bleibt. Ja es schiene uns verständlich, wenn sie das auch heute und künftig noch täten. Denn bei der in allem Geschichtsunterricht gebotenen Beschränkung und Konzentration bietet die Geschichte eines einzigen großen und bedeutenden Volkes eine im ganzen sich selbst genügende Universalität des Stoffes dar, zum mindesten vom pädagogisch-methodischen Standpunkt aus gesprochen.



Ganz anders verhält es sich mit der Schweizergeschichte. Sie vermag uns in dieser Hinsicht niemals zu genügen. Dafür ist bei allem Interessanten und Instruktiven, das sie auch für das objektivere Interesse des Ausländers bietet, ihr Gebiet zu klein, zu ungleichartig und politisch-kulturell zu wenig fruchtbar. Alle wesentlichen und bedeutsamen Schöpfungen – etwa von dem einen Pestalozzi abgesehen – sind anderswo geschaffen und geworden, und vor allem auch fehlen unserer eigenen Geschichte die ganz großen historischen Persönlichkeiten, naturgemäß bei dem geringen Wirkungsbereich; fehlt überhaupt das große Format des Geschehens. Auch in der Geschichte der Schweiz ragen überall die Mauern und Türme von Seldwyla – und es kann ja geradezu eine Schicksalsfrage für uns werden, ob wir dieses Seldwylertum zu überwinden vermögen.

So wird uns im Unterricht Universalgeschichte im eigentlichen Sinne zum Bedürfnis, sie ist für uns die große Welt, wie dem Kinde die Länder und Fernen seiner Sehnsucht, ist für uns das „große Welttheater“, dem wir von einer fast allzu gesicherten Bühne aus zuschauen.

Aber in dieser Richtung auf Internationalität hin wirkt nicht nur das seelische Bedürfnis des schweizerischen Intellektuellen nach Weitung der kleinen heimischen Horizonte, in dieser Richtung wirken auch die vielen Lebensnotwendigkeiten, die aus der internationalen Lage unseres Binnenlandes „im Herzen von Europa“ sich ergeben. Wir sind ein kleines, dreisprachiges Industrieland, in die Weltwirtschaft stärker als jedes andere verflochten, stärker abhängig nach allen Seiten, das Land des durchgehenden internationalen Verkehrs, der internationalen Fremdenindustrie, das Land mit dem größten Prozentsatz ausländischer Wohnbevölkerung, das Land ohne Kolonien, dessen Kaufleute, Ingenieure, Intellektuelle, Gewerbetreibende und Bauern zu Hunderttausenden als „Auslandsschweizer“ in aller Welt, am meisten in Übersee leben.

Ganz von selbst, uns sozusagen unbewußt, wirkt das alles auf den Geschichtsunterricht ein. Eine englische Revolution im 17. Jahrhundert und die „industrielle Revolution“, die in der Neuzeit von diesem Inselreiche ausging, ein unserer Art so wesensfremder Monarch wie Friedrich der Große von Preußen oder ein Bismarck, französische Geistigkeit des 19. Jahrhunderts und das Italien nicht nur der Antike oder der Renaissance, sondern auch des Risorgimento, die Ausbildung der modernen Demokratie und des bundesstaatlichen Prinzips in Nordamerika, das katholische und das protestantische Prinzip und so viel Anderes noch, das man hier nennen möchte, sie haben alle für uns ein gleiches lebendiges und objektives Interesse.

Und damit hängt auch das Bedürfnis nach Totalität zusammen, so unbändig damit die Masse des Stoffes erst recht wieder werden will. Es ist ja nicht vorwiegend die politische Geschichte allein, die wir in unsern Unterricht hereinzubeziehen suchen, sondern fast in gleichem Ausmaße das gesamte Leben der Geschichte, das Gegenstand so vieler und verschiedenartiger Einzeldisziplinen geworden ist: Wirtschaft, Gesellschaft, „Kultur“ und hier voran wieder Kunst, Geistesgeschichte. Ja vielerorts sprengen solche besonderen Interessengebiete den Rahmen des normalen Geschichtsunterrichts und entfalten sich in eigens durchgeführten Kursen: Kunstgeschichte, Verfassungs-, Wirtschafts-, Kirchen-, Philosophiegeschichte.

Liegt in eben diesen Tendenzen nach Internationalität und Totalität ein elementarer Lebenshunger, dann noch mehr in dem Bedürfnis nach Aktualität. Wir meinen damit zweierlei: Einmal die ungleich ausgiebigere Behandlung der Neuzeit: des 19. und 20. Jahrhunderts über den Weltkrieg hinaus bis zur Gegenwart einschließlich. Wohl wissen wir, daß nicht die Geschichte

interessanter, sondern eben wir interessierter werden; aber eben dieses Recht der stärkeren Interessiertheit lassen wir gelten und machen wir fruchtbar. Fast überall ist das ganze letzte Jahr, oft mit einer höheren Stundenzahl, der Zeit von 1815 oder gar 1848 an reserviert.

Mit Aktualität meinen wir aber zweitens eine Auslese des gesamten Geschichtsstoffes nach Maßgabe dessen, was vom Standpunkt der Gegenwart aus am lebendigsten ist, ein nicht eben wissenschaftliches, aber eminent pädagogisches Prinzip. Überhaupt die lebendige Beziehung und Wechselwirkung von Vergangenheit und Gegenwart ist damit gemeint, nicht zuletzt auch die ausgiebige Erörterung reiner Gegenwartsprobleme, auch einmal außerhalb der strengen chronologischen Folge.

Nicht nur hoffen wir damit am meisten das Geschichtsverständnis beim Schüler zu erschließen, und ihn zum Mittun an der Gegenwarts- und Zukunftsgeschichte anzuregen. Wir hoffen damit auch die deutlich spürbare Abwendung der heutigen Jugend von bloßer Geschichte um ihrer selbst willen, zu überwinden, sie nicht traditionslos werde zu lassen, sondern die besten Werte der Vergangenheit in die Zukunft hinüberzueretten, was uns wohl als die vornehmste Aufgabe aller Beschäftigung mit Geschichte erscheint.

Dr. Alfons Meier, Basel.

## Am Wege zum Vollzug des eidgenössischen Tuberkulosegesetzes

Nachdem am 4. Januar 1929 die bundesrätliche Verordnung betreffend die „Ausrichtung von Bundesbeiträgen zur Bekämpfung der Tuberkulose“ in Kraft erklärt wurde, folgte am 15. Juli die langersehnte „Vollziehungsverordnung zum Bundesgesetz betreffend Maßnahmen gegen die Tuberkulose“. Es fehlen zur Stunde bloß noch die Ausführungsbestimmungen zu den Artikeln 8 (Vorbeugende Maßnahmen in gewerblichen, industriellen und kaufmännischen Betrieben, sowie in Verkehrsanstalten und öffentlichen Gebäuden), 13 (Förderung der wissenschaftlichen Erforschung der Tuberkulose) und 15 (Subventionierung der Krankenkassen) des Gesetzes. Da sich der Bund einzig mit der Durchführung der vorerwähnten Artikel zu befassen hat, können heute die Kantone an die Ausarbeitung ihrer kantonalen Vorschriften, die zum Vollzug des Gesetzes auf kantonalem Boden notwendig sind, herantreten. Einige wenige Kantone sind seit Jahren im Besitze von Gesetzen und Verordnungen betreffend Maßnahmen gegen die Tuberkulose. Die große Mehrzahl aber hat die eidgenössische Regelung abgewartet, weil die Erfahrungen, die beispielsweise mit dem bernischen Gesetze vom Jahre 1908 gemacht wurden, bewiesen haben, daß kantonale Gesetze insbesondere auf dem Gebiete der Seuchenbekämpfung wertlos sind, wenn sie an einem Bundesgesetz nicht den notwendigen Rückhalt finden. Das eidgenössische Tuberkulosegesetz überbindet den Kantonen so viele Aufgaben, daß sich alle damit zu befassen haben. Jene haben ihre Gesetze und Verordnungen anzupassen und zu ergänzen und diese haben an ein neues Werk heranzutreten. Für die zuständigen Behörden (Sanitätsdepartement) ist diese Aufgabe nicht mehr neu. Seitdem die Tuberkulosegesetzgebung in Fluß gekommen ist, befaßte sich die Sanitätsdirektorenkonferenz in mehreren Sitzungen mit dieser Materie. Ganz besonders eingehend studierte sie die Entwürfe der Vollziehungsverordnung vom 20. Juni 1930. Eine von der Sanitätsdirektorenkonferenz in Solothurn eingesetzte Spezialkommission arbeitete einen eigenen Entwurf aus und stellte ihn dem Entwürfe des Eidgenössischen Gesundheitsamtes in Bern gegenüber. Wenn also die „Eidgenössische Ver-



ordnung“ etwas lange auf sich warten ließ, so haben wir dies verschiedenen Verumständen zuzuschreiben, wozu eben auch die Verhandlungen zwischen dem Gesundheitsamt einerseits und der Sanitätsdirektorenkonferenz andererseits gehören. Die Frucht, die in den Verhandlungen reifte, ist gut, und wenn schließlich der gute Geist, der in der Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung zum Entwurf eines Bundesgesetzes, betreffend die Bekämpfung der Tuberkulose zum Ausdruck kommt, die Verhandlungen in den einzelnen Kantonen durchweht, dann können wir uns mit der „Verschleppung“ abfinden.

Zur Durchführung der kantonalen Vorschriften betreffend Bekämpfung der Tuberkulose sollen auch die Tuberkulosefürsorgeorganisationen (Ligen, Vereinigungen, Fürsorgestellen usw.) in weitgehender Weise zur Mitarbeit herangezogen werden. In einem Kreisschreiben des eidgenössischen Departements des Innern an die Kantonsregierungen, vom 5. Juli 1930 wird diesem Gedanken mit folgenden Worten Ausdruck gegeben: „Schon in unserm Berichte vom 5. März wiesen wir auf die große Bedeutung hin, die wir einer möglichst vollständigen und engen Zusammenarbeit zwischen den kantonalen Behörden und den Tuberkulosefürsorgeorganisationen beimessen. Wenn wir uns gestatten, nochmals auf diesen Punkt zurückzukommen, den der Bundesrat in seiner Botschaft zum Gesetz ganz besonders betonte, so geschieht es, weil wir in dieser Zusammenarbeit die unerläßliche Bedingung zu einer wirksamen Ausführung des Gesetzes erblicken. Unsere Tuberkulosefürsorge-Organisationen, die sich schon seit Jahren mit der Bekämpfung der Tuberkulose befassen, besitzen darin eine Erfahrung, die in möglichst weitgehendem Maße nutzbar gemacht werden muß. In vielen Kantonen verfügen diese Organisationen über ein besonders geschultes Personal – Fürsorgeärzte, Fürsorgeschwestern usw. – das eine lange Ausbildungszeit hinter sich hat, und das nach unserer Auffassung eine sehr wertvolle Hilfe darstellt. Es scheint beinahe überflüssig, daran zu erinnern, daß die Bekämpfung der Tuberkulose, die gleichzeitig eine medizinische und soziale Aufgabe ist, sowohl für den Kranken, wie für diejenigen, die sich seiner annehmen, außerordentlich heikle Probleme hervorruft. Die Einmischung des Staates kann in einzelnen Fällen Empfindlichkeiten und Widerstände hervorrufen, die sich vermeiden lassen, wenn der Staat durch die Vermittlung der privaten Fürsorgeorganisation handelt. Es liegt also im Interesse des Gesetzes und derjenigen, die es beschützen oder heilen will, wenn wir die kantonalen Behörden ersuchen, unter Beibehaltung der Oberleitung in der Tuberkulosebekämpfung sich in möglichst weitgehendem Maße der Fürsorgeorganisationen zu bedienen, ihre Gründung und ihren Ausbau zu unterstützen und die Zusammenarbeit mit ihren Organen zu sichern.“ Wir folgern aus diesen Darlegungen, daß die privaten Organisationen auch zur Ausarbeitung der kantonalen Gesetze und Verordnungen herangezogen werden sollen, um eben gerade die enge Zusammenarbeit zwischen Behörden und privater Hilfe zu dokumentieren.

Die bundesrätliche Verordnung enthält Vorschriften über die Meldepflicht bei Tuberkulose, für die bakteriologischen Untersuchungen, über das Desinfektionswesen, über die Maßnahmen in Schulen und Anstalten für Kinder und Jugendliche, über die Unterbringung von Kindern, über Maßnahmen zugunsten gefährdeter Kinder und über die Wohnungshygiene. Neben organisatorischen und Strafbestimmungen enthält sie noch solche über die Tuberkuloseaufklärung gemäß Art. 12 und Geheimmittelverbot im Sinne von Art. 9 des Gesetzes. Die Lehrerschaft dürften die Ausführungsvorschriften zu den Art. 6 und 7 des Bundesgesetzes interessieren. Hierüber in einem nächsten Artikel. *E. B.*

## Schul- und Vereinsnachrichten

**Luzern.** Kantonaler Lehrerverein. Die Konferenz vom 10. Juli in Luzern hat zwei wichtige Beschlüsse gefaßt. Nach einem Vortrag von Sekundarlehrer Schwegler, Kriens, über das neue Erziehungsgesetz wurden die Anträge des Vorstandes und aus der Diskussion die Ergänzungen von Dr. M. Simmen einstimmig angenommen und der großrätlichen Kommission weitergegeben. Die wesentlichsten Änderungswünsche betreffen den § über den Religionsunterricht. Man wünscht aus Gerechtigkeits- und wahltaktischen Gründen spezielle Honorierung. Ohne diese Maßnahme hätte die Fassung des Entwurfes zur Folge, daß in vielen Gemeinden der Ortsgeistliche sozusagen von Gesetzeswegen die Lehrerwahl bestimmen könnte. Er brauchte, wozu er das Recht besitzt, einen Angemeldeten nur als ungeeignet für den Religionsunterricht zu bezeichnen. Durch grundsätzliche Anerkennung der Honorierung des Religionsunterrichtes würde der vom Priesterkapitel gewünschten Fassung des Entwurfes die schärfste Spitze genommen. Im weitern würde Tendenzen entgegengetreten, welche die Schultore Leuten ohne fachliche Prüfungen zu weit öffnet. Der engen Fassung über die Nebenbeschäftigungen, (Anzeigepflicht an den Erziehungsrat), wurde der bisherige, im früheren Gesetz festgelegte Modus vorgezogen, der alle Sicherungen vor Mißbräuchen enthält, wenn man sie anwenden will. Prinzipielle Geschlechtertrennung versteht sich nach den neuen verschärften vatikanischen Anweisungen von selbst. Es wird, da mehr zu verlangen aussichtslos ist, mindestens eine weniger kategorische Fassung der bezüglichen Vorschriften gewünscht. Zu diesen Änderungsvorschlägen gesellen sich noch eine Menge kleinerer Sicherungen und Verbesserungen. Das neue Erziehungsgesetz ist insoweit fortschrittlich, als es das ganze Erziehungswesen des Kantons zusammenfaßt.

Das zweite wichtige Traktandum der Konferenz beschlug die Verschmelzung des unabhängigen L. K. V. mit der Luzerner Kantonalen Konferenz, die nach dem in Aussicht stehenden Gesetz eine etwas selbständigere Form erhält und nicht nur ein Organ der Erziehungsbehörde darstellt. Sobald dieser Gesamtverein Statuten erhalten hat, die angenommen und vom Erziehungsrat genehmigt sind, soll der L. K. V. in der neuen allgemeinen Konferenz aufgehen. Bedingungen sind die Auszahlung eines Sterbegeldes durch die Lehrer-, Witwen- und Waisenkasse von 1000 Fr. und die Übernahme von drei Vorstandsmitgliedern des L. K. L.-V. Vorgeschlagen sind die Herren Siegfried Fischer, Winikon, der bisherige verdiente Präsident, dem die Versammlung eine Dankovation bereitere für seine mühevollen Arbeit. Weiter wurden abgeordnet die Herren Ed. Schwegler, Sekundarlehrer in Kriens und Hs. Bucher in Udligenswil. Der L. K. L.-V. fordert die Beratungsstelle für seine Vorstandmitglieder, die weiter amten bis die Liquidation perfekt ist. Als Sicherung bleiben 5000 Fr. 5 Jahre auf der Kantonalbank deponiert. Diese Summe bildet den Fonds eines neuen Vereins, wenn die Kantonalen Konferenz das Abkommen nicht einhielte. Das Gesamtvermögen des nun aufgehobenen L. K. L.-V. beträgt etwa 7000 Fr. Man begreift die Freude des Vertreters der Kantonalen Konferenz an dem großzügigen Beschluß. Nach der neuen Ordnung würden nur noch zwei von der Kantonalen Konferenz unabhängige Organisationen bestehen: die Sektion des schweizerischen Lehrervereins und die katholischen Schulmänner. *Sn.*

**Schaffhausen.** Schriftwoche. Vom 20.–25. Oktober dieses Jahres soll den vielen Wünschen nach Einführung und Weiterbildung in der Basler Schrift durch Veranstaltung einer Schriftwoche Rechnung getragen werden. Zwar ist der Weg, der zu diesem Er-



gebnis geführt hat, kein ganz gewöhnlicher. Die schaffhauserische Lehrerschaft tritt damit von sich aus, quasi aus privater Initiative, an die Frage der Verbesserung des unbestritten tiefen Niveaus des heutigen Schreibunterrichts heran. Dabei sind wir uns wohl bewußt, daß wir uns in dieser Frage nicht mehr zur Vorhut zählen dürfen. Mit etwelchem Neid sehen wir zu, wie rings um unser Eiland Schriftkommissionen an der Arbeit sind, den Fragenkomplex zu studieren, um ihren Behörden Anträge zu stellen, während wir es kaum zu taktvoll geduldeten, geschweige denn amtlich gestempelten Versuchsklassen gebracht haben. Der Fehler mag ruhig bei uns gesucht werden, die Hauptsache ist schließlich die alte Tatsache: ein kleiner Stein kann eine Lawine ins Rollen bringen! Wenn einmal nicht mehr zu befürchten sein wird, daß Unberufene durch vorzeitiges und übereiltes Pröbeln und Urteilen der Sache mehr schaden als nützen, dann werden sicher auch die hemmenden Bestimmungen, die nach dieser Richtung ihren Zweck erfüllt haben, fallen. Drum an die Arbeit, wer sich einmal ernsthaft mit der Sache befassen will!

Die definitiven Anmeldungen zum Kurs können an die Kursleiter, Hs. Hunziker und A. Ricci gerichtet werden. Im übrigen verweisen wir auf das Zirkular, das in diesen Tagen verschickt wird und auf dem noch hätte bemerkt werden sollen, daß die Materialkosten im Kursgeld inbegriffen sind. *A. R.*

**St. Gallen.** ☉ Der Erziehungsrat hat von den Verhandlungen der Bezirksschulrätlichen Vereinigung betreffend die Taxation von Lehrern und Schulen Kenntnis genommen und beschlossen, an den alljährlichen Taxationen festzuhalten. Für die Taxation der Lehrer und Schulen soll folgende Skala in Anwendung kommen: Note 1 oder gut, Note 2 oder befriedigend, Note 3 oder ungenügend. Halbe Noten sind zulässig. Bei der Erteilung der dritten Note ist eine orientierende Bemerkung beizufügen. Lehrer mit sehr guten Leistungen sollen durch den Visitationsbericht oder durch eine die Note 1 begleitende Bemerkung als sehr gut bezeichnet werden. Diese Beschlüsse treten mit dem Schuljahr 1930/31 in Kraft. Sie dürften eine einheitlichere Taxation ermöglichen.

**Thurgau.** Montag, 4. August, beginnt die thurgauische Zeichenkurs-Woche von Richard Rothe. Und zwar im geräumigen Saal des Primarschulhauses in Weinfelden. Kollegen, die am Kurse nicht beteiligt sind, aber gerne einer Lektion Meister Rothes zuhören wollen, sind freundlich willkommen. Es ist reichlich Platz vorhanden für Teilnehmer, Hospitanten und Besucher. Auf gleichem Boden werden in zwei Schulzimmern zeichnerische und malerische Arbeiten aus verschiedenen Klassen der Wiener Schulen zu besichtigen sein. Auch diese seltene Gelegenheit, sich einen Eindruck zu verschaffen von der Wiener Zeichenreform, sei der Kollegenschaft des ganzen Kantons zur Benützung wärmstens empfohlen. *E.*

**Zürich.** Nachdem experimentelle Psychologie und Pädagogik ihre großen Errungenschaften und Erfolge erzielt hatten, drohten beide Wissenschaften zu veräußerlichen, in technischen und quantitativen Bestimmungen stecken zu bleiben. Der im Herbst 1911 an die Zürcher Universität berufene G. F. Lipps hat ihnen neue Antriebe verschafft. Nicht daß Lipps mit den Experimenten als solchen gebrochen hätte; er suchte nur andere, oder die bisherigen anders zu deuten. In Leipzig war Lipps durch Wundt mit der experimentellen Psychologie vertraut gemacht worden; dort lernte er aber auch ihre Grenzen und Einseitigkeit kennen. In Zürich ging Lipps sofort seine eigenen Wege. Von der

Pestalozzischen Ansicht von der Emporbildung der menschlichen Kräfte getragen, machte er sich an die Arbeit, der Entwicklung des menschlichen Geistes nachzuspüren, Entwicklungserscheinungen zu verfolgen und Entwicklungsgesetze festzulegen. Dabei wies er, sofern zahlenmäßige Berechnungen in Frage kamen, auch den quantitativen Bestimmungen neue Wege, wozu er durch seine mathematischen Studien, namentlich durch seine Untersuchungen über die Kollektivmaßlehre berufen war.

Lipps war vor seiner im Jahre 1907 erfolgten Ernennung zum a. o. Prof. an der Universität Leipzig in Straßburg und Leipzig als Gymnasiallehrer tätig gewesen. Mit den obern Schulstufen war er daher vertraut, und in Zürich fand er bald Berührung mit der Volksschule, indem sich immer wieder Lehrer unter seinen Hörern und Schülern befanden, die die von Lipps gewonnenen Anschauungen und Anregungen auf die Schule übertrugen. So entstanden im Laufe der Jahre unter der Führung von Lipps eine Reihe von Arbeiten, die außer dem Versuch, zur Klärung wissenschaftlicher Fragen beizutragen, imstande sind, wertvolle Anregungen zur Kenntnis der kindlichen Seele und für Unterricht und Erziehung zu geben.

In wenigen Wochen wird Lipps seinen bisherigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen (teils mathematischen, teils philosophisch-erkenntnistheoretischen, teils psychologischen Inhaltes) eine größere Arbeit über „Die Begründung der Lehre vom menschlichen Geistesleben“ folgen lassen, auf die alle, die die Lippssche Lehre und deren Entwicklung kennenlernten, sehr gespannt sind, und die offenbar berufen ist, in die Lehre vom menschlichen Geistesleben neue Lichter zu tragen.

Möge es Lipps, der am 6. August seinen 65. Geburtstag feiern kann (er wurde 1865 in der Rheinpfalz als Pfarrerssohn geboren, sein Bruder ist der bekannte Philosoph Theodor Lipps), beschieden sein, sich weiterer Jahre fruchtbarer Arbeit zu erfreuen und Schüler um sich zu haben, die seine Lehre verbreiten helfen.

Die bisherigen Schüler haben am Schluß des Sommersemesters den Geburtstag ihres Lehrers vorausgefeiert, wobei namentlich das von Lipps allen Schülern entgegengebrachte Wohlwollen und das verständnisvolle Eingehen auf die Arbeit jedes Einzelnen dankbar anerkannt wurden.

Die Leser der S. L.-Z. wurden schon zu wiederholten Malen mit Lippsschen Gedankengängen vertraut gemacht. Sie finden auch in der heutigen Nummer entsprechende Hinweise. *Kl.*

— In der Naturwissenschaftlichen Vereinigung des Lehrervereins Zürich sprach kurz vor den Sommerferien Herr Wilhelm Fröhlich (Kreuzlingen), der Erfinder der Kosmos-Baukasten, über die Verwendung seiner Baukasten im schulgemäßen Naturlehre-Unterricht. Die Vorführungen fesselten durch den hohen methodischen Wert des Baukastens und seine überraschend vielseitige Verwendbarkeit. Allgemein herrschte die Auffassung, daß die zürcherischen Lehrer zu Stadt und Land diesen Baukasten vermehrtes Interesse schenken sollten. *Frr.*

— Aus den Verhandlungen der Zentralschulpflege. Von der Rechnung des Schulwesens für das Jahr 1929 mit 3,735,025.19 Fr. Einnahmen und 10,955,153.45 Fr. Ausgaben wird Vormerk genommen. — Der Voranschlag für das Jahr 1931 mit 4,235,600 Fr. Einnahmen und 11,997,130 Fr. Ausgaben wird beantragt und an die Oberbehörden weitergeleitet. — Dem Stadtrate wird zuhänden des Großen Stadtrates beantragt, die Schulzahnklinik um 5 Stühle zu erweitern, drei davon in Wiedikon und zwei im Schulkreise IV zu errichten. — Der Versuch, Schülerlesezimmer einzurichten, der im vergangenen Winter zu einem Mißerfolge führte, wird nicht weiter verfolgt.



— Der Rechenunterricht auf der Realschulstufe. Die kantonal-zürcherische Reallehrerkonferenz beschäftigte sich in den letzten zwei Jahren zur Hauptsache mit dem Rechenunterricht auf der Realschulstufe. Besprechungen in kleineren und größeren Verbänden, Beschlüsse der Elementarlehrer-Konferenz und Meinungsäußerungen aus der Oberstufe, nicht zuletzt aber auch Stimmen aus dem praktischen Leben brachten die Veranlassung hierzu. An der letzten Jahresversammlung sprach Kollege Hans Dubs, Hinwil, auftragsgemäß über dieses Thema und führte anhand reichhaltigen Demonstrationsmaterials folgendes aus:

Aller Unterricht muß auf die besondere Psyche des Schülers Rücksicht nehmen und den Unterrichtsstoff derart organisieren, die Urformen erfassend, daß auf das Dargebotene unmittelbar aufgebaut werden kann. Der Volksschüler liebt die Unruhe der Bewegung und verlangt zum Ausgleich im Bild das Bedürfnis zur Ruhe zu befriedigen. So gehören Rhythmus und Anschauung unverbrüchlich zusammen, um in ihm die Pestalozzische Anschauung zur Reife zu bringen.

Der Weg zur wahren Abstraktion führe vom Körperhaften über die Fläche zur Linie. Die Sortenwerte sollen in ihrer arithmetischen Darstellung von der gedächtnisbelastenden Gleichung weg zum Stellenwert geführt werden. Das Üben diene wirklich der Befestigung erkannter Beziehungen und werde nicht vergewaltigt zum Ersatz für mangelhafte Einführung. Die Lehrfreiheit ist nicht unumschränkt, sondern gebunden an die Tatsachen der Wissenschaft über Stoff und Kind. Mathematisch-methodische Übungsreihen sind sehr förderlich und mangeln heute noch fast vollständig.

Aus dem Gesagten geht hervor, daß der Rechenunterricht auf der Realschule, als einer Mittelstufe, unter den heutigen Verhältnissen nicht als geschlossene Einheit betrachtet und umgestaltet werden kann. Wir müssen fordern, daß schon auf der Elementarschulstufe entsprechend gearbeitet werde, und daß die Oberstufe weitsichtig eine gute zweiwissenschaftlich gebaute Grundlage mehr schätze, als im besten Fall ein flinker Drill und meist unbewußtes Können, das den Aufbau begrenzt. Wenn auch die gegenwärtigen Lehr- und Lernmittel gegenüber früher einen wesentlichen Fortschritt bedeuten, zeigt die Erfahrung doch immer deutlicher, daß sie nicht genügen. Das Ziel dürfte erreicht werden durch Arbeitsgemeinschaften, kurzfristige Kurse, Schaffung von einheitlichem und konzentriertem Hantiermaterial, Herausgabe eines Einheitsrechenbuches für die Primarschule und Sammlung angewandter Aufgaben nach Stoffgruppen geordnet für jede Klasse als Blättersammlung oder Broschüre, damit der Zeit entsprechend Neubearbeitungen mit geringsten Kosten bewerkstelligt werden könnten.

Der Korreferent Kollege Fritz Koller, Zürich, findet auch, daß die bisherigen Rechenbücher nicht unantastbar seien. Er kritisiert z. B., daß bei den angewandten Aufgaben die Kapitelsüberschrift eindeutig die vorzunehmende Operation angebe. Er findet weiter, daß ein zu rasches Ausweiten in der Aufgabensammlung vorliege und die Sortenrechnungen zu sehr zusammengedrängt seien. Und immer entsteht eine Konfusion zwischen Teilungs- und Messungsrechnungen. Eine Erneuerung des Kleides unserer Rechenlehrmittel soll bezwecken, daß der Schüler aus eigenem Antrieb das Büchlein hervornehme und arbeite. Die Aufgaben sollten mehr kindertümlich sein und Rechnungen über Spiel und Arbeit enthalten. Schon die Anrede „Du“ würde das Interesse an der Lösung wecken. Er wünscht eine Reduktion im Ausmaß der Zahlenrechnungen, nicht aber in den Textaufgaben, und beantragt die Schaffung eines ersten Jahrbuches mit Abhandlungen, die als Grundlage für ein neues Rechenbuch dienen könnten. Einige Sachgebiete, Rätselrechnungen, Was man alles rechnen könnte (Problemrechnungen), Rech-

nen mit manueller Betätigung, Sinn- oder Unsinnrechnungen (geflossentliche Fehlerquellen in Zahl und Text, um zum Nachdenken anzuregen), Kettenrechnungen durch alle vier Operationen, Anrufrechnungen, wie z. B. „Weißt du, daß...“

Die Aussprache wurde eifrig benützt und zeigte übereinstimmend, daß die bisher eingeschlagenen Wege wirklich mehr oder weniger ein Korrektiv notwendig haben. Es wurde eine Kommission gewählt mit dem Auftrag, ein Jahrbuch zu schaffen mit dem Thema: Zum Rechenunterricht auf der Realschulstufe.

Die Kommission tagte und stellte sich vor die Entscheidung, ob in erster Linie ein grundsätzlicher Neuaufbau oder bloß ein Umbau, Anregungen zu Ergänzungen, anzustreben sei. Mehrheitlich war man der zweiten Auffassung. Hernach wurde man einig, direkt und indirekt praktische Arbeiten, also stoffliche und methodische Fragen und Lektionen einerseits und eigentliche Rechenbeispiele andererseits im fraglichen Jahrbuch zu veröffentlichen. Die ganze Kollegenschaft soll gebeten werden, sich an diesem edlen Wettbewerb in freier Weise zu beteiligen, sei es durch Bearbeitung der unten erwähnten Themen oder durch eine eigene, das Gebiet betreffende Arbeit.

Zum theoretischen Teil (Abhandlungen und Lektionen):

Welche Anforderungen müssen wir heute an ein Rechenlehrmittel stellen?

In wiefern hat die Bruchrechnung in der Volksschule noch ihre Berechtigung?

Wie hält man die Schüler zum selbständigen Lösen der Rechenprobleme an?

Das Arbeitsprinzip im Rechenunterricht.

Einführung in Maße und Gewichte.

In wie weit entspricht das gegenwärtige Lehrmittel den modernen Forderungen?

Einführung in den Dreisatz.

Zum praktischen Teil (Angewandte Aufgaben in Frage oder Problem):

Rechnerische Materialien aus der Heimatkunde.

Rechenscherze.

Wir erbitten uns die Arbeiten bis zum 31. August an die Adresse des Präsidenten: Herrn H. Dubs, Hinwil. Die Kommission wird die eingegangenen Beiträge sichten und über deren Veröffentlichung entscheiden. Wir hoffen auf rege Beteiligung und wünschen Glück und Erfolg.

---

## Gedenket der Sammlung für die Schweizer Schulen im Ausland am 1. August!

---

### Bücherschau

**Jugendborn.** In der Juli-Nummer vereinigt Josef Reinhart Erzählungen und Berichte aus fremden Ländern zu der Einheit „Freude“. Das Heft ist ein wahres Schatzkästlein edlen Sprachgutes. *Kl.*

**Philosophie und Leben,** herausgegeben von Prof. Dr. Aug. Messer, Gießen. Im Maiheft dieser schon zu wiederholten Malen empfohlenen Zeitschrift wird der Großstadtjugend eine sehr beachtenswerte Würdigung zuteil. Im Abschnitt „Aussprache“ wird unter anderem die Konfessionalisierung der Schule und der Lehrerbildung abgelehnt. Das Juliheft beschäftigt sich in der Hauptsache mit der Philosophie von Ludwig Klages. *Kl.*



## Verordnung betreffend Schulreisen und Wanderungen und Verzeichnis von Schulreisen.

Die Schul- und Bureauaterialverwaltung der Stadt Zürich gibt diese Drucksache, die eigens für die städtischen Lehrer und Schulbehörden erstellt wurde, auch weiteren Interessenten zum Preise von Fr. 1.50 ab. Wertvoll ist die Broschüre wegen der Sammlung von ca. 200 Schulreiseprojekten, die sorgfältig geordnet nach Stufen und geographischen Begriffen, durch erfahrene Lehrer der Stadt zusammengestellt wurden und jeweilen die genauen Marschzeiten, Höhenangaben und Fahrpreise enthalten. Eine Unsumme von Kleinarbeit und Erfahrung ist hier auf kleinen Raum zusammengedrängt. Die Sammlung wird allen Lehrern der Ostschweiz willkommene Anregung bieten.

**Kritzinger, Hans Hermann.** Todesstrahlen und Wünschelrute. Grethlein & Co., Zürich. 1929. 350 S. Leinen Fr. 11.30.

Die Welt des Primitiven ist mit allerlei dämonischen Kräften und Mächten erfüllt, deren stetes Wirken tief in die Sphäre des Menschlichen hineinragt. Ist es nicht seltsam, zu sehen, wie heute in der Wissenschaft, nachdem der Mechanismus überwunden ist, diese Kräfte wieder ihren Einzug halten? Nur freilich nicht mehr als Geister, sondern unter den jedem geläufigen Namen Lufterlektrizität, Erdmagnetismus, Radioaktivität usw. Das vorliegende Buch folgt dem kosmischen Zug unserer Zeit, der dem Individuum seine allverankerte Stellung wieder zurückgeben will, und zwar nicht — wie der Titel glauben machen könnte — in extremokkultistischer Weise. Für Wissenschaftlichkeit bürgt der Verfasser, der von der strengen Astronomie herkommt. Was gesagt wird über Weltempfindlichkeit, Einfluß elektrischer Strahlungen, Wirkung irdischer Wasseradern usw. reizt zu Eigenbetrachtungen an. Die Pfeile „Apollons“ gewinnen angesichts dieser Deutung als Strahlungen der Sonnenflecken neue Bedeutung. Daß Astrologie eine wichtige Rolle spielt, werden im Banne des Irrationalen befindliche Gemüter gerne vernehmen. Wir halten es immerhin lieber mit dem alten Astrologensatz: *inclinant astra, non necessitant* — die Sterne machen nur geneigt, sie zwingen nicht. — Wetterempfindliche wollen sich merken, daß sie am besten Ruhe finden, wenn sie sich in Nord-Süd-Richtung niederlegen, Kopf nach Norden. *Joh. Honegger.*

**Pflüger, Paul.** Einführung in die Volkswirtschaftslehre. Orell Füßli, Zürich. 1930. Geb. Fr. 6.—.

Dem allgemeinen Teil folgt in einem Anhang eine Skizze der schweizerischen Volkswirtschaft und ein Sachregister, das dem Buch den Charakter eines kleinen Nachschlagewerkes verleiht. Der Verfasser, selber einst als Führer mitten im Wirtschaftskampf stehend, erörtert die Probleme mit einer gewissenhaften Objektivität, die sein Buch nicht nur für die private Weiterbildung Einzelner, sondern auch als Handbuch für Lehrer an den oberen Stufen der Volksschule, an Fach- und Mittelschulen und besonders für die politische Bildung der reiferen Jugend an den Fortbildungsschulen zu einem sehr wertvollen Hilfsmittel stempelt.

Einige kleine Fehler, ohne Einfluß auf den Inhalt, werden in einer Neuauflage leicht zu berichtigen sein. Der trefflichen, hübsch illustrierten Arbeit wünschen wir im Interesse der Wirtschaftsverständigung große Verbreitung in allen Führerkreisen, vor allem auch in unserer Lehrerschaft. *Dr. H.*

**Steinmann, Paul.** Tiere der Heimat. Lebensbilder und Leidensgeschichten. Sauerländer & Co., Aarau. 1929. 283 Seiten. Leinen.

In sechs Kapiteln ziehen die interessantesten Vertreter der Säuger, Vögel, Kriechtiere, Lurche, Fische und der niederen Tiere unserer Heimat am Leser vorüber und immer fesselt die warme, einfache Sprache und erweckt besonders Sympathie für die vielen Verfehmten des Tiergeschlechtes. In der Hand des Lehrers werden die „Tiere der Heimat“ viel Segen stiften, indem sie den Unterricht froh beleben und der Jugend manche Tiergestalt näher bringen helfen, die auf den ersten Blick nicht anziehend erscheinen mag. Ein gutes und notwendiges Buch, zudem mit vorzüglichen Federzeichnungen geschmückt. Es ist

aber merkwürdig, wie auch in guten und neuesten Abbildungen der Alpensteinbock irrtümlicherweise noch immer mit wehendem Bart dargestellt wird, obwohl ihm dieser fehlt. *H. Z.*

**Xenos.** Auf der Schwelle. Wanderer-Verlag, Zürich 6, Neue Beckenhofstraße 1. 1929. 222 Seiten. Brosch. Fr. 4.—, geb. Fr. 5.—.

Das vorliegende Buch sammelt im „Bund“ erschienene Betrachtungen des bekannten Theologen Dr. Adolf Keller. Wer in Alltagsnot sich sehnt nach einem Augenblick innerer Einkehr, wird das Buch nicht ohne tiefen Eindruck aus der Hand legen. Es will dem modernen, gebildeten Menschen in praktischen Fragen des täglichen Lebens Fingerzeig sein. Fern jeder Doktrin enthüllt es den Kern manches drückenden Problems. *W. Z.*

**Vogelhuber, Oscar.** Besondere Unterrichtslehre in Leitgedanken. Friedr. Kornsche Buchhandlung, Nürnberg. 1929. 312 Seiten. Geb. Mk. 6.90.

In höchst verdienstlicher Gründlichkeit werden hier die einzelnen Unterrichtsfächer der Volksschule in theoretischer und praktischer Hinsicht abgewandelt. In „Sprachlehre und Sprachkunde“ z. B. erfahren wir zunächst das Wichtige über den „Gegenwartscharakter“ des Faches, dann über seine Geschichte und Psychologie; es werden daraus entnommen „Bildungswert und Bedeutung“, „Aufgabe“, „Stoff“, dann folgen Lehrverfahren, Lehrmittel, Lehrstück, und den Beschluß macht das einschlägige Schrifttum. Wenn auch für Klarheit und Durchsichtigkeit oft des Gründlichen und Vielseitigen fast zu viel ist, so wird doch jeder Unterrichtende das Buch mit Vorteil studieren und ihm für die Praxis manchen guten Wink entnehmen. *-y-*

**Weber, Ernst.** Die epische Dichtung. B. G. Teubner, Leipzig-Berlin. 1929. 316 S. Halbleinen Mk. 8.—, geh. Mk. 6.40.

Ernst Webers bekanntes Handbuch „Die epische Dichtung“ ist in vierter Auflage erschienen. Das Wertvolle dieses Werkes ist, daß es auf der Unterrichtserfahrung fußt und diese Erfahrung sprechen läßt. Denn wie Weber mit Recht sagt, kann nur jahrelanger Verkehr mit der Jugend den wachen Deutschlehrer aufklären, was sie braucht. Wer mit dem Wissen das Erleben in der Kunst verbindet, der wird aus diesem Buche immer wieder wertvolle Anregungen schöpfen, auch wenn er in der Behandlung des Kunstwerkes andere Wege geht als der Verfasser, der wohl weiß, daß die Kunstbetrachtung immer etwas Persönliches bleibt.

Das Buch ist ein schöner Beweis für die geistige Freiheit Webers gegenüber allen Fragen der Kunst und der Kunstbetrachtung. Nirgends verfällt er einem Schema. Wertvoll sind die grundsätzlichen Auseinandersetzungen über die epischen Formen, die epischen Stoffe, die Technik, den Vortrag und das Sprechen, wo er sich mit Erich Drachs grundlegendem Buch „Sprecherziehung“ deckt. Daß er dem geistlosen Skandieren und der Schulpoetik auf den Leib rückt, ist vom Standpunkte wahrer Kunstbetrachtung besonders zu begrüßen.

Das Buch darf nicht als Leitfaden gewertet werden, sondern als Anregung, sich mit den mannigfachen Problemen der Kunst und Kunstbetrachtung auseinanderzusetzen. *Bt.*

„Stab-Bücher“. F. Reinhardt A.-G., Basel. Fr. 2.50.

Zu den vielen hübschen Publikationen dieser Serie treten drei neue:

1. Rud. von Tavel, Amors Rache, eine fröhliche, sehr unterhaltend geschriebene Geschichte aus dem Bernbiet mit tüchtigen, netten Menschen.

2. Maria Ulrich, Der Heimweg. Vom Leben enttäuscht, aber nicht verbittert, sucht die ideale Frauengestalt dieser warm erzählten Geschichte nach ethisch hochstehender Ausfüllung ihrer Tage. Der Verlauf der Erzählung ist sehr fesselnd.

3. J. B. Rusch, Um das Recht der Landsgemeinde. Zwei feindliche, um die Macht ringende Familien, von denen die fortschrittlich gesinnte mit einer großen Rücksichtslosigkeit vorgeht. Ein interessantes Büchlein für Ferientage! *—r.*



## Gewerbeschule Langenthal.

Auf den 1. Oktober 1930 schaffen wir an unserer Gewerbeschule mit ca. 420 Schülern die Stelle eines

### Hauptlehrers und Vorstehers.

Sie wird hiemit zur Besetzung ausgeschrieben.

Die Besoldung beträgt für den Hauptlehrer Fr. 7300.— bis Fr. 8800.—. Auswärtige Dienstjahre können angerechnet werden. Der Gewählte hat das Amt des Vorstehers, Sekretärs und Materialverwalters zu versehen. Seine Stundenzahl wird reduziert. Für die Mehrarbeiten erhält er eine jährliche Zulage von Fr. 1200.—. Der Beitritt zur Bernischen Lehrerversicherungskasse, eventuell zu einer Stellvertretungskasse ist obligatorisch. Weitere Auskunft erteilt der unterzeichnete Präsident.

Diese Ausschreibung erfolgt unter der Voraussetzung, daß Gemeinde- und Staatsbehörden die vorliegenden Reglemente sanktionieren. Eine Neuregelung der Besoldungsverhältnisse steht in Aussicht.

Bewerber wollen ihre Anmeldung bis am 15. August 1930 unter Beifügung von Ausweisen über Studien, Besuch von Lehrerfortbildungskursen und bisherige Tätigkeit dem Präsidenten der Gewerbeschulskommission, Herrn Schulinspektor Emil Wymann, in Langenthal, Dorfstrasse 16, einreichen.

## Schul-Epidiaskope



ZEISS-IKON Epidiaskop  
Modell 1930, mit 2 Lampen  
Fr. 770.—

Sämtliche bewährten Modelle von  
BAUSCH & LOMB  
LEITZ  
LIESEGANG  
ZEISS-IKON 1542

Kataloge und Vorweisungen  
kostenlos durch

### GANZ & Co

#### ZÜRICH

Bahnhofstrasse 40

Neu belebt und schaffensfreudig,  
verjüngt durch eine Kur mit

## Forsanose

In den Apotheken erhältlich.

1421

## Beutenberg Kinderheim Berggrösl

1150 Meter über Meer

1463

Erholungshelm mit Privatschule. Liebevoller und sorgfältige Pflege. Jahresbetrieb. Wintersport. Zentralheizung. Tel. 15. Prospekt und Referenzen. Fri. H. u. St. SCHMID.

## „Rena“ -

Rasierklippen (ff. Qualität) f. stark. Bart. 100 nur Fr. 6,60 franko. Muster gratis. 4037 M. Scholz, Basel 2.

## R. Zahler's

volkstümlich. Männer-, Frauen- und Gem. Chöre sind überall sehr beliebt.

Bitte verlangen Sie die Lieder zur Einsicht vom Liederverlag

W. Zahler in Luzern.

Verlangen Sie Probehefte der Eltern-Zeitschrift

beim Verlag  
ART. INSTITUT  
ORELL FÜSSLI  
ZÜRICH 3

Arbeitsprinzip- und Kartonnagenkurs-Materialien 1426

Peddigrohr Holzspan Bast

W. Schweizer & Co. zur Arch, Winterthur

SIE können GELD VERDIENEN, auch im Nebenamt, wenn Sie pro Woche nur einige Stund. freie Zeit haben für ganz neuartige Versicherung. Alle Offerten werden streng vertraulich behandelt.

UNION GENF, Generalagent. Zürich, Talstrasse 59.

## Haushaltungsschule Zürich

(Sektion Zürich des Schweiz. Gemeinnütz. Frauenvereins)

Bildungskurs von Haushaltungslehrerinnen, Dauer 2½ Jahre, Beginn im April; Aufnahmeprüfung im Februar.

Bildungskurs von Hausbeamtinnen, Dauer 2 Jahre (Vorkurs inbegriff.), Beginn im Oktober.

Koch- und Haushaltungskurs, Dauer 1 Jahr (Vorkurs zum Hausbeamtinnenkurs), Beginn im Oktober.

Koch- und Haushaltungskurs, für Interne und Externe, Dauer 5½ Monate, Beginn je im April und Oktober. 4017

Kochkurs für feinere Küche, Dauer 6 Wochen, das ganze Jahr fortlaufend.

Prospekte. Auskunft täglich von 10—12 u. 2—5 Uhr durch das Bureau der Haushaltungsschule, Zeltweg 21a, Zürich.

### DARLEHENS - INSTITUT

gewährt an solvente Personen kurzfristige

1816

### DARLEHEN

mit und ohne Sicherheit, je nach Lage. Rückzahlbar in Monatsraten oder auf bestimmten Termin. Vermittler ausgeschlossen. — Gesuche unter Chiffre O F 205 R an Orell Füßli-Annoncen, Zürich.

**Schwarzenberg** Hotel - Kurhaus  
850 m LUZERN RÖSSLI  
Autopost ab Malters Telephone 7

Das heimelige, komfortable, gut geführte Schweizerhaus, in schönster, aussichtsreicher Lage. - Garage. - Orchester. Prospekte durch Verkehrsbureau und Besitzer. 1805

## St. Gallen HOTEL OCHSEN

Marktplatz

Sorgfältig geführte Butterküche. Qualitätsweine. Hackerbräu hell und dunkel. Liebfrauenbier. Freundliche, saubere Zimmer. Vereinslokal der Lehrer Veteranen. 1857 J. Jehl, Besitzer.

## Neueste Schulwandtafeln

Vier grosse Schreibflächen

Pat. 110453

Fabrikat unübertroffen

Prima

Referenzen

L. Weydknecht-Müller  
Wandtafeln-Fabrikant  
Arbon Badgasse 2

Höhe und seitlich verstellbar

1513

Lohnend ist ein Besuch im zentralgelegenen

## BRUGG

der Perle des Aaretales, sowie seiner historisch interessanten Umgebung

Schöne Ausflüge nach Königsfelden, Vindonissa, Habsburg usw. - Große Säle für Schulen, Vereine und Versammlungen!

Gute Bahnverbindungen

Kostenlose Auskunft durch den Verkehrsverein!





Für Ausflüge und Ferien:

# ZÜRICHSEE

Exkursionsgebiet und Kurstätten sondergleichen, wunderbare, leicht erreichbare Aussichtspunkte, genussreiche Dampferfahrten (Längs- und Querfahrten, Extrafahrten für Vereine und Gesellschaften). Höhen- und Strandpromenaden (herrliche Waldungen mit gut angelegten Wegen). Seebäder, Algfischerei, Rudersport, liebliche Dörfer- und Städtebilder (historische Sehenswürdigkeiten). 1798

„Zürichseeführer“ à 40 Rp., neuer Faltenprospekt à 20 Rp. in allen Verkehrsbureaux und auf den Dampfbooten oder beim Zentralbureau des Verbandes der Verkehrsvereine am Zürichsee und Umgebung in Horgen. / Eine reichhaltige Diapositivsammlung steht Behörden, Gesellschaften und Vereinen zur Verfügung.



## WATTWIL TOGGENBURG · GEMEINDE-VOLKSHAUS

2 Min. v. Bahnhof. Prächtiges Ausflugsziel für Schulen (Kreuzegg, Köbelisberg, Salomonstempel). Alkoholfreies Restaurant. Grosse Säle m. gem. Konsumation für Schulen. Ausruh- und Erfrischungsgelegenh. bester Art, unt. billigst. Berechnung u. guter Bedienung. Höfl. empfiehlt sich: Die Verwaltung. 1555

## Zürcher Frauenverein für alkoholfreie Wirtschaften

Alkoholfreies Kurhaus Zürichberg, Zürich 7, Telephon H. 71.14.

In der Nähe des Zoologischen Gartens.

Alkoholfreies Kurhaus Rigiblick, Zürich 6, Telephon H. 42.05. 1764

Alkoholfreies Restaurant Platzpromenade beim Landesmuseum, Zürich 1, Telephon S. 41.07.

## Schloss Scharthenfels 1503

Restaurant, 25 Min. ob Baden (Aargau). Ausgangs- oder Endpunkt der Lägernratwanderung. — Schönster Ausflugsplatz des Limmattales. Sorgfältige und reelle Bedienung. Schulen Preiserlässigung. Tel. Nr. 180.

Mit höflicher Empfehlung: Der Besitzer Rud. Stahel.

## ENGELBERG Alpina HOTEL

beim Bahnhof, am Wege von der Frutt, empfiehlt sich Vereinen und Schulen. Mässige Pensionspreise. Prospekt durch 1772 Ida Fischer.

## Gasthaus Ruhesitz

1371 m ü. M. am Hohen Kasten. Aussichtsreiche Lage. Neu vergrössertes Haus. 15 gute schöne Betten und für 70 Personen bequemes Massenquartier. 1825 Höflich empfiehlt sich: A. Dörig.

## Davos-Dorf PENSION SEEHORN

in schönster Lage am See und nächster Waldesnähe. Sehr lohnender Ferienaufenthalt. Pensionspreis Fr. 8.50 bis 10.— bei guter Verpflegung. Keine Kranken. 1821 A. Meisser.

## SCHUDERS Pension Schweizertor

GRAUBÜNDEN, 1250 m ü. M. — Heimeliger Ferienaufenthalt. — Urchiges Dörfchen mit alten Sitten. Pension mit kräftiger Kost zu Fr. 7.— per Tag. Es empfiehlt sich höfl. Anna Thöny, Bes. 1809

ABONNEMENTSPREISE:	Jährlich	Halbjährlich	Vierteljährlich
Für Postabonnenten:	Fr. 10.30	Fr. 5.30	Fr. 2.80
Direkte Abonnenten:	Schweiz „ 10.—	„ 5.10	„ 2.60
	Ausland „ 12.60	„ 6.40	„ 3.30

Telephon S. 77.30 — Postscheckkonto VIII 626 — Einzelne Nummer 30 Rp.

INSERTIONSPREISE: Die fünfgespaltene Millimeterzeile 23 Rp. für das Ausland 26 Rp. Inseraten-Schluss: Dienstag nachmittags 4 Uhr  
Alleinige Inseraten-Annahme: Orell Füssli-Annancen, Zürich, Zürcherhof, Sonnenquai 10, beim Bellevueplatz u. Filialen in Aarau, Basel, Bern, Chur, Luzern, St. Gallen, Solothurn, Gené, Lausanne, Sion, Neuchâtel, Glarus etc.



## Brunnen HELVETIA

Passantenhaus 1604  
2 Min. von der Schifflande. Säle, Terrasse u. Garten. Garage. Schulen u. Vereinen bestens empfohlen. Auf Wunsch Massenquartier. Tel. 78. Fam. F. Beutler.

## Luzern Wiener Café

Hirschenplatz  
Vorzugspreise für Mittagessen und Zvierli für Schulen, sowie Kaffee und Chocolat. 1631 Ryniker-Matter.

## Luzern Hotel Restaurant LÖWENGARTEN

direkt beim Löwendenkmal und Gletschergarten. Saal für 1000 Personen. Tel. 3.39. Den titl. Lehrerschaften zur Verpflegung von Schulen und Gesellschaften bestens empfohlen. Frühstück, Mittagessen, Kaffee, Tee, Schokolade, Backwerk usw. zu reduzierten Preisen. 1767 J. Buchmann, Besitzer.

## Schönster Ferienort, Jungfraugebiet Grindelwald Pension Bodenwald 1050 m ü. M. Tel. 117.

5 M. v. Stat. Grund, Wengernalpbahn. Gute, bürgerl. Küche. Gross. Waldpark. 2 Nebengebäude Dependance, neue vorzögl. eingericht. Ferienlager, Küchen-, Ess- u. Aufenthalts-Räume für Schulen, Vereine, Touristen, Jugendherberge. Pension von Fr. 7.50 an. Prospekte. Referenzen. 4032

## Unsere SCHULREISE nach LUGANO

wird so recht zum bleibenden Erlebnis, wenn wir in der JUGENDHERBERGE Soragno bei Lugano, im lieblichen Casseratetal gelegen, auf Heu und Laubsäcken billigst nächtigen dürfen. Platz für ca. 50—60 Schüler. Auf Wunsch bescheidene nahrhafte Mahlzeiten. Anfragen bitte an Homberger, Pension Villa „Mimosa“ Soragno. Tel. 1986 Lugano. 4024

## Astano PENSION POST

Fam. Zanetti & Schmidhauser, Besitzer, Staubfreie Höhenlage. Ueberaus sonnige, milde Lage, grosse Naturparkanlage. Im Winter, Frühling, Sommer u. Herbst gut besucht., bürgerl. Haus. Pens. inkl. Zim. Fr. 7.—. Erste Ref. Prosp. auf Verlangen. 1518 (Südsehweiz)

## AIROLO St. Gotthardgebiet Hotel Lombardi — Hospiz St. Gotthard

Hochalpiner Ferienaufenthalt, Ausgangspunkt für Hochgebirgstouren. Ermässigte Preise für Schulgesellschaften. Prospekte. 1558 M. Lombardi.

## Die schönsten Ferien im Tessin machen Sie in der VILLA MARGARITHA BOSCO - LUGANESE

250 m über Lugano. Wundervolle, aussichts. Lage, schöner, schattiger Garten. Eig. Wiesen u. Rebgelände. Pensionspreis 7—8 Fr. Feine Küche. Tel. Lugano 1699. 1813 Altmann.

## Brissago-Locarno Pension Motta 1497

in leicht erhöhter, aussichtsreicher Lage, grosser Park, für Erholungs- und Ruhebedürftige idealer Aufenthalt. Butterküche, prima Keller. — Pensionspreis Fr. 7.50 bis 8.—. Prospekte durch J. Späti-Wyser, Propr. — Telephon 2134.

## LUGANO-PARADISO HOTEL FLORA

empfehl. sich der tit. Lehrerschaft, Schulen und Vereinen. Grosser Saal, Garten, Garage. F. Schott-Petermann. 1787

## Das Präparieren von Tieren und Vögeln für Unterrichtszwecke in Schulen

übernimmt bei sehr besch. Preise das älteste Zoologische Präparatorium Zürich 1 Stüssihofstatt 4

## Klapkai-Häny, vorm. Max Irmiger. Gegr. 1837. Tel. H. 86.23 Dipl. Zürich.

## Geograph.

Spezial-, Arbeits- und Heimatskunde-

## Blätter

Reduktion, Reproduktion von Plänen; jede Art

## Vervielfältigungen Stauber, Geom., Liestal

## Der Spatz

Probehefte kostenlos von Orell Füssli, Zürich 3



## Rosette Kasthofer

Ihr Name steht im Geschäftsbuch des Pestalozzischen Institutes zu Iferten unter A(rrivé) im Jahre 1808 zum ersten Male verzeichnet. Sie war dazumal 29 Jahre alt. Ihre erste Begegnung mit der „Methode“ fällt in einen Aufenthalt bei ihrer verheirateten Schwester in Münchenbuchsee. Dort ist es Johannes von Muralt, welcher ihr einige Anleitung darin gibt. Häusliche Pflichten ziehen sie aber bald wieder zu ihrer mehr und mehr ums Augenlicht kommenden Mutter zurück. Erst als die diese bei einer andern Tochter wohl versorgt ist, geht Rosette Kasthofer ihre Berufswege. Sie führen sie nach Yverdon, allwo sie unter den Abreisenden im Geschäftsbuch nicht zu finden ist. Begreiflich! Weiteten sich doch die mehreren Jahre, die sie dort zu verbringen gedachte, aus zu beinahe drei Dezennien. „Je compte apprendre la méthode de Pestalozzi“, schreibt sie am 29. Novembre 1808 an ihre Mutter von Grandson aus. „Mon apprentissage doit durer un an, et ce terme expiré je trouverai un établissement tout formé qui n'attend que moi pour commencer. Pour prendre mes leçons je m'établis dans la maison de l'institut des filles...“ Sie wird die Lektionen zusammen mit den Mädchen des Institutes und im Knabenhaus, im Schlosse, nehmen.

Aber die Ausbildungszeit ging keineswegs den ruhigen Gang, den sie sich dafür zurechtgelegt hatte. Denn schon einige Monate nach ihrer Ankunft mußte sie ihre ausschließliche Hingabe an ihre „culture ulsterieure“ aufgeben und auf das Drängen Pestalozzis Lehrstunden im Mädcheninstitut übernehmen. Sie tat es mit dem Bewußtsein ihrer unfertigen Bildung und nur ungern. Es blieb nicht bei den Stunden! Die Mädchenanstalt bedurfte des festen Planes; sie bedurfte der Organisation. Wie sollte sie diese weitreichenden und verantwortlichen Arbeiten an die Hand nehmen, sie, die mit sich selbst nicht im Klaren war?

Rosette Kasthofers Briefe an ihren Freund Johannes von Muralt, der 1810 von Iferten fort und als Pfarrer der reformierten Gemeinde nach St. Petersburg zog, geben wohl am treuesten die Seelenstimmung der Pestalozzischülerin und Institutslehrerin wieder.

So schreibt sie Ende 1810, Pestalozzi und Niederer seien nicht bekannt mit den Bedürfnissen einer Mädchenanstalt... „Keiner hat etwas festes, an dem man sich halten kann, und beide schwanken, vom Feuer momentaner Eindrücke hin- und hergetrieben, wickeln, entwickeln, verwickeln.“ Sie erklärt dieses Verhalten der beiden teilweise aus der Übermüdung, unter welcher man im Schlosse infolge Arbeitsüberhäufung leide. Pestalozzi habe eben jene Maßregel, die ihm Muralt vor seiner Abreise nach Petersburg angeraten habe, noch nicht ergriffen. Beide aber seien dennoch zu verehren als Leute, die hoch über ihr stünden. „Schatten ist bedingt im Lichte.“ Wenn sie zu Muralt über Druck und Schwäche spreche, denen sie ausgesetzt sei, so seien diese Äußerungen zu einem Freunde der beiden getan, der um eines wahren oder falschen Urteils willen Pestalozzi und Niederer nicht verkenne.



Rosette Kasthofer

1779—1857

Zeichnung von Deville

„Pestalozzis milde, ich möchte fast sagen himmlische Stimmung“, so schreibt sie 1811 an Muralt, „kannst du dir gar nicht vorstellen. Oft, wenn wir so allein nebeneinander sind, ist es mir, als weiche alles Irdische in ihm und steh' verklärt da in Liebe.“

Kurze Zeit nachher äußert sie jedoch wieder, wie so sehr drückend ihr dieses Vertrauen und unbedingte Gutheißen ihres Tuns ohne alle Prüfung sei. Sie hätte gerne eine leitende Hand ergriffen, eine warnende Stimme gehört, die sie erleuchtet hätte über ihren inneren und äußeren Wirkungskreis. „Seit ich hier stehe, hat niemand mir den Weg gezeigt, den ich gehen soll, noch über die Idee der Methode gesprochen, noch über die Grundsätze, nach denen eine Mädchenanstalt geführt werden soll, bis durch eigene Erfahrung eigene Erkenntnisse in mir reiften und ich es wagen durfte, mich selbst darüber zu äußern und so Mitteilung fand.“

„Wenn beide (Pestalozzi und Niederer) vom Lasttragen müde und der Erholung und Aufmunterung bedürftig, in Vertrauen und Liebe bei mir suchen, was ich selbst misse“, dann wird ihr oft schwer; aber sie blickt auf; sie fühlt ihre Bestimmung; sie findet Kraft zu geben. „Es ist schwer zu entscheiden, welche Stellung mir wichtiger sein soll, die zur Anstalt und zum Ganzen oder die zu Pestalozzi und Niederer. Gewiß ist, eine besteht in



der andern und eine wird durch die Andere geheiligt.“ Und am 13. Februar 1812 berichtet sie an Muralt, das Verhältnis zu Niederer sei ungetrübt und rein. Auch Pestalozzi habe an seinem letzten Geburtstag geäußert, als er mit ihr und Niederer zusammen war: „Ich glaube es nicht möglich, daß 3 Menschen schöner neben einander stehen können als wir.“ „Sein Vertrauen zu mir wird immer unbedingter — oft wenn er sich ihm überlassend mir sein Herz offenbart, endet er mit den Worten: ‚Sieh, das alles sind Gedanken, die ich mir nicht früher erlauben würde zu denken als ich sie dir ausspreche‘, daraus magst du auf die Innigkeit unseres Umganges schließen.“

Am 11. April 1812 ist nach Petersburg zu schreiben, daß Pestalozzi davon spreche, die Mädchenanstalt an Rosette Kasthofer abzutreten. Er setze hinzu: „Welcher Vorteil auch für dich daraus erwächst, du kannst dann mit Wahrheit sagen, ich habe ihn teuer erkaufte; so teuer, wie nicht bald ein Mensch auf Erden ihn hätte erkaufen mögen noch können. Denn glaube mir, ich kenne deine Lage bis in ihre Tiefe, schweige ich gleich davon; ich weiß, was du gelitten und leidest von mir aus und andern — ich weiß, was du mir warest und bist, aber ich weiß nicht, was ich geworden wäre ohne dich — dein Anschließen an meine Person gehört mit zu den höheren Fügungen meines Schicksals, für die ich Gott nicht genug danken kann — namenlosen Verirrungen wäre ich schmerzlich Preis gegeben worden, wärest du nicht in allen unsern bedrängten Lagen allen Einflüssen ohngeachtet selbständig geblieben — du hast mir vertraut, wie vielleicht nie ein Mensch in deiner Lage mir vertraut hätte — Gott sei gedankt, daß es so ist und daß ich es dir sagen kann, wie ich darüber empfinde.“ „Seine Liebe“, sagt Rosette Kasthofer weiter, „ist erfinderisch, meinen Wert zu erhöhen — in Demut muß ich fühlen, daß er ihn zu hoch anschlägt — aber in Stolz blick ich auf die Liebe, die also rechnet und schätzt.“

Am 8. Brachmonat 1813 heißt es: „Zum ersten Mal in den 5 Jahren meines Hierseins bin ich in Zerwürfnis mit ihm.“ (Nach dem Vorhergehenden handelt es sich um ‚I‘. Der Name Pestalozzi wird nicht genannt; alle Äußerungen aber lassen darauf schließen, daß er gemeint ist.) „Wenn ich frei mich ausspreche über unsere Lage, bringt er mir die elendesten Trostgründe dar, die mich erheitern sollen. Sprech ich von der ökonomischen Zerrüttung und von der Unmöglichkeit ferner zu vertrauen, sagt er, daß er selbst von nun an jeden Kreuzer eintragen werde — ich kann dann nicht anders als ihm sagen, daß er, der seiner Lebtag dazu nicht gemacht war, nun in seinem Alter bei seinen Lasten nicht noch lernen werde, diese neue Last zu tragen. — Sprech ich von der Zerrüttung im Unterrichtsgange, sagt er: Er wolle nun selbst unterrichten, alles selbst machen, alles erzwingen, es müsse gehen! Sprech ich dann von den Grenzen menschlicher Kraft und von meinem Unglauben an dergleichen Wunder, so wird er böse und so kommen wir seit vielen Tagen nicht mehr zusammen, ohne daß ich ihn erzürne, ohne daß er mich mit Wehmut erfüllt und meinen sinkenden Mut noch tiefer schlägt.“ „Jetzt ist er in tiefer Betrübniß, es schmerzt ihn, mich so zu sehen, unser aller Bitten werden doch endlich etwas bewirken. Ich habe mit Frau von G. gesprochen, der ich mich anvertrauen kann. Ich bat sie, in diesem dringenden Augenblick ‚I‘ mit dem Wunsche des Pu-

blikums, mit ihren eigenen Ansichten bekannt zu machen. Sie tat es auf der Stelle, sprach mit ihm voll Offenheit und Kraft...“

Es scheint, daß die Aussprache und ein anschließender Brief dieser Freundin Pestalozzi eher betrübt haben. „O wer sollte glauben, daß der edle Mann, welcher die Menschheit mit so großen allumfassenden Wahrheiten bereicherte, sich selbst so oft so arm macht durch einseitiges Festhalten dieser Wahrheiten und durch gewalttätiges, seinen eigenen Grundsätzen widerstrebendes Verfahren. Einen und ewig nur einen Punkt hat er auf einmal im Auge, von welchem Ding der Welt es auch sei.“ ... Man bestürmt Pestalozzi, er möchte Mieg kommen lassen, der allein die Lage entwirren könnte. Nachdem dieser Helfer zunächst abgesagt hatte und Pestalozzi mit beispielloser Anstrengung fast Tag und Nacht an einer Latein-Grammatik arbeitete und auf diese Cahiers seine Hoffnung gründete, leidet Rosette Kasthofer. „Mir erscheint es klein, also in diesem dringenden Momente zu handeln und ich fange an zu glauben, seine gegenwärtige Arbeit werde etwas Großes, denn seine ursprüngliche Größe muß sich doch in etwas werfen! Gott behüte mir die Genies! Sie blitzen erleuchtend in die Welt, aber der Himmel feßle mein Schicksal nimmer an sie — denn sie zerschlagen und verheeren ihre Umgebungen. Ich kann mein Urteil nicht mehr unterdrücken, ich halte ‚I‘ als einen für den praktischen Teil des Lebens untauglichsten unzuverlässigsten Menschen, den die Erde trägt. Doch sein inneres Wesen enthält Töne, welche die ganze Menschheit durchtönen und die durch die Ewigkeit der Zeiten nachhallen werden. Sein ganzer äußerer Mensch stört den Einklang und denen, die ihm nahe sind, werden oft die himmlischen Töne vergällt durch elendes irdisches Gekreische, so daß man oft weinen, oft davon laufen möchte und sich tausendmal fragen muß: warum weilst du noch? Die Frage löst sich in den Augenblicken, in denen er ungestört sich ist und in denen der ganze Liebreiz seiner Tugend und die Macht seiner persönlichen Größe uns unwiderstehlich an ihn fesselt und uns fühlen läßt, daß wir der Wahrheit gehören, insoweit wir ihm und seiner Sache leben. — Und wenn zukünftige Zeiten die Mißtöne werden aufgelöst haben und das Grab wird aufgenommen haben, was den Einklang störte, dann werden wir froh und selig uns fühlen, daß wir den irdischen Druck um des himmlischen Wohllautes willen werden getragen haben — und diese Töne, die göttlichen Ursprungs sind, müssen eins werden mit unserer Seele und unser Leben muß die Menschheit durchdringen, deren Dienst wir uns weihen.“ — „Aber auf die Zukunft darf der Mensch seine Blicke nur richten, um sich zu erheben, zu stärken — wo er handeln will, muß er die Gegenwart erkennen und erfassen.“

So viel sei aus den Briefen Rosette Kasthofers an Johannes von Muralt angeführt. Indem sie sich über mehr als drei Jahrzehnte erstrecken, geben sie weiteren Aufschluß über mancherlei Gefühlstöne in der Beziehung zu Pestalozzi; sie zeigen die Übergabe der Mädchenanstalt an Rosette Kasthofer an; sie reden von der Heirat Rosettens mit Dr. Johannes Niederer, und sie deuten, allerdings in verhältnismäßig wenigen Worten nur, die schweren Zwiespältigkeiten mit dem Schloß an, als der häßliche Streit um Mein und Dein ging.

Martha Sidler.



## Aus einem Briefe Heinrich Geßners

Im Juni 1803 erschien im „Neuen St. Gallischen Wochenblatt“ ein Aufsatz, in dem Pestalozzis Ansichten und Bestrebungen einer unfreundlichen, man darf wohl sagen unsachlichen Kritik unterworfen wurden. Unzusammenhängende Bemerkungen über einzelne Lehrer, einzelne Schüler und vereinzelte Maßnahmen sind so verwertet, daß beim Leser der Eindruck entstehen mußte, es fehle Pestalozzi am ernstesten Willen sowohl wie an der Einsicht zur Durchführung seiner Aufgabe. Verfasser des Aufsatzes war der Pfarrer J. Rud. Steinmüller in Gais, der eben einen Lehrerbildungskurs für den Kanton Säntis eingerichtet hatte. Der Aufsatz aber, wie die nachfolgende ausführlichere Darstellung Steinmüllers wurden selbst von seinen Freunden mißbilligt. Johannes Büel in Stein a. Rh., dem Steinmüller seine Schrift gewidmet hatte, sah sich veranlaßt, in einem Brief an Niederer Pestalozzis Leistungen ausdrücklich anzuerkennen, und ein anderer Freund Steinmüllers, Escher von der Linth, wies deutlich genug auf das Ungehörige des Angriffes hin: „Dein Herz war nicht in edler Stimmung, und Dein Kopf muß müde gewesen sein...“

Auf diese Begebenheiten bezieht sich eine Stelle in dem Briefe des Nationalbuchdruckers Heinrich Geßner an seine Frau, Lotte Geßner-Wieland, vom 3. Oktober 1803. Sie läßt deutlich erkennen, daß Steinmüllers Schrift auch in Zürich fast allgemein mißbilligt wurde. Geßner schreibt:

„Gestern war Herr Helfer (oder jetzt Bibliothekar) Büel bey mir und erklärte sich laut und offen für Pestalozzi und seine Methode, und äußerte wirkliche Unzufriedenheit über die Steinmüllersche Libell, die unter aller Critick und keines Wortes von Pestalozzi werth ist. — Mir scheint, daß dieselbe auch nicht einmal in Zürich Sensation mache; und außer Herrn Professor Hirzel, der durch eine lümmelhafte Anzeige der Sache noch mehr Werth zu geben glaubt, mag dieselbe wohl nicht sehr viel Protection finden. — Büel hätt eben so offen gegen die Sache sich geäußert, wenn er jetzt nicht wirklich überzeugt wäre.“

(Brief Hch. Geßners, Zentralbibliothek Zürich, Ms. V 520.)

## Schenkungen

Herr Erziehungssekretär Dr. F. Zollinger schenkte dem Pestalozzianum eine Mappe mit Schülerarbeiten aus den Jahren 1888—1892 (Beobachtungsaufsätze, Erlebnisaufsätze, Naturbetrachtungen, Naturwanderungen, Klebearbeiten). Die wertvolle Sammlung gibt einen interessanten Einblick in die Reformbestrebungen auf der Realschulstufe um 1890; wir verdanken die Schenkung aufs wärmste.

Zum Andenken an Herrn Prof. Dr. † Wilhelm von Wyß, Rektor der Höhern Töchterschule, sind dem Pestalozzianum von der Witwe, Frau Elisabeth v. Wyß-Schindler, Fr. 500.— geschenkt worden. Herr Rektor v. Wyß stand unserem Institut als Mitglied unserer Verwaltungskommission nahe; sein Rat war uns insbesondere in Fragen des Bibliothekwesens wertvoll. Wir danken herzlich für die Gabe, die zur Ausstattung des Beckenhofes Verwendung finden soll und dazu beitragen wird, das Andenken an unsern geschätzten Mitarbeiter in den Kreisen der Besucher lebendig zu erhalten.

## Ausstellungen

Abteilung Knabenhandarbeit: Hobelbank und Metallarbeiten aus einer achten Klasse. — Kartonnagearbeiten aus einer fünften Klasse.

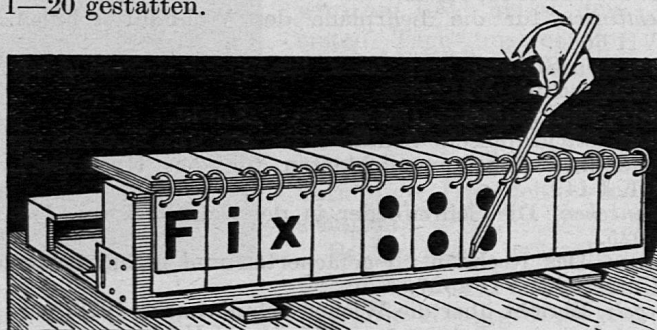
Gewerbliche Abteilung: Schülerarbeiten aus der Gewerbeschule Zürich (Lehrer: Herr M. Tobler). Farbentheorie und ihre Anwendung. — Schriften. — Literatur für Maler. — Materialien für Berufskunde. — Schriften des deutschen Ausschusses für technisches Schulwesen.

In der Halle des Beckenhofes: Zeichenlehrgang für die vierte bis sechste Klasse, nach der Methode, die Herr Professor Itschner am Seminar Künsnacht lehrt, durchgeführt (1927—30) durch Herrn E. Brennwald, Lehrer an der Primarschule Meilen.

Fröbelstübchen: Arbeiten aus dem Kindergarten-seminar der „Neuen Mädchenschule“ Bern. — Kinderarbeiten aus städtischen Kindergärten in Zürich.

## Lesekasten „Jugend“

Im Pestalozzianum ist ein neuer Lesekasten ausgestellt, der sich dadurch von den bisher üblichen Formen unterscheidet, daß das Ringsystem verwendet wird. Infolgedessen sind die Buchstaben stets geordnet. Sie können mit einer einfachen Handbewegung vorgelegt und leicht wieder ausgetauscht werden. Die übliche Ausrüstung besteht in fünf großen und fünf kleinen Alphabeten in Steinschrift; doch wird auch die Offenbacher-Schwabacher oder Sütterlin geliefert. Der Kasten beansprucht wenig Raum, ist leicht aufzustellen und kann so geschlossen werden, daß die Buchstabentäfelchen wohl versorgt sind. Es sind Kärtchen beigegeben, welche die Veranschaulichung der Zahlbilder 1—20 gestatten.



Zu bemerken ist allerdings, daß die Bildung der Wörter insofern beschränkt ist, als im ganzen nur zehn Felder zur Verfügung stehen, so daß Sätzchen ohne Verwendung eines weiteren Kastens nur in sehr beschränkter Zahl gebildet werden können (soweit nämlich, als sie nicht mehr als neun Buchstaben umfassen; zum Beispiel ich lese, du baust, er singt). Der Preis für den Kasten mit zehn vollständigen Alphabeten beträgt Fr. 45. Weitere Alphabete werden zu Fr. 2.30 geliefert.

## Neue Bücher - Bibliothek

(Die Bücher bleiben 6 Wochen im Lesezimmer ausgestellt nachher stehen sie zum Ausleihen bereit).

### Psychologie und Pädagogik.

*Biertmann*, Kindesentwicklung und Lebensplan. II B 1410.  
*Dewey*, Demokratie und Erziehung, Einleitung in die philosophische Pädagogik. VII 6685.



*Fröbes*, Lehrbuch der experimentellen Psychologie. II. 3. A. VII 6841, IIc.

*Hanselmann*, Einführung in die Heilpädagogik. VII 6682.

*Huth*, Exakte Persönlichkeitsforschung. VII 6922.

*Jaehner*, Zwei Tage aus dem Leben dreier Geschwister. VII 2414, 51.

*Jaensch*, Studien zur Psychologie menschlicher Typen. VII 6919.

*Krauß*, Über graphischen Ausdruck, Untersuchung über das Erzeugen und Ausdeuten von gegenstandsfreien Linien. VII 2414, 48.

*Krautter*, Die Entwicklung des plastischen Gestaltens beim vorschulpflichtigen Kinde. VII 2414, 50.

*Künkel*, Die Arbeit am Charakter. 6. A. VII 6920 f.

*Mehmke*, Arbeitsgesinnung im Wandel der Zeiten. II M 972.

*Meistring*, Beiträge zur Prüfung der Koordinationsfähigkeit. VII 2414, 49.

*Messer*, Einführung in die Psychologie. VII 6921.

*Michel*, Das Leiden am Ich, Anweisungen und Betrachtungen zur praktischen Geistesführung. VII 6924.

*Paschen*, Einführung in Psychologie und Jugendkunde. II P 474.

*Tumlirz*, Pädagogische Psychologie. VII 6923.

*Wagner*, Berufsumwelt und geistige Leistung bei Jugendlichen. II W 819.

*Winkler*, Richtlinien zur Beobachtung und Beurteilung der Drei- bis Sechsjährigen im Kindergarten. II W 818.

### Schule und Unterricht.

*Blau*, Der Heimatforscher. 3. A. II S 1554, 9c.

*Erler*, Arbeitspläne für den Gesamtunterricht in der Arbeitsschule I. II. 1.—6. Schuljahr. II E 399 Ib, II.

*Fundinger*, Zehn Jahre freie Waldorfschule und wir Eltern. II F 773.

*Hartmann*, Geist und Kraft unserer Volksschule. VII 6687.

*Hoerner*, Die Heimschulen in der englischen Arbeiterbildung. VII 6686.

*Hübner*, Didaktik der neueren Sprachen. VII 7249.

*Jöde*, Elementarlehre der Musik, als Anweisung im Notensingen. I. VII 7034 I.

*Kühn*, Aufsatz und Spracherziehung in der höheren Schule. VII 7248.

*Langer und Legrün*, Handbuch für den Anfangsunterricht. I. II. VII 5110, 45, 46.

*Richtlinien* für die Lehrpläne der Wohlfahrtsschulen. VII 6684.

*Ried*, Die Stellung von Reich, Staat und Gemeinde zur Pflichtschule. VII 6683.

*Scheer*, Erdkundlicher Unterricht. VII 5916.

*Semm*, Die graphische Schülerwerkstatt, ihre Einrichtung und ihre Arbeitsmöglichkeiten für den Hochdruck. GK I 149.

*Soennecken*, Die Schreibfeder in der Schriftreform. II S 2025.

*Steiner*, Das Rechnen im gefächerten und geschlossenen Unterricht. VII 4527.

*Voegeli*, Bericht über die Wiener Schulbesuche 1929, veranstaltet vom Lehrerverein Zürich. II V 346.

### Philosophie, Religion.

*Foerster*, Lebensführung. n. A. VII 1047.

*Foerster*, Lebenskunde. n. A. I F 333.

*Häberlin*, Philosophie als Abenteuer des Geistes. II H 1165.

*Kriek*, Erziehungsphilosophie. VII 5499.

*Weinberg*, Erkenntnistheorie, ihre Aufgabe und ihre Problematik. VII 5498.

### Sprache, Literatur.

*Dorgelès*, Die hölzernen Kreuze. 8. A. VII 7951 h.

*Engel*, Menschen und Dinge, aus einem Leben. VII 7957.

*Jubiläumsschrift* 150 Jahre Neue Zürcher Zeitung. 1780—1930. VII 7958.

*Keller, Helen*, Mitten im Lebensstrom, neue Erinnerungen. VII 7952.

*Lagerlöf*, Die Silbergrube. VII 7954.

*Pestalozzi*, Schriften aus der Zeit von 1782—1787. P I 4 IX.

*Plautus*, Die Gefangenen. Lustspiel. VII 1107, 141.

*Schneider*, Was ist gutes Deutsch? Führer durch Schwierigkeiten und Zweifelsfälle. VII 7247.

*Schwarz*, Hans Frischmuths Weg ins Glück. 2. A. VII 7949b.

*Smith*, Mrs. Biest pfeift. Frauen an der Front. HF 150.

*Stach*, Die Frauen von Korinth. Dialoge. VII 7947.

*Undset*, Frau Hjelde. VII 7955.

### Biographien und Würdigungen.

*Dejung*, Heinrich Pestalozzi und die zürcherische Staatsreform zur Zeit des Stäferhandels 1794—1797. P II 752, 11.

*Geßner*, Gedenkbuch zum 200. Geburtstage. VII 7948.

*Litt*, Kant und Herder als Deuter der geistigen Welt. VII 7956.

*Ludwig*, Lincoln. VII 7953.

*Mies*, Johannes Brahms. VII 393, 264.

### Kunst, Musik.

*Jöde*, Frau Musica, Singbuch fürs Haus. ML 93.

*Luserke*, Jugend- und Laienbühne. VII 7036.

*Wiesner*, Der Pulsschlag deutscher Stilgeschichte. I. VII 7035.

### Geographie, Geschichte.

*Beiträge zur Heimatkunde*, hg. v. Verein für Heimatkunde des Sensebezirkes. III. II B 1396 III.

*Bonjour*, Preußen und Österreich im Neuenburger Konflikt. 1856/57. II B 1409.

*Heimatbuch* des Amtes Burgdorf. I. VII 5915 I.

*Heise*, Die esoterische Bedeutung der Tellensage. II H 1166.

*Laur-Belart*, Aargauische Heimatgeschichte. II. Römerzeit. VII 8209 II.

*Ludwig*, Juli 14. VII 7950.

*Probst*, Die Burgen und Schlösser der Schweiz. III. Solothurn. VII 6193 III.

*Wehrlin*, Von der Bernina zum Matterhorn. VII 5917.

*Wells*, Die Weltgeschichte in 580 Bildern. VII 6191 IV.

### Naturwissenschaft, Technik.

*Bürker*, Menschenkunde. II. VII 2347, 48, 49.

*Flörlicke*, Wisent und Elch. VII 6, 125.

*Francé*, Korallenwelt, der siebente Erdteil. VII 6, 126.

*Günther*, Taten der Technik. I. II. VII 4590 I. II.

*Henseling*, Der neu entdeckte Himmel. VII 4538.

*Jenny-Lipps*, Vegetationsbedingungen und Pflanzengesellschaften auf Felsschutt. VII 4359.

*Vogel*, Der Mensch, vom Werden und Wirken des menschlichen Organismus. VII 4157.

*Wagner*, Insektenzucht in der Schule. VII 4337.

### Lehrbücher für allgemeine Schulen.

*Aus alter und neuer Zeit*, Geschichtsbuch. I. II. LH 35 I. II.

*Baumgartner*, Grammaire française. 13. A. LF 1547n.

*Bénédict*, Deutsch I. direkte und progressive Methode. LC 208.

*Boesch*, Lateinisches Übungsbuch für schweizerische Gymnasien. II. 2. A. LK 9, IIb.

*Elmiger und Fleischlin*, Rechenbüchlein für Primarschulen. IV. Klasse. LR 1418.

*Ernst*, Bodenübungen. 4. A. LT 1257d.

*Fleischlin und Elmiger*, Rechenbüchlein für Primarschulen. II. Klasse. LR 1439.

*Fromageat*, Lectures françaises. 5. A. LF 2646e.

*Klenk*, Jugendgemäßes Leistungsturnen. LT 1256.

*Kunz*, Neu Liedli für chlini und großi Chind, mit Klavierbegleitig. MS 1269 IV.

*Mantel und Guggenbühl*, Menschen und Zeiten, Lesebuch zur Weltgeschichte II. Neuzeit und neueste Zeit. SH 537 II.

*Nobs*, Afrika, Steppe. (Schweizer Realbogen.) LA 1231, 38.

*Stöcklin*, Rechenfibel mit Bildern. 35. A. LR 1777 I.

*Stöcklin*, Rechenbuch für schweizerische Volksschulen. I.—VIII. n. A. mit Schlüssel. LR 1777 II.—VIII.

*Stöcklin*, Sachrechnen für schweizerische Volksschulen. II.—IX. n. A. mit Schlüssel. LR 1779 II.—IX.

*Straub*, Malendes Zeichnen im Religionsunterricht der Grundschule. LP 1535.

*Wick*, Arbeitsbüchlein für den Rechenunterricht an Sekundarschulen. II. und III. m. Lehrerheft. LR 1857 II, III.



## Vom Sinn des Zeichnens

Von A. BRÄNDLI, Wald (Zürich)

### 1. Besinnung.

Wenn es früher auf dem Gebiet des Schulzeichnens Zeiten gegeben hat, wo man sich nicht recht klar war, welcher Zweck den Aufwand an Mühe, Zeit und Arbeit für ein paar armselige Schulzeichnungen heiligen sollte, wenn man auf der Unterstufe erst recht ein schlechtes Gewissen hatte, ob man das unbeholfene, naive Gestammel „Malendes Zeichnen“ nennen dürfe, so hat sich diese Unsicherheit in den letzten Jahrzehnten gründlich geändert. Was aber erst recht ermutigte, mit vollen Segeln dem Strom zu folgen, den frischen Windhauch auszunützen, mit glänzender Spur den Zaudernden, Abwägenden voranzueilen, das war die Losung: „Kindertümliches Zeichnen“. Nun war man plötzlich gerechtfertigt. Alle Unbeholfenheit bekam einen neuen Sinn. Und was noch mehr war: Die Sache schlug ein bei den Kindern. Das war doch ein Hauptspaß: Diese Steckenbeine, die man plötzlich zeichnen „durfte“; diese Stumpennasen, die man dem Vater, das andere Mal einer Katze aufsetzen konnte! Am glücklichsten war der Lehrer. Hatte er doch einmal etwas in der Hand, nach dem er frisch drauflos zeichnen konnte. Und nun haben wir einige Zeit drauflos gewerkt und das unangenehme Gefühl, das sich hie und da melden wollte, gehorsamst in unterste Tiefen begraben, bis man auf einmal wieder nachdenklich wurde. Ja, zur Abwechslung einmal Steckenbeine und Stumpennasen beim Vater, beim Herr Pfarrer, beim Bauer, bei der Katze. Das ließe man sich noch gefallen. Aber immer Humor, immer Karikatur, Abstraktion! Soll denn das der Sinn des Zeichnens sein? Ist das überhaupt kindertümlich? Wenn ich am Ende dem kindlichen Ausdrucksvermögen durch meine sogenannte kindertümliche Kunst Gewalt angetan hätte? — Nun erwacht das schlechte Gewissen erst recht. Der wachsende Widerwille wird Ablehnung und endlich Gewißheit: Es ist nicht, was es sein will. „Kindertümelnd“ mag dieses Zeichnen genannt werden, aber „Kindertümlich“? Nie!

### 2. Phantasie oder Abstraktion.

Ich gehe mit einem Künstler, seines Zeichens Maler und Radierer, durch den einsamen Frühlingswald. Er erzählt mir aus seiner Kindheit. „Welche Begeisterung, wenn der Vater den Brockhaus zur Hand nahm und vor den Buben darin blätterte. Wenn Maschinen, geographische Karten kamen: „Weiter, weiter!“ Tauchten aber Landschaften, fremde Länder oder gar andere Menschenrassen auf, wie staunten da die erlebnishungrigen Bubenaugen. Wie blühte die jugendliche Phantasie! Wir wurden nicht müde, alle die Welt- und Schöpfungswunder zu schauen.“

Waren etwa diese Brockhausbilder kindertümlich? Nein, aber gerade um ihrer ungeschminkten Echtheit

willen reizten sie Bewunderung und Phantasie. Bedient sich dann die Kinderphantasie des Stiftes oder der Farbe, so besagen jene Striche und Punkte unendlich mehr, als ein Erwachsener zu schauen glaubt. Ein Gewirr emsig hingeworfener Punkte wird zu einem Ameisennest in aller seiner Lebendigkeit, wie jenes Kind aussagte, als man es nach der Deutung seiner Zeichnung fragte. Echte Kinderkunst bringt mehr zur Darstellung, als vom Erwachsenen darin geschaut wird. Es bringt ein Erlebnis, von der Phantasie gedacht oder wirklich erlebt, mit den Mitteln zur Darstellung, welche ihm momentan zur Verfügung stehen. Das sogenannte kindertümliche Zeichnen, das wir in der Schule üben, unterscheidet sich vom echt kindertümlichen gerade darin, daß es nicht Ausdruck der Phantasie, eines gedachten oder wirklichen Erlebens ist, sondern die bewußte Abstraktion eines Erwachsenenverstandes.

Was sieht das Kind, wenn wir ihm diese Abstraktion vorsetzen? Eine richtige Geiß, eine währschafte Kuh, einen ernstgesinnten Herr Pfarrer, den sorglichen Bauersmann? Nichts davon! Es sieht die Abstraktion, die Vergewaltigung, die wir diesen Dingen angetan haben. Es weiß genau, daß wir Erwachsene mit unseren gescheiterten Gedanken anders zeichnen sollten. Zeichnen wir trotzdem eine lustige Geiß, diesen lustigen Vater mit seinen Steckenbeinen und seiner Stumpennase, den verkarikierten Bauersmann oder Schulmeister, dann sieht es eben das Lustige, wenn nicht Unmögliche solcher Kunst. Das macht ihm allerdings Spaß und der momentane Erfolg scheint sicher, nur nicht der zeichnerische, künstlerische Erfolg. Jene Ehrfurcht vor der Schöpfung und ihren Wundern, auch vor dem Schöpfungswunder „Mensch“, die alle große Kunst kennzeichnet, soll sie wirklich auf der Stufe des Schulzeichnens, der kindlichen Kunstbetätigung, verleugnet, verhöhnt und mißachtet werden?

### 3. Der Sinn aller Kunstbetätigung.

Die Freude und Ehrfurcht vor den Schöpfungswundern war seit alters und wird in alle Zukunft das Kennzeichen wahrer, großer Kunst sein. Diese Erkenntnis vorzubereiten, den Grund hiezu zu legen, ist der edelste Zweck auch des Schulzeichnens. Ohne diese Grundstimmung geht alle und jegliche Kunstbetätigung ihres innersten Gehaltes verlustig. Aus meiner Schulzeit taucht eine Erinnerung an die Oberfläche. Wir sitzen als Sekundarschüler mit fragenden, forschenden Gesichtern vor einem Bilde an der Wandtafel. Es ist die Reproduktion eines Gemäldes. Wie Märchenspuk schreitet's durch den Tann, eine edle Mädchengestalt auf zottigem Einhorn sitzend. Die Unterschrift des Bildes ist absichtlich verdeckt. Einzig das Bild als solches soll auf uns wirken. Deutungen und Vermutungen werden wach. Was der Künstler nur mit dieser Bildgestaltung sagen wollte? Wer wollte es uns verargen, daß es keinen Volltreffer gab bei all den Vor-



stellungen, die aus unsrer Mitte kamen. Am wenigsten der väterliche Erzieher. Er hatte erreicht, was er wollte: Eine Einfühlung in das Werk eines Künstlers. Die Deutung „Schweigen im Walde“ von Böcklin hatte uns ins innerste Wesen der Kunst eingeführt; der Kunst als sichtbarer Ausdruck einer innern Phantasie- und Gefühlswelt. Ist diese Phantasie- und Gefühlswelt durchklungen und durchglüht von jener Freude an der Schöpfung und ihren Wundern, dann geht aus diesem Klang die Kunst hervor, die ein Lobpreis ist auf diese Schöpfungswunder, auch wo es im Menschen selbst auftritt.

Ich bin wieder in einer Sekundarschule, aber diesmal als Erwachsener und Besucher. Examenstille brütet über den Köpfen aller Anwesenden. Der kunstsinige Lehrer unternimmt den ernsthaften Versuch, seiner Klasse Holbeins Bildnis „Erasmus von Rotterdam“ nahe zu bringen. Ein selten schönes, wie kühnes Wagnis. Wenn es nicht restlos gelang, so war es weniger darauf zurückzuführen, daß eine Einfühlung in diese durchgeistigte Kunst überhaupt zum Schwersten gehört, als vielmehr darauf, daß der sichere Grund zu solcher Einfühlung in den früheren Schuljahren vernachlässigt wurde.

Dieser Grund ist da vorhanden, wo von allem Anfang an der Wille zur Wahrheit in jeglichem Zeichnen und Gestalten, in Eindruck und Ausdruck angestrebt wird. Zu dieser Wahrhaftigkeit gehört, daß der Lehrer in erster Linie so zeichne wie er ist und wie er es mit allen Mitteln seines Empfindens kann. Kein Mensch sollte uns den Zwang auferlegen dürfen, auf die Stufe des Kindertümlichen hinabsteigen zu müssen im eigenen zeichnerischen Gestalten. Das Kind verlangt das auch nicht. Schon auf der Elementarstufe vermag ein Bild, vom Lehrer mit allen Mitteln seines Könnens und seiner Empfindung an die Wandtafel gebannt, bei ihm selber wie bei den Schülern jene frohe Stimmung auszulösen, welche Voraussetzung für eine erfolgreiche Schulstunde ist.

#### 4. Das zeichnerische Erlebnis in der Schulstube.

„Es war einmal ein schöner, sonniger Herbst.“ So beginnt ein sinniges Herbstmärchen von Rud. Egli im Lesebuch der dritten Elementarklasse. Ein Lesestück, darin der brausende Herbstwind über eine müde Pflanzen- und Tierwelt orgelt und eine frische Zürichseeluft den Winter kündigt. Das Stück ist mit einer Kopfleiste geschmückt; ein Rebhäuschen auf der Höhe eines Rebberges. Der erste zeichnerische Angriff gilt dem Rebhäuschen oben auf dem Hügel. Die Tafeln rattern. Die Griffel werden gezückt. Der Lehrer zieht an der Wandtafel die Hügellinie. Das Rebhäuschen wird aufgebaut. Stickle werden in den Boden getrieben. Die nackten Reben, denen der Wind die letzten Blätter entrißt, winden sich um die Rebsticke. Bis dahin haben alle Schüler mit- und nachgezeichnet, der eine geschwinder, der andere langsamer. Da und dort muß nachgeholfen werden, wo das Rebhäuschen vom Baumeister nicht lotrecht gemeistert werden konnte. Etwas Neues? Noch nicht. Alles nur Vorbereitung für Lehrer und Schüler. Ein Mädchen hat in seinem Lesebuch eine Ansichtskarte stecken. Ein schmuckes Kirchlein hoch über dem Zürichsee. Das Schulhaus mitten am Rebenhang. Vom Toggenburg her grüßen Schänniserberg und Speer. Ein Blick auf diese Karte, die nicht willkommener zum Stimmungsgehalt des Lesestückes

passen könnte und die Begeisterung sitzt im Herzen des Lehrers. Der Plan ist fertig. Als die Schüler ihren dampfenden Suppenrinsalen zustreben, gibt es für den Lehrer noch eine halbe Stunde frohen Schaffens an der Wandtafel. Am Nachmittag glauben die Schüler das Rebhäuschen kaum mehr zu erkennen. Hoch oben grüßt es über eine Zürichseelandschaft. Der See blaut. Die Herbstblätter wirbeln und stieben bis über das Schulhaus dort drüben. Die Berge mit ihren Schneekappen künden den nahenden Winter. Wie abwehrend funkelt der Kirchturm in eine leuchtend sterbende Herbstwelt hinein. Ein Jubeln dankt dem Lehrer für seine Überraschung. Wie froh lebt man sich jetzt in das Lesestück hinein, nachdem die Freude vom Lehrer auf die Schüler übersprungen ist. Aber das Schulzeichnen? Ist dem Schüler nun gedient, wenn sich der Lehrer an der Wandtafel hat austoben können? Gewiß. Jetzt ist der Moment da, aber jetzt erst recht, wo das Erleben kindertümliche Gestalt bekommen soll. Nun heißt es die Brücke bauen, die Stufen legen, auf welchen das Kind nachkommen kann. Das Erlebnis ist da, welches den kindertümlichen Ausdruck verlangt. Wir zeichnen jetzt das Bild miteinander aufs Neue, aber in einer Form, bei welcher die kindliche Hand zu ihrem Rechte kommt. Ob dabei der Lehrer durch Vorzeichnen die notwendige Vereinfachung vollzieht oder ob ein begabter Schüler an der Wandtafel die ihm entsprechende Lösung zeichnet, unterstützt, korrigiert, beraten von einem zweiten, dritten, vierten — das wird je nach Umständen freigestellt werden müssen. Das Letztere, die Lösung durch die Schüler selber, hat den Vorteil, daß dadurch auch im Schulzeichnen Selbsttätigkeit und Selbständigkeit keine Fremdwörter sind. Was entsteht, ist nun insofern echt kindertümlich, als die Lösung tatsächlich die kindliche Formel für ein „Erlebnis“ geworden ist. Das Kind hat Anteil genommen an der herbstlichen Stimmung durch die Gestaltungskraft des Dichters im frischen Hauch des Lesestückes und durch die froh empfundene, unverstellte Darstellung des Lehrers. Die Kinderzeichnung, als zeichnerisches Erlebnis gewertet, bedeutet dem Schüler nun viel mehr als eine jener kindertümlichen Abstraktionen eines Erwachsenen-Verstandes, die ihm als fertige Lösung hätte vorgelegt werden müssen.

Soll eine solche Stunde nachgeahmt werden? Durchaus nicht. Jedes Erleben muß den ihm eigenen Ausdruck selber hervorbringen. Aber das „Erlebnis“ selber muß bleibendes Heimatrecht in unseren Schulstuben bekommen. Der Lehrer soll sich selber geben können, mit aller Empfindungskraft, deren er der Natur, ihrem Leben und Weben gegenüber fähig ist. An dieser Empfindungskraft des Lehrers entzündete sich das Erleben des Schülers. Das Schulzeichnen soll der wahre, unverfälschte Ausdruck sein für Empfundenes und Erlebtes.

Nun wird es aber auch Fälle geben, wo dem Lehrenden die Ausdrucksfähigkeit, das Vermögen fehlt, sein inneres Erleben in Form und Farbe umzusetzen, selbst Vermittler zu sein. An seine Stelle tritt dann der Künstler durch gute Reproduktionen, Bilderbücher usw. Aber dann wiederum die Brücke gebaut für das zeichnerische Gestalten des kindlichen Erlebens! Alle an den Wagen gespannt, die Begabten voran, daß sie den andern den Weg bereiten zum freudigen Ausdruck des Erlebten und Geschauten.



## 5. Die Einheitlichkeit des seelischen Erlebens.

Ist deshalb eine Verschiedenheit der Ausdrucksform zwischen Lehrer und Schüler nicht zu umgehen, soll das Ziel überhaupt in Frage kommen, so ist die Einheitlichkeit auf seelischem Gebiet die zweite Forderung, die erfüllt werden sollte. Die unverletzte, unverbildete Kindesseele besitzt die königliche Gabe frohen Staunens. Das sollte ihr nicht zerstört werden, auch durch die Schule nicht. Dieses Staunen ist der Ausfluß eines vorerst unbewußten Gefühls, daß das Leben, die Schöpfung, die Natur von gestaltenden Kräften durchweht und belebt ist, die über alles menschliche Begreifen hinausgehen. Ist dem Erwachsenen dieses Staunen verloren gegangen? Glaubt er am Ende gar, alles mit seinem Verstande erledigt zu haben? Glückliche Menschen, denen dieses Staunen erhalten geblieben ist, denen es sich in bewußte Ehrfurcht gewandelt hat; Ehrfurcht vor dem Schöpfungswunder Welt, Pflanze, Tier, Mensch. Alle große, göttliche Kunst ist ein Bemühen der größten Geister, dieser Ehrfurcht sichtbaren Ausdruck zu geben. Damit hat gerade die echte Kunst ihrer eigenen Größe entsagt, ihre Knie vor einem Größeren gebeugt. Sie anerkennt die Größe des Schöpfers, ist Religion geworden, Lobpreis des Schöpfers, Anbetung Gottes. Alle falsche Kunst hingegen ist Selbstvergötterung, Größenwahn, Karikierung der Natur, Vergewaltigung der Schöpfung, Überheblichkeit und Effekthascherei. Die Gewissensfrage ist immer wieder dieselbe: „Welchem dieser beiden Extreme diene ich selber?“ Die Antwort gibt zugleich die Strömung an, in welche unsere Schüler ahnungslos mit hineingezogen werden.

Wenn beim Erzieher das kindhafte Staunen, die unbewußte Ehrfurcht vor den Schöpfungswundern bewußte frohe Gottesfurcht geworden ist, dann ist jener Einklang geschaffen zwischen Kindesseele und Empfindungswelt des Erwachsenen. Das wahrhaft Kinder-tümliche ist wesenhaft geworden, dem Worte des Meisters gehorchend: „So ihr nicht werdet wie die Kinder, werdet ihr nicht in das Himmelreich kommen.“ Wie dies zustande kommt, ist hier nicht der Ort, auszuführen.

Über alles Können, über alle technische Handfertigkeit hinaus, werden wir Erlebnis- und Empfindungsfähigkeit stellen müssen. Hierin ist das Kind dem Erwachsenen ebenbürtig, wenn nicht überlegen. Seine unverletzte Seele ist das offene Organ für alle Erscheinungsformen göttlichen Waltens und Gestaltens im Reich dieser Sichtbarkeit. Alles blendende, handwerkliche Können des Erwachsenen wird nie imstande sein, eine unglücksvolle Seelenarmut seines Wesens zu verbergen. Wo das Kind im Erzieher sein eigenes Seelenleben wiederfindet, bereichert, vertieft, erkämpft und gefahrenerprobt, da wird jener innere Einklang geschaffen, der alle Verschiedenheit überbrückt und in gemeinsame Freude und Ehrfurcht zusammenklingt.

## Die Ostwaldsche Farbenlehre im Zeichenunterricht

Von KARL JOHNE, Reichenberg, C. S. R.

(Schluß)

Es ist schwierig, in einem Aufsätze bei notwendiger Beschränkung die ganze Materie der neuen Farbenlehre verständlich zu bringen. Deshalb kann ich zum Schlusse die Farbenharmonielehre auch nur streifen.

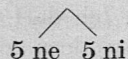
Im Anschlusse an die früheren Ausführungen muß es auch unbunte, farbtongleiche und bunte Harmonien geben. Durch gleichzeitige Verwendung und Verbindung dieser Harmonien kommt man zu zusammengesetzten Harmonien. Die Art der Entstehung unbunter Harmonien, also der Graustufenharmonien, wurde schon eingangs behandelt. Die ähnlichen farbtongleichen Reihen werden den gleichen Gesetzen folgen. So bildet z. B. die Reihe der Farben pa — na — la — ia — ga — ea — ca — ce (wegen gleichbleibenden Schwarzgehaltes auch schwarzgleiche Reihe genannt) eine der Graustufenleiter analoge Stufenfolge empfindungsgleich absteigender Farben, und ist als solche an und für sich schön und harmonisch. Beispiel einer Harmonie aus dieser Reihe: pa — la — ga — ca. Eine andere Harmonie in einer schwarzgleichen Reihe: pe — ic — c. Hierher gehören also alle Reihen und gleichabstehenden Reihenteile in der Richtung von V nach W. Die Harmonie oder der Zusammenklang hat seinen Grund in der empfindungsgemäßen Gleichabständigkeit und in der Verwandtschaft (gleicher Farbton und gleicher Schwarzgehalt). Ganz gleich verhalten sich die weißgleichen Reihen, die im farbtongleichen Dreiecke die Richtung von V nach S haben. Beispiel einer vollständigen weißgleichen Reihe: na — ne — ne — ng — ni — nl — n. Beispiel einer weißgleichen Harmonie: la — le — li. Am interessantesten und auch am ansprechendsten sind aber die in lotrechter Richtung möglichen farbtongleichen Reihen, wie z. B. ia — lc — ne — pg. Nachdem diese Farben von der Ursprungsfarbe pa gleich weit wegstehen, nennt man sie auch reingleiche Farben. Sie heißen in ihrer Gesamtheit auch Schattenreihen, weil sie entstehen, wenn die hellste ihrer Farben (hier ia) immer mehr vom Lichte sich abwendet, also beschattet wird. Ein Beispiel hiezu liefert die beleuchtete farbige Zylinderfläche. Da also diese Reihen ihr Beispiel in der täglichen Anschauung haben, so sind sie auch so leicht verständlich. Ein Maler, der seine Schatten einfach durch Zumischen von Schwarz zu Lokalfarbe erzielt, erhält aber ganz etwas anderes, und eine solche Malerei wirkt nicht naturwahr. Ich darf wohl behaupten, daß die seit einigen Jahren modern gewordene häufige Verwendung ein und derselben Farbe in verschiedenen Helligkeitsstufen vor Ostwalds Farbenlehre selten war. Interessant sind weitere Folgerungen. Zu jeder Farbe passen die Graustreifen, die durch die Buchstaben des Weiß- und Schwarzgehaltes dieser Farbe genannt sind. So steht zur Farbe 7 la — Grau l und a schön. Harmonien des Farbkreises ia darf man auf weißem Papiere (a) anbringen. Solche Farben mit Tusch ausziehen, wäre eine Grausamkeit. ne-Farben eignen sich jedoch zur schwarzen Konturierung (n = Schwarz) und werden auf weißem Papiere sich schlecht ausnehmen. Die trüben Farben des ie-Kreises werden auf grauem Papiere vom Tone i oder e gut wirken. pa oder na eignen sich vorzüglich für weißes Papier mit Tuschkonturen. Nachdem nun just meine jüngsten Schüler zuerst nur die ungemischten reinen Farben des Farbkastens verwenden (pa oder na), so sind weißes Zeichenpapier und Tusche die gegebenen einfachsten Unterlagen. Auf Grund dieser Zusammenhänge lassen sich viele nutzbringende Folgerungen auf die Verwendung der Farbe in Bezug auf die Umgebung bei Kleidung, Schmuck und in der Wohnung ziehen.

Die bunten Harmonien spielen sich innerhalb eines einzigen Farbkreises von 24 Farben ab. War früher



die Graustreifenleiter oder das farbtongleiche Dreieck das Anschauungsmittel und die Fundgrube für die Harmonien, so ist es jetzt der in sich geschlossene 24teilige Farbenkreis irgendeiner Farbensorte. So gibt es bunte Harmonien im Farbkreise na oder im trüben Kreise ie oder ge usw. Ostwald hat mit Absicht den Farbenkreis mit 24 Farben besetzt, weil die Zahl 24 eine ganze Reihe von Teilungen zuläßt, also sich im 24teiligen Farbenkreise viele gleich abstehende Harmonien rundum bilden lassen. Man kann als gleichen Abstand 2, 3, 4, 6, 8 oder 12 wählen. Auf diese Weise läßt sich mit Abstand 6 ein ganz geschlossener Vierklang bilden: z. B. 2 (2. Gelb) + 6 = 8 (2. Rot) + 6 = 14 (2. Ublau) + 6 = 20 (2. See grün). Es bilden die Farben 7 ia — 15 ia — 23 ia einen geschlossenen Dreiklang. Die Farben 1 na — 5 na — 9 na — 13 na — 17 na und 21 na werden z. B. die Farben zur Ausmalung eines bunten Blumenstraußes gut abgeben. Beachtet man noch, daß man den helleren und warmen Farben (gelbe und gelbverwandte Farben) die kleineren Bezirke zuweist, mit den kälteren Farben (blau und blauverwandte Farben), aber die größeren Flecke ausmalt, so wird die Wirkung um so ruhiger werden. Umgekehrt kann man durch das absichtliche Übergewicht einer Farbe nach dieser Richtung hin besonderen Ausdruck geben. Eben deshalb sind auch im Kreise nicht geschlossene Farbenklänge ausdrucksvoller als die früher genannten geschlossenen. So wird der Farbenklang 22 na — 4 na und 10 na (zum geschlossenen Klange fehlt 16 na) ausgesprochen warm, der Klang 10 na — 13 na — 17 na aber kalt wirken. Durch Spaltungen und andere Kombinationen bekommt man immer wieder neue Harmonien, die auszuführen hier der Raum fehlt.

Hängt man an eine der oben angeführten Harmonien die passenden Graustufen an oder baut man irgendeine Farbe nach der farbtongleichen Seite hin aus, so erhält man wieder eine unendliche Anzahl neuer Farbenklänge, die den Namen zusammengesetzte Harmonien führen. Beispiel: Ausgangsharmonie 1 na — 5 na — 9 na. Ausführung: 1 na — 5 na — 9 na.



Da richtige Farbmischungen ziemliche Zeit erfordern, eignen sich für Harmonieversuche vorzüglich die Kärtchen aus dem Atlas oder Buntpapierschnitte aus den genormten Buntpapierheften.

Mögen diese knappen Erläuterungen erkennen lassen, daß die scheinbar erst einengenden Gesetze und Normungen immer freieren Spielraum gewähren und endlich zu einem bewußten farbigen Schaffen auch den führen können, dem das Geschenk absoluten Farbengefühles nicht angeboren ist. Man muß nur auch den Mut und den Fleiß aufbringen, diese neuen Wege zu beschreiten, dann werden die Früchte nicht ausbleiben.

## Zur Ausstellung der Schule Stein bei Nürnberg (Lehrer Daiber) im Pestalozzianum in Zürich (12. Juni bis 17. Juli)

Nach den fanatischen Auseinandersetzungen, die die Britsch-Kornmann-Theorie unter der deutschen Zeichenlehrerschaft ausgelöst, trat man mit gespannten Erwartungen an den ersten Versuch heran, der die Theorie in die Praxis umgesetzt hat. Die umfangreiche

Ausstellung zeigte Kinderzeichnungen vom vierten bis achten Schuljahr einer Achtklassenschule. Zweck des Unterrichtes ist hier einzig, den kindlichen Gestaltungs willen die der Altersstufe entsprechende formal-bildnerische Einheit finden zu lassen. Themas: Blumen-Zweige, Bäume, Wälder, Fruchtkörbe, Maikäfer, Haus, und Raubvögel, Haus mit Garten, Stadt mit Burg, Weihnacht und Kreuzigung Christi usw. Ausführung: Dünne Bleistiftlinien und Wasserfarben oder Federzeichnung.

Es war eine reizvolle Schau. Immerhin machten sich einige Bedenken geltend:

1. So zart und duftig einzelne Zeichnungen auch bemalt waren, so kommt die „Eigengesetzlichkeit“ vor allem nur in den Linien, und nur in sehr geringem Maß in den Farben zum Ausdruck.

2. Vergleicht man die Darstellungen von Baum und Wald dieser Ausstellung mit den Wiedergaben in verschiedenen Veröffentlichungen von Kornmann, so drängt sich beinahe der Begriff „Kornmannbäume“ auf.

3. So ornamental vor allem die Baum- und Waldzeichnungen wirken, so vermißt man doch die freien rhythmischen Gestaltungen, die an keine Naturform mehr gebunden sind.

4. Bei vollem Einverständnis mit den Bestrebungen von Britsch-Kornmann, die das Kind nach individuellen Stilgesetzen arbeiten lassen, darf aus verschiedenen Gründen ein anderes Gebiet des Zeichenunterrichts, die Darstellung nach genauer Beobachtung von Form und Farbe, nicht ganz aus der Schule verdrängt werden. Die Freude der Knaben an der technischen Form zum Beispiel kommt zu kurz.

Dagegen fällt der Einwand des Berichterstatters der „N. Z. Z.“ dahin, der die Verwendung von literarischen Motiven verurteilt; denn wo auch solche dargestellt sind, so bleibt doch die formal-bildnerische Einheit gewahrt.

Die Schülerarbeiten verraten nicht nur eine große Liebe der Kinder für das Zeichnen, sondern auch ein feines Gefühl des Lehrers für die künstlerische Qualität der Kinderzeichnung. Viele der Blätter werden ihren Urhebern Zeit ihres Lebens Kleinode der Kinderzeit bleiben.

## Mitteilungen der Gesellschaft Schweizerischer Zeichenlehrer

Der Jahresbeitrag von acht Franken wird im Laufe des Septembers erhoben, die Mitglieder werden freundlich um Einlösung ersucht.

In die G. S. Z. wurden folgende Herren neu aufgenommen: M. Lapaire, Cornol; O. Garraux, Basel; T. Breitenstein, Basel.

## Bibliothek

(Fortsetzung)

- K 31 *Kuhlmann, F.* Bausteine. Das lebende Tier im Z.-U. Verlag Müller, Fröbelhaus, Dresden. 1908.  
 L 18 *Lange, K.* Das Wesen der künstlerischen Erziehung. Verlag O. Maier, Ravensburg. 1902.  
 L 19 *Langl, Jos.* Meth. des Unterr. im Zeichnen. Verlag Pichlers Wwe. Sohn. Wien. 1912.  
 L 20 *Lichtwark, A.* Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Verlag Kuhlmann, Dresden. 1900.  
 L 21 *Lukow, H.* Illustr. Lehrstoff f. d. Z.-Unt. i. Volkssch. Union Deutsche Verlagsgesellsch., Leipzig.

(Fortsetzung folgt)