

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung

Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein

Band: 46 (1901)

Heft: 14

Anhang: Zur Praxis der Volksschule : Beilage zu Nr. 14 der „Schweizerischen Lehrerzeitung“

Autor: [s.n.]

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 15.03.2025

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

Märchen in der Schule.

Über die beim Märchenunterricht im ersten Schuljahr gemachten Erfahrungen und Beobachtungen macht ein erfahrener deutscher Schulmann und gewiegter Methodiker höchst interessante Mitteilungen,^{*)} von denen einige auch manchem Leser unseres Zentralorganes willkommen sein dürften; es mögen daher einige Bruchstücke hier Platz finden.

1. Die Sterntaler.

Am Anfang des Gesinnungsunterrichts stand nach der Leipziger- und Eisenacher Reihe das Märchen „Die Sterntaler“. Auffallend war nun, in welch geringem Grad sich das anfängliche Interesse für dieses erste Märchen bei den Schülern vorfand, und wie wenig es sich im Laufe der Behandlung steigerte. Das Mädchen war und blieb den Kindern eine gleichgültige Person; sie zeigten für dasselbe keine Teilnahme und vermochten sich nicht in seine Lage zu versetzen. Das auftretende religiös-ethische Material erreichte deshalb keinen genügenden Klarheitsgrad und bekundete keinen Einfluss auf das Gemüts- und Willensleben der Schüler.

Bei Anwendung der *entwickelnd-darstellenden* Unterrichtsform — und der betreffende Lehrer ist ein Meister in der Handhabung derselben, wie sich der Referent aus eigener Anschauung überzeugen konnte — kamen nur spärliche Vorstellungen zum Vorschein. Die Kinder sollten angeben, warum es das Mädchen bei Vater und Mutter gut hatte, aber sie blieben stumm. Erst nach der Aufforderung: Sagt mir doch, was euch die Eltern geben, mitbringen, schenken! zählten einige Essen, Trinken, Spielsachen auf. Der Eltern Sorge für Kleider und Wohnung war keinem der Kinder bekannt. Ebenso vermochten sie sich nicht über die trostlose Lage des verlassenen Kindes zu äussern. Als sich der Lehrer bemühte, das Gottvertrauen des Mädchens zu veranschaulichen, liessen ihn die Zöglinge ganz im Stiche. Die religiösen Vorstellungen von dem, was der liebe Gott tut, wem er hilft, wann er hilft, u. s. w., fehlten vielleicht ganz, mindestens waren sie zu unklar und schwach, um durch die Geschichte bewusst zu werden.

Äusserungen des Mitleids waren manchem der Kleinen bekannt; sie wussten, dass man armen, bettelnden Leuten Almosen verabreichen müsse. Die Darstellung gelang deshalb in dieser Einheit am besten. Freilich, ob das Gefühl des Mitleids in den Kindern lebendig war, ist mir mehr als zweifelhaft geblieben; ebenso wenig glaube ich an eine Erweckung desselben durch die Geschichte. In noch höherem Masse gilt das zuletzt Gesagte vom Gottvertrauen.

Die Reproduktionen der Erzählung waren mangelhaft; sie zeugten von geringer Auffassung der realen Verhältnisse in der Geschichte.

Man könnte nun den Grund dieses wenig befriedigenden Unterrichtsergebnisses in den Kindern suchen, in ihrer Spracharmut, in schwacher Veranlagung, in ihrer unterrichtlichen Ungeübtheit. Diese Umstände mögen ins Gewicht fallen, können aber das pädagogische Nachdenken nicht befriedigen; vielmehr drängt eine eingehende Überlegung in *psychologischem* und *ethischem* Sinne zu der Untersuchung, ob der Hauptgrund für die dürftige Apperzeption nicht im *Unterrichtsstoff* selbst liege.

Zur verständigen und gemütvollen Erfassung bestimmter Gesinnungsverhältnisse müssen verwandte Vorstellungen und Gefühle vorhanden sein, sonst kann keine lebhaftere Apperzeption erfolgen. Gefühle, die jemand noch nicht gehabt hat, die in ihm auch auf keine ähnlichen stossen, können sich in seinem Innern unmöglich reproduzieren; er kann sie weder mit- noch nachempfinden. Solche Gefühle müssen erst *erzeugt* werden. Betrachtet man das Märchen von den Sterntalern unter diesem Gesichtspunkte, so erscheint seine Stellung als Ausgangspunkt im Gesinnungsunterrichte unhaltbar. Es liegt

dem kindlichen Gedankenkreis zu fern; es ist zu hoch für ein sechsjähriges Kind. Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises hatte nämlich unter den neun Zöglingen nur bei einem unterrichtlich verwertbare Vorstellungen über Gott gegeben. Andere vermochten zwar ein Gebet zu sprechen; es war aber Lippenwerk im reinsten Sinne des Wortes; sie wussten nicht, zu wem sie beteten. Sogar die fast alle Kinder beherrschenden Vorstellungen vom Christkind waren so lückenhaft und blass, dass sie auf ein religiös entwickeltes Leben nur in den primitivsten Anfängen schliessen liessen. Auch die Analyse auf sozialem Gebiet gab nicht nennenswert bessere Resultate.

Diese Tatsachen in Beziehung zu den Gesinnungsverhältnissen des Märchens gesetzt, machen deren Erfassung illusorisch. Die Not des Mädchens erscheint in dieser Form den Schülern ungerne. Sie vermögen sich auch nicht mit Hilfe der Phantasie hineinzudenken. Die Lage, in der ein Kind von aller Welt verlassen sein kann, wo ihm kein Mensch hilft, zu begreifen, dazu gehört ein höheres Mass von Phantasiefähigkeit und Abstraktionskraft, als es unsere sechsjährigen Kinder durchschnittlich besitzen. Die Erzählung führt Handlungen vor, die dem Gedankenkreis der Schüler nicht verwandt sind. Der „Kulturgrad“ des duldbaren Mädchens ist dem der Schüler nicht analog, und darum können diese weder Leid noch Lust mit ihm teilen. Wo aber diese, auf lebhafter Anschauung beruhende Vorbedingung fehlt, da können Wohlwollen und Gottvertrauen schwerlich durch das Märchen gefördert, geschweige erst hervorgerufen werden.

Dafür, dass das Märchen einer spätern Zeit zur unterrichtlichen Behandlung aufbewahrt werden muss, erhielt ich einen schlagenden Beweis im zweiten Schuljahr. Hier erst, nachdem die Kinder in *Robinson* einen wirklich von aller Welt verlassenen Menschen kennen lernten, trat auch die Teilnahme für das verlassene Mädchen am stärksten hervor. Immer, wenn die Rede von Robinsons Not war, flochten die Kinder das Märchen in die Erzählung ein. „Robinson hatte nun kein Haus, kein Bett, keine Kleider, nichts zu essen. Auch dem Sterntaler mädchen ist es so gegangen. Robinson dachte, der liebe Gott wird mir schon helfen, ebenso dachte das kleine Mädchen.“ Solche und andere Bezeichnungen zwischen den Personen waren aus dem Herzen kommende Zutaten. Dass das Märchen nun nachträglich doch noch eine tiefe Wirkung auf die Kinder ausübte, beweist der Umstand, dass am Weihnachtstage — etwa anderthalb Jahre nach der Behandlung — unter den Geschenken der Bilderbogen mit dem Sterntaler mädchen die grösste Freude verursachte. Da zu Beginn der Schulzeit für die Behandlung dieses Märchens noch nicht die nötigen Apperzeptionshülfen vorhanden sind, dessen erzieherischer Wert aber unverkennbar ist, so empfiehlt es sich, dasselbe erst am Ende des ersten Schuljahres zu behandeln.

2. Frau Holle.

Eine Geschichte von einer Mutter und ihren beiden Töchtern wurde den Kindern angekündigt. Die Zielangabe traf aber ebensowenig wie in dem ersten Märchen auf einen rechten Resonanzboden in der Seele des Kindes; sie rief keine lebhaftere Vorstellungsbewegung und deshalb kein merkliches Interesse hervor. Auch während der Behandlung der ganzen ersten Einheit war dasselbe gering. Die Ursache liegt ebenfalls im Stoff. Stadtkindern, die bei der Behandlung in Frage kamen, führt die erste Einheit ausserhalb ihrer Interessensphäre fallende Verhältnisse vor. Die Tätigkeit des Spinnens mit dem sich daran knüpfenden Vorstellungskreise, ebenso die Anschauung eines offenen Brunnens sind Stadtkindern ziemlich fremd; sie fassen deshalb damit verwachsene Handlungen wenig lebhaft und intensiv auf. Der Phantasie wird zu dürftiges Material zugeführt, um sich frisch betätigen zu können.

Bedenklich erscheint die Undurchsichtigkeit der Materie. Das Mitleid für das verstossene Töchterchen erreicht nur einen geringen Stärkegrad. Infolgedesessen fühlen die Kinder

^{*)} Landmann, Beiträge zum Märchenunterricht. Aus dem Pädagogischen Universitätsseminar zu Jena. 4. Heft, 1892.

den Kontrast zwischen den verschiedenen mütterlichen Behandlungsweisen nicht deutlich genug heraus, um zu einem Rückschluss auf ihre eigenen Verhältnisse kommen zu können. Jener Kontrast lehrt sie die Mutterliebe, die ihnen zuteil wird, nicht erkennen und höher schätzen. Keiner der Schüler setzte, selbst auf die mannigfachste Anregung nicht, den vorliegenden Fall in Beziehung zu seinem Verhältnis zur Mutter, auch nicht zum Sterntaler Mädchen.

Nach Monaten gestaltete sich die Sache anders. Die Kinder bekamen Einsicht in die traurige Lage des fleissigen Mädchens, bemitleideten es, achteten es wegen seines Fleisses, und sogar der Umstand erregte ihr Wohlgefallen, dass das Kind in seiner grossen Betrübniß nie murrte, sondern geduldig ausharrte. Nun wirkte auch das hässliche Tun der Mutter, was es sollte: Erkenntnis und Wertschätzung der Liebe der eigenen Mutter.

Im Verlauf der weitem Behandlung, nachdem die Kinder die Verrichtungen des Spinnrades gesehen hatten und nachdem an Stelle des Brunnens der Bach gesetzt worden war, konnte man ganz im Gegensatz zum ersten Märchen, eine dauernde Steigerung des Interesses bemerken. Spannend vernahmen die Schüler, wie das Mädchen in den Bach gesprungen, aber nicht ertrunken sei. „Da ist es mit fortgeschwommen, und der liebe Gott hat es nicht ertrinken lassen,“ erzählte ein schüchternes Bürschchen. Und wie steigerte sich das sympathetische Interesse, als dem umherirrenden Mädchen die freundliche Frau Holle ein Obdach gewährte. Da hiess es: „Das war eine gute Frau. Aber das Mädchen war auch ordentlich und arbeitete fleissig. Jeden Morgen machte es die Stuben und Kammern hübsch blank. Die Frau Holle hatte es auch gern.“

Unberührt blieben die Kinder von der Sehnsucht nach der Heimat. Mit dem Worte *Heimweh* vermochten sie keine Vorstellung zu verbinden; es kam daher bei Reproduktionen der Erzählung nie zur Anwendung. Wohl aber entsprach ihrem Fühlen und Denken der Entschluss des Mädchens, zur Mutter und Schwester zurückzukehren. Auf den Gedanken, die böse Mutter zu verachten, ist kein Schüler gekommen, selbst in späterer Zeit nicht. Sie harmonirten vollkommen mit der Umkehr des Mädchens und der zuvorkommenden Liebe der Frau Holle. Die reiche Belohnung fanden sie der Idee der Billigkeit gemäss recht und gut.

Die Darstellung des zweiten Teils der Erzählung ging wegen der Ähnlichkeit mit dem ersten frisch von statten. Über das faule Mädchen wurden treffende Urteile gefällt. Die Kinder erkannten ohne Schwierigkeit das in der Verstellung desselben liegende Unrecht und billigten die Strafe.

(Schluss folgt.)



Wie ich meinen Geographieunterricht erteile.

Schon in den ersten Schuljahren beginnen wir (in Bünden) mit dem Geographieunterricht; allerdings unter dem Namen Natur- oder Heimatkunde und in engem Anschluss an den Gesinnungsstoff. Die geographischen Grundbegriffe müssen allmählig geklärt werden; es müssen genügend Apperzeptionshüllen geschaffen werden für den spätem eigentlichen Geographieunterricht. Solche Grundbegriffe sind etwa:

Tal, Haupttal, Seitental, Talsohle, Schlucht, Klus, sanfter und steiler Abhang, Hügel, Berg, Sattel etc.;

Himmelsrichtungen, Horizont;

Weg, Strasse, Pass, Eisenbahn;

Quelle, Bach, Fluss, See, Ufer, Mündung, Zufluss, Wasserscheide, Flussbett, Damm, Insel, Halbinsel, Wasserfall, Kanal, Brücke, Gefälle;

Ortschaft, Weiler, Dorf, Flecken, Stadt;

Haus, Hütte, Stall, Gebäude, Burg, Ruine, Kirche, Kapelle;

Beschäftigung; Ackerbau, Landbau, Weinbau, Landwirtschaft, Alpwirtschaft, Viehzucht, Industrie;

Konfession, Sprache; Grenzen, Steuern etc. etc.

Es wird über den gleichen Gegenstand mehrmals die Rede sein, jedesmal aber nach einem andern Gesichtspunkt und in mehr vertiefender Weise. Alle diese Begriffe können

leicht auf anschaulichem Wege erlangt werden. Das setzt aber voraus, dass Unterricht in Heimatkunde im *Freien* erteilt werde; dass der Lehrer sich niemals auf Erklärungen abstrakter Begriffe einlasse oder nur die Darstellung im Buche mit der Klasse lese. Jeder Lehrer muss darum die Heimatkunde eben *seiner* Örtlichkeit anpassen. Allerdings kann er auch da mit grossem Vorteil Lehrmittel benutzen. Als das beste ist mir bekannt: Stucki, Materialien für den Unterricht in der Heimatkunde.

Im I. Schuljahr behandeln wir etwa:

| | |
|--|--------------------------------------|
| in <i>Geschichte</i> : (Gesinnungsunterricht.) | in <i>Geographie</i> : (Heimatkunde) |
| Die Sterntaler | Sonne, Mond und Sterne |
| Strohalm, Kohle und Bohne | (Wasser, Bach, Ufer, Brücke) |
| Der Tod des Hühnchens | Hügel |
| Die Bremer Stadtmusikanten | Dorf, Stadt |
| Fundevogel | Teich, Wald |
| etc. | etc. |

Im II. Schuljahr:

| | |
|-------------------------------|-----------------------|
| Robinson: | Fluss, See, Meer |
| Robinsons Seereise | Inseln und Halbinseln |
| Die Insel | Klima, Produkte |
| Robinson zieht sich weiter um | Tal, Berg, Abhang |
| Robinson als Jäger | Beschäftigung |
| Robinsons Beschäftigung | etc. |

Im III. Schuljahr wird mit der Klärung solcher Begriffe fortgesetzt und dann das Heimattal im Zusammenhang behandelt; eine Zusammenfassung gewissermassen. Heimatliche Sagen bieten Anschluss. Andernfalls ist der Stoff ja dem Erfahrungskreis des Kindes entnommen.

Die Behandlung des Heimattals denke ich mir etwa so:

Es wird ein Ausflug gemacht, ein Schulreihen durch das Tal und dabei aussichtsreiche Punkte besucht. Die Kinder sprechen sich aus über das, was sie sehen; es wird nach den Ursachen und Folgen dieser und jener Erscheinungen gefragt und erklärt. Von der Anschauung in natura gehen wir über zum Relief. Steht kein eigentliches Relief zur Verfügung und der Lehrer hat nicht Geschick und Zeit, sich ein solches selbst herzustellen, so verschafft er sich einfach einen Haufen feinen Sandes und erstellt in der Stunde selber das Relief aus diesem Sand. Die Kinder werden sich mit grosser Freude und Interesse dabei beteiligen. Ist das Relief erstellt, so können die Übungen beginnen. Ein Kind fordert das andere auf, ihm diesen oder jenen Berg (Dorf, Fluss etc.) zu zeigen, oder umgekehrt: es zeigt irgend etwas, und das andere sagt dann, was es gezeigt. Vom Relief geht man über zur Darstellung auf der Wandtafel. Nun gleiche Übungen und Nachzeichnenlassen. Geht dies alles gut, so rollt man die Karte auf, aber nicht die allgemeine Schulwandkarte der Schweiz, sondern eine Spezialkarte mit guten Relieftönen, etwa im Masstabe 1:50,000. Von dieser geht man dann über zur Schulwandkarte und von dieser zur Schüler-Handkarte. Ist das Heimattal auf diese Weise gründlich behandelt worden, so können nächstgelegene Täler zur Behandlung gelangen. Alles wird fortwährend mit der Heimat verglichen. Es wird stets nach den Ursachen und den Folgen dieser und jener Zustände und Verhältnisse gesucht. Der Schüler muss suchen und finden lernen. Das *spekulative Denken* muss rege werden.

Im IV. Schuljahr kommt im Geschichtsunterricht die Tellsage zur Behandlung; folglich müssen im Geographieunterricht die Urkantone zur Sprache kommen. Wir machen in Gedanken eine *Reise* in die Heimat Tells. Diese Reise kann selber vielleicht mehrere Stunden in Anspruch nehmen. Sind wir dann an unserm Zielpunkt angelangt, so nehmen wir keineswegs im ersten besten Hotel Quartier, sondern setzen unsere Reisen fort. Wir besteigen den Rigi, den Pilatus, das Stanzerhorn oder den Mythen und halten Umschau im Lande; wir machen eine Fahrt über den Vierwaldstättersee; gehen mit Stauffacher zu Walther Fürst oder machen von Schwyz einen Abstecher an den Zürichsee, nach Einsiedeln oder Glarus; fliehen mit Arnold über das Gebirge nach Uri; gehen über den Brünig ins Berneroberrand oder besuchen das Kloster in Engelberg; wir pilgern durchs Schächental dem Glarnerland zu, durchfahren mit der Gotthardbahn den grossen Tunnel oder statten dem romantischen

Urserntal einen Besuch ab. Historisch bekannte Örtlichkeiten geben Anlass zu immanenter Repetition der Geschichte. Dieselbe Gegend wird auch bei verschiedenen Wanderungen zur Sprache kommen, was zur Folge hat, dass sich die Sache fester einprägt, ohne dem Kinde langweilig zu werden. Der Lehrer macht durch Fragen auf dieses oder jenes aufmerksam und fügt bei, was aus der Karte nicht ersichtlich ist und nicht abgeleitet werden kann. Die Darbietung wird sich am besten in Form eines ruhigen Lehrgespräches vollziehen, wobei der Lehrer zwar die leitende Rolle übernimmt, aber selber möglichst wenig spricht. Das Kind muss denken. Alles steht in der Natur in so engem Zusammenhang, dass der Zögling durch richtige Anleitung nach und nach dahin gebracht werden kann, sich mit Hilfe einer guten Karte fast von jeder Gegend ein annähernd richtiges Bild zu schaffen. Die Bodengestaltung und geograph. Lage lassen ihn schliessen auf das Klima, dieses auf Erzeugnisse und Bodenbedeckung, das wiederum auf Beschäftigung und Verkehr etc. etc. Es wird bei diesen Folgerungen und Beschreibungen nicht nur das Denkvermögen des Schülers in Anspruch genommen, es kann sich auch die *Phantasie* reichlich betätigen. Ist die Sache auf genannte Weise so eingehend als nötig behandelt, so mache ich eine Zusammenfassung des Ganzen nach einem bestimmten Schema z. B.

1. Lage, Grenzen, Ausdehnung
2. Bodengestalt, Gewässer
3. Klima, Bodenbedeckung, Erzeugnisse
4. Einwohner: Zahl, Konfession, Sprache, Beschäftigung, Eigentümlichkeiten
5. Ortschaften, Verkehrswege
6. Geschichtliches, staatliche Einrichtungen.

War die Darbietung anschaulich und klar, so ist keine Gefahr vorhanden, dass dieses Schema das Landschaftsbild zerreiße; es wird vielmehr das Kitt bilden, welches das Ganze zusammenhält. Eignet sich etwas zur Bildung neuer Begriffe, so wird das Entsprechende mit Gleichartigem oder Gegensätzlichem verglichen und so der Abstraktionsprozess vollzogen.

Jede Lektion wird auch genügend schönen Stoff bieten für die stille Beschäftigung. Das Aufgefasste kann auf die allerverschiedenste Weise wiedergegeben werden, als Aufsätzchen in verschiedener Form, oder in Zeichnungen. Überhaupt ist auf das *Zeichnen* im Geographieunterricht grossen Wert zu legen, was uns Prof. Jenny im Jahresbericht des B. L. V. von 1895 treffend beweist. In der Geographie hat man ein „Über- oder Miteinander“; die Sprache kann aber gleichzeitig nebeneinanderstehende Verhältnisse nur nacheinander beleuchten — also Bilder, Zeichnen! „Man lernt durch Zeichnen sehen, und wie man nur das weiss, was man auch aussprechen kann, so hat man auch nur dasjenige von einer Sache genügend gesehen, was man nachzeichnen kann“ (Matzat). Zeichnen zwingt den Schüler zu genauer Anschauung und bildet die beste Kontrolle über das, was er geistig besitzt. Zwar wollen wir keine bloss „konstruktive“ Methode, sondern eine beschreibende und konstruierende zugleich. Schon in der Heimatkunde soll fleissig gezeichnet werden; alle Gegenstände: Strassen, Bäche, Berge, Ortschaften etc. sollen durch Zeichen dargestellt werden. Nur auf diese Weise kann sich dann das Kind unter dem Kartenbild etwas vorstellen. Vergessen darf auch das Profilzeichnen nicht werden. Grössere Schüler sollten bei Schulreisen etc. angehalten werden, kleine Croquis zu verfertigen. *M. Th...*



Zur Fibelfrage.

Nachdem Hr. M. in Nr. 7 (v. J.) der Praxis der Volksschule selber einen Ausweg gezeigt, wie in der Fibel klein geschriebene Dingwörter vermieden werden könnten, wie auch nach den übrigen Ausführungen gegen den Schluss des betreffenden Artikels scheint es nun höchste Zeit zu sein, dass wir unsere Kontroverse schliessen, sonst stellt sich am Ende heraus, dass wir in allen Hauptpunkten vollständig gleicher Ansicht sind, der Streit also gegenstandslos wird.

„Vor Ablauf von mindestens sechs bis sieben Monaten sollte man dem jungen Schüler gar keine Fibel in die Hand geben, sondern zunächst nur die Wandtafel für die Leseübungen benutzen.“ Wozu denn aber nach sechs bis sieben Monaten noch klein geschriebene Dingwörter? Doch das ist ein Streit um des Kaisers Bart; die neuen Fibern von St. Gallen und Basel vermeiden die Kleinschreibung der Dingwörter, Bern und Thurgau haben in gleichem Sinne entschieden, andere werden nachfolgen. Ob die Fibel gleich mit den grossen Buchstaben beginne, oder ob ein Vorkursus zur Einführung in die Kenntnis einer Anzahl kleiner Buchstaben vorausgestellt sei, ist nicht von allzugrosser Bedeutung, doch ist letzteres vorzuziehen mit Rücksicht auf praktisch weniger erfahrene Lehrer. Hauptsache ist, was aus dem oben angeführten Satze hervorgeht und worin wir ja vollständig übereinstimmen: Das Schwergewicht liegt im Unterricht des Lehrers und die Fibel ist nur ein Hilfsmittel zur Einprägung und Repetition des bereits Gelernten, zur Erzielung der Lesefertigkeit. — Es darf dies hier wohl konstatiert werden, damit dieser Lehrmittelstreit nicht auch den Eindruck erweckt, als habe man alles Heil nur von den Schulbüchern zu erwarten. Die besten Schulbücher werden immer diejenigen sein, die den Lehrer nicht allzusehr einengen, ihm möglichst freien Spielraum zu eigener Betätigung lassen. Im Zweifelhafte Freiheit! Also fort mit den klein geschriebenen Dingwörtern aus der Fibel. Wer ohne solche nicht auszukommen vermeint, mag sie an die Wandtafel schreiben, dann brauchen doch andere nicht Anstoss daran zu nehmen. Ähnlich ist's mit der Weglassung der Druckschrift und wäre es überflüssig, hier bereits Gesagtes zu wiederholen. Nur wenn die Fibel im Sprachschatz und im Umfang des gebotenen Stoffes weises Mass hält, alles Zweifelhafte und Überflüssige ausschliesst, ist Gewähr vorhanden, dass die so wichtigen Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen nicht hinter dem Lesen und Schreiben zurücktreten müssen, dann wäre es aber auch möglich, ein Ziel zu erreichen, das heute vielen vorschwebt — eine schweizerische Fibel. Im Zeitalter der illustrierten Postkarten, da den Kindern die Erzeugnisse der sich immer mehr vervollkommnenden vielfältigsten Künste in überschwenglicher Zahl zu Gesichte kommen, dürfte auch in den Bilderschmuck der Fibel etwas mehr Leben und Beweglichkeit kommen, dürften jene steifen, nichtssagenden Figuren, wie wir sie selbst noch in den neusten Fibern antreffen, endlich einmal verschwinden. Was könnte bei einem so grossen Absatzgebiete betreffend die Ausstattung nicht alles erreicht werden! Hoffen wir also, dass die Versuche, die gegenwärtig in verschiedenen Kantonen gemacht werden, uns diesem Ziele näher bringen, und dass auch der Meinungsaustausch in der Fachpresse etwas zur Abklärung beitrage. *A. W.*



Rechnen.

Aufgaben für die Rekrutenprüfungen 1900.

Mündlich:

V. 4. Bei einem Baue sind 165 und 135 Kubikmeter Erde auszugraben. Man bezahlt für den Kubikmeter 1 Fr. Wieviel im ganzen? 3. Wie hoch kommen 32 Laufmeter Granit-Tritte a 7½ Fr. zu stehen? 2. Was kostet ein Gangboden von 12 m Länge und 2,5 m Breite, 1 m² a Fr. 8,25? 1. Auf welche Summe lautet die Rechnung über Backstein-Mauern von 40 m Gesamtlänge, 3,5 m Höhe und 25 cm Dicke, 1 m³ zu 36 Fr.?

| | | | |
|---------|---------|-----------|----------|
| 300 Fr. | 240 Fr. | 247,5 Fr. | 1260 Fr. |
|---------|---------|-----------|----------|

VI. 4. Ein Eisenbahnbillet 3. Klasse kostet 2 Fr. 60 Rp., ein solches 2. Klasse 3 Fr. 65 Rp. Wie gross ist der Unterschied? 3. Was kosten 5 Bahnbillette a 3 Fr. 65 Rp.? 2. Eine einfache Fahrt kostet 2,40 Fr., die Retourfahrt 25 % mehr. Was ist für diese zu bezahlen? 1. Was verlangt der Säger für ein kantiges Stück Holz von 4 Meter Länge, wenn der Querschnitt 20 cm auf 15 cm misst und 1 m³ zu 50 Fr. berechnet wird?

| | | | |
|----------|-----------|-------|-------|
| 1,05 Fr. | 18,25 Fr. | 3 Fr. | 6 Fr. |
|----------|-----------|-------|-------|



