

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 69 (1924)
Heft: 12

Anhang: Zur Praxis der Volksschule : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, März 1924, Nr. 4
Autor: Hertli, P. / Zuppinger, R.

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: 16.02.2025

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

Der Film im Unterricht. Von P. Hertli, Andelfingen.

Da wir an unserer Schule angefangen haben, das kinematographische Bild in den Unterricht einzuschalten, wollten meine Kollegen und ich durch einige Versuche einmal genau feststellen, was der Film als Anschauungsmittel in ganz bestimmten Fällen dem Kinde Neues und Besonderes bringe.

Als Versuchsobjekt wählten wir aus dem Film: «Das tapfere Schneiderlein» die Episode, die den Kampf des Schneiders mit den beiden Riesen im Auftrag des Königs darstellt. Der Filmausschnitt ist ca. 100 m lang, seine Vorführung dauert ca. 5 Minuten.

1. *Vergleichung der Grimmschen Fassung und der Filmfassung.* Der Filmregisseur hat sich an keine mir bekannte Märchenfassung (weder Grimm noch Bechstein) genau gehalten, sondern sich einige Zutatenerlaubt. Im Film zieht das Schneiderlein nur mit 7 Reitern aus, während das Märchen von 100 zu erzählen weiß. Die Ungeschicklichkeit des Reiters beim Reiten wird stark breitgeschlagen. Während es in der Grimmschen Fassung heißt: «Dann sprang er in den Wald hinein und schaute sich rechts und links um. Über ein Weilchen erblickte er die beiden Riesen...», bemüht sich das Filmbild hier auszumalen. Der Schneider arbeitet sich durch dichtes Gestrüpp. Eine Eule erschreckt ihn gewaltig. Riesige Fußspuren lassen ihn vor Schrecken umsinken. Er folgt den Spuren und füllt seinen Zylinder mit Steinen. Der Kleidermacher findet die Riesen, er steigt gewandt auf den Baum. Den Haupterfolg erzielt er im Film durch den Abwurf von *zwei Steinen*, die er gleichzeitig wirft, während im Buch steht: «... es suchte den *dicksten* Stein aus und warf ihn...» Auch das Verhalten des Schneiders im Verlaufe des Kampfes der beiden Riesen hat der Filmregisseur umgestaltet, er läßt das Schneiderlein noch während des Kampfes vom Baume steigen und sich in der Höhle der Riesen verbergen. Ein Riese liegt zum Schlusse tot in mächtiger Gestalt am Boden, vom zweiten sieht man nichts. Das Schneiderlein steigt auf den Koloß und sticht ihm in die Brust. Darauf eilt es zurück zu den Reitern. Diese haben scheinbar dem letzten Akt von ferne zugeschaut. (Diese Filmstelle ist unklar.) Alle reiten heim. Der Schneider führt die Reiter nicht auf die Walstatt.

2. *Anordnung der Versuche.* Zu den Versuchen benützen wir etwa 150 Schüler (Primar- und Sekundarschüler vom 10. bis 15. Altersjahr). Allen Schülern wird das Märchen nach Grimm bis an die Episode heran vorgelesen. Darauf werden sie in 4 gleich starke Gruppen geteilt, gleich stark nach Zahl und Begabung. Alle Gruppen werden immer gesondert geführt. Die Versuche erstrecken sich über zwei Tage, 1 und 2 am ersten, 3 und 4 am zweiten Tag.

Gruppe I (42 Schüler):

1. Vorlesen der Episode in Grimmscher Fassung.
2. Schriftliche Wiedergabe in Form eines Aufsatzes.
3. Vorführung des Filmbildes.
4. Schriftliche Wiedergabe in Form eines Aufsatzes.

Gruppe II (20 + [22] Schüler):

(Die eingeklammerten Zahlen in Gruppe II geben die Schüler an, denen nach ihren eigenen Angaben das Märchen unbekannt war. Bei den übrigen Schülern der Gruppe scheint die Erinnerung an das Märchen sehr schwach zu sein; weisen doch diese 20 Schüler die meisten Fehlresultate auf.)

1. Filmbild.
2. Schriftliche Wiedergabe.
3. Vorlesen.
4. Schriftliche Wiedergabe.

Gruppe III (41 Schüler):

1. Vorlesen.
2. Mündliche Wiedergabe mit stenographischer Aufnahme.
3. Filmbild.
4. Mündliche Wiedergabe mit stenographischer Aufnahme.

Gruppe IV (39 Schüler):

1. Filmbild.
2. Mündliche Wiedergabe mit stenographischer Aufnahme.
3. Vorlesen.
4. Schriftliche Wiedergabe.

3. *Die Erfassung der Hauptgedanken.* Zwei Gedanken dürften als Hauptgedanken bezeichnet werden, nämlich:

- a) Der Schneider hetzt die beiden Riesen aufeinander, damit sie sich selber töten.
- b) Er gibt sich darauf den Anschein, als ob er der Mörder, nicht nur der Anstifter gewesen wäre.

Während der erste Gedanke in Märchen und Filmbild mit gleicher Deutlichkeit heraustritt, ist der zweite im Filmbild nur leicht angedeutet. Man kann daher die beiden Darstellungen wohl für den ersten Gedanken, weniger für den zweiten, in gleiche Linie stellen. Es zeigt sich nämlich, daß Schüler, welche in einer ersten Arbeit den zweiten Gedanken bringen, diesen in einer zweiten Arbeit, im Anschluß an den Film, weglassen.

Die schriftlichen Arbeiten ergeben folgendes Bild:

	Gruppe I nach:		Gruppe II nach:		Gruppe IV nach:	
	Vorlage	Film	Film	Vorlage	Film	Vorlage
Erster Gedanke						
erfaßt:	39	42	14 (18)	40	—	35
nicht erfaßt:	2	—	6 (1)	2	—	—
unbestimmt:	—	—	— (3)	—	—	4
Zweiter Gedanke						
erfaßt:	28	23	6 (2)	34	—	24
nicht erfaßt:	2	2	14 (17)	4	—	5
unbestimmt:	11	17	— (3)	4	—	10

Es zeigt sich demnach, daß in der Erfassung des ersten Hauptgedankens von 42 Schülern, die sich auf die Darbietung durch Vorlesen stützen, 2, bei 42 andern, die sich auf das Filmbild stützen, 7 Fehlresultate vorliegen. Das ist ein unbedeutender Unterschied zu ungunsten des Films. Schlimmer ist das Resultat für den zweiten Gedanken — 2 : 31 —, doch geht, wie schon betont, ein Vergleich auf gleicher Linie hier nicht an. Die mündlichen Wiedergaben in Gruppe II und IV geben, weniger scharf bestimmbar, ein ähnliches Resultat. Daß die Ergebnisse nach der zweiten Darbietung besser ausfallen, sei sie Vorlesung oder Filmbild, ist klar. — Wie gelang es den Schülern, die zwei Hauptgedanken zum Ausdruck zu bringen? In den Gruppen, die ihre schriftlichen Arbeiten an das Vorlesen anschließen, zeigen sich wenig Unterschiede in der Art der Darstellung zwischen begabten und weniger begabten, ältern und jüngern Schülern. Die vorbildliche Sprache des Märchens hat die Aufgabe leicht gemacht. Schwerer war sie im Anschluß an den sprachlosen Film. Hier treten die Unterschiede deutlich zutage, namentlich in Gruppe II in ihrer ersten Arbeit. Die Arbeit mußte nach dem Filmbilde schwerer sein.

4. *Die Handlungen.* Ein Filmbild bietet mehr Handlungen, als eine sprachliche Darstellung. Was für den Schüler in irgend einen Zusammenhang zu bringen war, hat er beobachtet, was ihm aber unverständlich war, das blieb ungesehen. So haben von 121 Schülern nur 24 etwas von der Eule geschrieben, und zwar die große Mehrzahl in Gruppe IV, in der durch die mündliche Besprechung die Aufmerksamkeit auf die Eule gerichtet war. Der Filmregisseur hatte sie eingeführt, um zu zeigen, wie ängstlich der Schneider doch war. Allein die Mehrzahl der Schüler wußte eben doch nichts mit ihr anzufangen. Dagegen haben zwei Drittel der Schüler die vom Film eingeführten Fußspuren gut beobachtet und richtig erfaßt.

Wie haben die Schüler sich verhalten, wenn Grimmsche Fassung und Filmbild sich nicht deckten? Für folgende 4 Fälle habe ich das untersucht:

- a) Der Schneider füllt seine Tasche mit Steinen (Grimm)
 „ seinen Zylinder „ (Film)
- b) Der Schneider erzielt seinen Haupteffekt durch den Abwurf
 des dicksten Steines (Grimm)
 von zwei Steinen, die er gleichzeitig wirft (Film)
- c) Der Schneider steigt nach dem Kampf vom Baum (Grimm)
 während d. Kampfes v. B. (Film)
- d) Der Sch. geht mit seinen Reitern auf die Walstatt (Grimm)
 geht nicht auf die Walstatt (Film)

	Gruppe I nach: Vorl. Film		Gruppe II nach: Film Vorl.		Gruppe IV nach: Vorl. Film	
a) Steine in Tasche (Grimm)	37	—	2 (—)	37	18	—
Zylinder (Film)	—	42	14 (19)	2	19	—
unbestimmt	4	—	4 (3)	3	2	—
b) Hauptwirkung durch den dicksten Stein (Grimm)	30	7	1	16	5	—
zwei Steine (Film)	—	14	1 (3)	1	16	—
unbestimmt	11	21	18 (19)	25	18	—
c) Der Schneider steigt vom Baum nach dem Kampf (Grimm)	40	25!	8 (7)	41	26	—
während dem Kampf (Film)	—	10	6 (8)	—	9	—
unbestimmt	1	7	6 (7)	1	4	—
d) Walstatt geht (Grimm)	38	20!	2	37	19	—
nicht (Film)	—	13	14 (18)	3	13	—
unbestimmt	3	9	3 (4)	2	7	—

Sobald der Schüler beide Fassungen kennt, erhält die natürlichere den Vorrang. Das tritt namentlich bei c) und d) deutlich hervor. Erhält doch in diesen beiden Punkten die Grimmsche Fassung den unzweideutigen Vorzug. Wie sollte der Schneider es wagen, während des Kampfes vom Baume zu steigen! Oder warum sollte er darauf verzichten, seine Begleiter vor seine Opfer zu führen, um den größten Triumph zu feiern? Eine größere Zahl von Schülern weichen einer bestimmten Erklärung in diesen Fragen aus, weil sie sich unsicher fühlen wegen der zwiespältigen Darstellung. Im weiteren zeigt sich in Gruppe IV deutlich der große Einfluß der mündlichen Besprechung, die die Filmfassung zu begründen gesucht hatte. In dieser Gruppe ist die größte Zahl der Schüler, die in der ungleichen Darstellung zum Film hält.

5. *Der mündliche und schriftliche Ausdruck im Anschluß an das Filmbild.* Die Resultate dieser Untersuchung haben mich angenehm überrascht. Es ist eine Freude, die selbständige sprachliche Charakterisierung von Handlungen, Personen und Sachen im Anschluß an das Filmbild feststellen zu können. Am besten belege ich das mit einer Anzahl Beispielen:

Der *Schneider* ist leichtsinnig — gleichgültig — lustig — stolz — übermütig. Er hat einen spitzen Bart — Bocksbart — glänzende Augen. Er trägt Engländerhosen. Der abgeschabte Frack flattert lustig mit seinen Zipfeln im Wind. Der Stichelmeister rutscht vom Pferde — hüpfte in den Wald hinein — schlüpfte durch dichtes Gestrüpp — huscht leise vorwärts in den geheimnisvollen Wald hinein etc.

Die *Riesen* — fürchterliche Riesen — runzelige Gesichter — gähnende Riesenmäuler — schiefe, häßliche Gesichter — böse Augen — Haare wie Sträucher — bärtige Gesellen. — Der Luftzug aus den großen Mäulern bewegte die Äste so stark, daß sie auf- und niederbogen. — Die Riesen kehren sich schwerfällig um. — Sie fahren einander ins Gesicht mit ihren groben Händen etc.

Das Filmbild hat dem Kinde eine große Zahl richtiger und guter Vorstellungen gegeben; darum kann es so treffend charakterisieren. Die Schüler können darum auch Mienen, Gebärden und Handlungen nach dem Filmbild sehr gut nachahmen. Davon machen sie bei der mündlichen Berichterstattung sehr oft Gebrauch.

6. *Überlegungen im Anschluß an das Filmbild.* Aus eigenem Antrieb versuchen die Schüler hie und da Beobachtungen zu begründen. Solche Gedanken sind im Anschluß an das Filmbild ziemlich häufig. Da es ja im Bild keine «weil — darum — daß — etc.» gibt, sind solche Überlegungen eigene Arbeit und darum wertvoll. Beispiele:

Da der Schneider noch nirgends als auf dem Schneidertisch gesessen, wußte er nicht, wie man ein Pferd reitet. Der Schnei-

der nimmt sich beim Reiten sehr zusammen, damit er sich vor den gut reitenden Begleitern nicht schämen müsse. Die Fußspuren erschrecken ihn, weil sie ihm eine Vorstellung von der Größe der Riesen geben, weil sie ihm sagen, daß die Riesen in der Nähe seien. Die Fußspuren weisen ihm den Weg, den die Riesen gegangen sind. Der Schneider lacht in der Höhle, weil er sich auf das halbe Königreich und die Königstochter freut etc.

Interessant ist die Auffassung einiger Schüler der Gruppe II (6 von 22), die nach der Filmvorführung glauben, der Kampf der beiden Riesen hätte mit ihrer Betäubung geendet, und der Schneider habe sie darauf noch gar getötet. Nach dem Filmbild ist eine solche Auffassung wohl möglich.

7. *Die Einstellung der Schüler auf das Filmbild.* Ich glaube kaum hervorheben zu müssen, daß Freude und Interesse der Schüler am Filmbild sehr groß waren. Diese Freude hat sich aber auch auf die schriftlichen und mündlichen Arbeiten übertragen. Die Schüler werden kaum fertig mit schreiben. Die Besprechung ist lebhafter, als im Anschluß an das Vorlesen. In der Pause und nach der Schule setzt die regste Aussprache über das Geschaute ein.

8. *An welcher Stelle hatte das Filmbild seinen größten Wert?* Von allen Arbeiten weisen die Gruppen I, zweite Arbeit, und IV den größten Einfluß des Filmes auf. Im einen Fall war der Stoff den Schülern bekannt, als er vorgeführt wurde, im andern Fall hat das Filmbild eine eingehende Besprechung erfahren. Wenn der Film seine Aufgabe im Unterrichts erfüllen soll, so muß er, wie jedes andere Anschauungsmittel, dann eingeführt werden, wenn er vollständig verstanden werden kann. Wenn nicht, so bedarf sein Inhalt einer eingehenden Besprechung, damit er seinen Zweck voll erfüllt.

9. *Zusammenfassung.* Die Erfassung der Hauptgedanken ist nach dem Filmbild schwerer, als nach dem Vorlesen. Die Handlungen, Personen und Sachen werden gut beobachtet. Die große Anschaulichkeit des Filmes führt die Schüler zu einem guten sprachlichen Ausdruck. Der Film bedarf einer gründlichen Vorbereitung oder einer eingehenden Besprechung, wenn er voll ausgenützt werden soll. An jeden Film muß die Forderung größter Natürlichkeit gestellt werden, damit er verständlich sei. Das Filmbild wirkt außerordentlich anregend auf die Schüler.

Wenn wir zu unserem Versuch einen Märchenfilm wählten, so taten wir das, ohne zu der Frage, ob die Märchen zur Filmung geeignet seien, Stellung zu nehmen. Sofern es uns möglich ist, werden wir noch über andere Filme ähnliche Versuche anstellen. Die Filme sind uns vom Schweizerischen Schul- und Volksskino in Bern gratis zur Verfügung gestellt worden.

Der Film in der Chemiestunde.

Ich erinnere mich noch, wie es ungefähr war, als ich im ersten Jahr meines Chemie-Unterrichtes bei der Behandlung der Metalle zur Eisengewinnung kam. Vor der Klasse hing die farbige Darstellung einer Hochofenanlage und ich versuchte, mit Hilfe des Bildes den Schülern die Anlage und chemischen Vorgänge zu erklären. Während sich meine Buben und Mädchen ihre Vorstellungen ausschließlich am Bilde gestalteten, stand ich in Gedanken mit meinen Klassengenossen des Seminars wieder vor dem Hochofen in Choindez, staunte dem glühenden Eisen nach, das aus dem Ofen floß und die Sandformen füllte, spürte die Gluthitze im Gesicht, hörte die Schlacke zischend ins Wasser gleiten und sah schwarze Gestalten geschäftig durch die hohen Arbeitsräume schreiten. Aus diesem Erinnern heraus gestaltete ich den Stoff jener Stunde, und darum mag es keine von den schlechten gewesen sein. Aber eines habe ich damals doch gewünscht: Könntest du mit deiner Klasse in jenes lärmende Getriebe gehen und ihr alles zeigen: wie würden die Kinder staunen und sagen: «So haben wir es uns gar nicht vorgestellt.»

Im folgenden Jahr stand die Sache schon etwas besser. Hingehen konnten wir zwar nicht; aber in unserer reichen

Lichtbildersammlung standen als Neulinge Ansichten aus dem Werke von Choindex, der einzigen Hochofenanlage in der Schweiz. (Gruppe aus der Serie Eisenindustrie, zusammengestellt von a. Sekundarlehrer Th. Gubler in Andelfingen, Verlag von Ganz u. Co., Zürich.) Mein Wunsch war in einem kleinen Teil erfüllt. Seither habe ich die Bilder manchmal wieder gezeigt.

Als ich im vergangenen Frühjahr abermals die «Gewinnung des Eisens» behandelte, bot sich mir die willkommene Gelegenheit, ein neues Anschauungsmittel in diese Unterrichtsstunde hineinzutragen, den *Film*. Der schweizerische Schul- und Volkskino in Bern, der uns kurz vorher für einen Film-Versuch mit unseren Klassen ein Märchen zur Verfügung gestellt hatte, lieferte uns einen zweiten Gratisfilm über die «Gewinnung des Eisens». Ich will nun kurz den Gang der Lektion schildern.

Nachdem die gewaltige Bedeutung des Eisens erkannt ist, das einem ganzen kulturgeschichtlichen Zeitabschnitt den Namen gegeben hat, fragen wir uns: Wie wird heute dieses Metall gewonnen? Der Begriff «Erz» muß entwickelt werden; die Sammlung der Eisenerze marschiert auf: Roteisenstein und Manganeisenstein vom Gonzen, Bohnerz, Magneteisenstein u. a. m. Vom Bergwerk mit seinen Schächten und Stollen, vom Bergmann und seiner Arbeit erzählt uns ein erstes Lichtbild. Ein zweites führt uns nach Choindex und läßt uns die gesamte Anlage überblicken; die folgenden Bilder zeigen uns den Hochofen und die Winderhitzer möglichst vielgestaltig: schematisiert, im Schnitt, modelliert und in eindrucksvoller Wirklichkeit im Augenblick eines Abstiches.

Die chemischen Vorgänge im Ofenschlund, von der Füllung bis zum Abstich, bilden einen ganz besondern Teil unserer Betrachtungen.

Dann sind wir so weit, daß uns das lebende Bild noch einmal alles vor Augen führen darf, was wir bis jetzt erarbeitet haben. Die Stunde soll eine Überraschung werden. Ich habe den Film tags zuvor einmal durchgesehen. Bevor ich meinen Schülern die Bilder zeige, wiederholen wir noch einmal ganz kurz alles Wesentliche des behandelten Stoffes. Dann sage ich ihnen: «Die Bilder, die ich euch bis jetzt gezeigt habe, stammen aus einem Kleinbetrieb. Wir wollen heute einem größeren Werk einen Besuch abstatten, eine schlesische «Hütte» kennen lernen.» Und nun los! Mein Amtsbruder bedient den Apparat, ich stehe an der Leinwand und erkläre das Notwendigste, während das Filmband abrollt. Und plötzlich stehen wir nicht mehr im Schulzimmer! Das erste Bild hat uns entführt, mitten in den lärmenden Hüttenbetrieb hinein gestellt. Da türmen sich die Riesenöfen, einer neben dem andern, ein neuer ist im Entstehen. Vor uns rollen Eisenbahnwagen mit Erz und Kohle beladen durch den Geleisewirrwarr. Die Größe der Winderhitzer ermessen wir, wenn wir sie mit der kleinen Feldlokomotive vergleichen, welche die Wagen vor sich her schiebt. Die Kokerei taucht auf! Glühende Massen werden aus dem Innern auf die schiefen Rampen gepreßt. Wir spüren die Hitze und hören wie es zischt, wenn der Wasserstrahl in die Gluthaufen fährt. Und was bedeuten die riesigen Schutthaufen dort? Es ist kein Schutt, nicht Abfall, sondern Speise für die hungrigen Schlünde der Hochöfen: das Erzlager breitet sich hier aus, unfassbar groß. Die kleinen Wagen der Schwebbahn gleiten über ihm hin, die eisernen Arme der Zangenbagger wühlen in ihm, Eisenbahnwagen rollen heran und füllen die Lücken wieder aus. Das Entladen erfordert nicht große Menschenkraft, nicht viel Hände; spielend wird der Wagen gehoben, die Stirnwand öffnet sich und eigene Schwere läßt die Ladung zur Erde gleiten. Auch die Schlackenhalde dürfen wir sehen und die Feldbahn und dürfen zusehen, wie die Rollwagen gekippt werden — eins — zwei. Hui, wie das Staub aufwirbelt, wie lustig einzelne Brocken den Hang hinunterkollern! Eine kleine Dampfwolke meldet, daß sie in einem Wassertümpel angekommen sind. Aber diese Schlackenhalde wachsen nicht ins Endlose; der riesige Löffelbagger ist fleißig an der Zerstörungsarbeit. Wir staunen ob seiner Kraft und Beweglichkeit. Paß auf, du kleiner Wicht am Roll-

wagen, im nächsten Augenblick verschlingt der Riese dich auch!

Das Bildfeld blitzt hell auf. Wir kehren ins Klassenzimmer zurück. Ich frage die Schüler: «Was hat euch an diesem Film besonders überrascht?» Ich sollte hier den Ton wiedergeben können, der aus der folgenden Antwort klang, um klar zu machen, was in dem einfachen Urteil lag: «Das war ein *großer* Betrieb!» «Was habt ihr euch denn anders vorgestellt?» Die Antworten drängen sich, «Ich dachte, die ganze Anlage sei viel kleiner.» «Ich stellte mir nicht so mächtige Erzlager vor.» «Mich überraschte das Entleeren der Eisenbahnwagen, ich glaubte nicht, daß dies so rasch gehe.» «Und ich habe mir die Darstellung von Koks anders vorgestellt.» Ein Mädchen sagt: «Ich dachte nicht, daß Frauen mitarbeiten.» (Rollwagen beladen und schieben.) Jedes weiß etwas, das ihm einen tiefen Eindruck gemacht hat. Ein Knabe empfindet es als Lücke, daß nicht gezeigt wird, wie ein Hochofen gefüllt wird, ein anderer wünscht: «Ich möchte alles noch einmal sehen, alles ging so rasch.»

Nachdem noch einige Fragen beantwortet und Richtigstellungen gemacht worden sind, wird der Film ein zweites Mal gezeigt.

Ich habe darauf verzichtet, das im Bild Geschaute schriftlich wiedergeben zu lassen. Doch habe ich die feste Überzeugung, daß die Stunde eine nachhaltige Wirkung gezeitigt hat. Wenn meine damaligen Drittklässler heute in der Zeitung lesen: «Die Arbeiter beschlossen, die Hochöfen auszulöschen, wenn ihre Forderungen nicht erfüllt werden», oder: «Die Mannschaft der Hütte . . . ist in Ausstand getreten», dann werden sie sich gewiß jener Bilder erinnern und erfassen, was das bedeutet, wenn mit einem Schläge die Pulse eines solchen Organismus stille stehen.

Und dann darf jene Schulstunde bei den vollwertigen gebucht werden; denn sie war ein Erlebnis. *R. Zuppinger.*

Über die Verwendung des Projektionsbildes im Geographieunterricht. Von D. Frei, Wülflingen.

Erfreulicherweise werden immer mehr Projektionsbilder im Geographieunterricht zur Veranschaulichung verwendet. Es besteht aber die Gefahr, daß man sich über die Art ihrer Verwendung nicht überall genügend Klarheit verschafft. Deshalb wird dann das Projektionsbild nicht Veranschaulichungs-, sondern Unterhaltungsmittel und das Arbeitsprinzip, das uns diese neue Hilfe gebracht hat, kommt in Mißkredit.

Sollen Lichtbilder zweckdienlich verwendet werden, so muß ihre Auswahl beschränkt und jedes einzelne Bild in einem ganz bestimmten Moment in den Lektionsgang eingefügt werden. Wenn nun aber von einer Talschaft einem Schüler 20 und mehr Bilder vor Augen geführt werden, dann ist, vorausgesetzt, daß das Lehrziel erreicht werden soll, ein Verweilen beim einzelnen Bilde nicht mehr möglich, ein Vertiefen der Eindrücke, Selbsttätigkeit der Schüler ausgeschlossen. Im Gegenteil, durch diese oberflächliche Behandlung verfallen wir in den Fehler, dem das Arbeitsprinzip entgegenarbeiten möchte, in den der Flatterhaftigkeit.

Das Lichtbild macht den neuen Unterrichtsbetrieb noch lange nicht aus. Wer es gebrauchen will, muß Bild um Bild, mit aller Sorgfalt und detailliert durchgedacht, dem Unterricht dienstbar machen. Ich habe so das Glarnerland durchgearbeitet und bin auf ca. 7 Bilder gekommen. Trotzdem ich bei dieser Talschaft verhältnismäßig viel Zeit brauche, deshalb, weil hier viele, allgemein für die Alpen nötige Begriffe gewonnen werden müssen, scheint mir diese Zahl das Maximum zu bedeuten, wenn ich mit der zur Verfügung stehenden Zeit rechnen will.

Mein erstes Lichtbild zeigt den Eingang ins Glarnerland. Blick von Amden auf die Linthebene unterhalb des Walensees. Voraus geht die Betrachtung dieses Gebietes auf der Schülerkarte und einer großen Detailskizze. Die Schüler suchen und beschreiben in freier Art Walensee, Linthebene unterhalb des

Walensees, Linthkanal, Escherkanal, Eingang ins Glarnerland, sie legen die Richtung gegen den Zürich-Obersee, gegen Walenstadt, ebenso das rechte und das linke Ufer der Flüsse fest, zählen Berge wie den Glärnisch, den Schäniserberg etc. auf. Repetition am Kartendiapositiv des Glarnerlandes (angefertigt nach der Exkursionskarte 1:100,000 von Ganz u. Co., Zürich).

Nun erst erfolgt das Vorzeigen des projizierten Bildes. Die Schüler erkennen und zählen sofort auf. Dabei dürfen sie auch sofort aus ihren Kenntnissen herbringen, was paßt. Ich selbst erweitere gelegentlich. So wird allgemein orientiert: Walensee (Walen-welsch, Welsche), sichtbar ist der Teil bei Wesen, der Linth- und der Escherkanal, dazwischen die Linthebene, durch den Escherkanal fließt die Linth *in*, durch den Linthkanal *aus* dem Walensee. Zeigen des linken und des rechten Ufers, der Richtung des Wasserlaufes. Am rechten Ufer des Escherkanals liegt der Kerenzerberg, links die Ebene. Dasselbe ist beim Linthkanal festzustellen. Lage von Weesen. Liegen Unsicherheiten vor, so wird wieder das Kartendiapositiv vorgeführt.

So ist ein erster Eindruck geschaffen, der festgehalten werden muß.

Vertiefung: Beobachtetes wird sofort nach dem Vorzeigen auswendig wiederholt. Dadurch hält man die Schüler an, sich das Beobachtete noch einmal vorzustellen.

Zeichnen: Die Schüler haben nun in eine schappiographierte Skizze das Beobachtete, aber auch nur dieses, einzuzichnen.

Hausaufgabe: Aufsuchen des Beobachteten auf der eigenen und der aufgehängten Spezialkarte. Merkt euch zugleich, was weiter zu beobachten wäre.

2. Vorführung: Nach dem Kartenlichtbild sollen die Schüler das Fehlende, was sie noch auf der Karte gelesen haben, aufzählen. Es ist dabei auch die Lage, d. h. die Beziehung des Neuen zum Alten, bewußt werden zu lassen. Z. B.: Das Oberseetal öffnet sich hinter Näfels. Lage der Gemeinde Näfels von Amden aus: Von Amden in der Richtung über den Lauf des Escherkanals, am Fuße des Kerenzerberges vorbei, zwischen Rautispitz und Tierbergen.

Nach dieser vertieften Orientierung folgt die 2. Vorführung des Projektionsbildes. Mit großer Sicherheit finden sich die Schüler nun zurecht. — Im Hintergrund des Bildes liegen Niederurnen, Oberurnen. Berge: Hirzli, Rautispitz, Tierberg. Oberseetal (983 m). Vergleich der Höhenlage von Linth- und Oberseetal. Letzteres ist ein hochgelegenes Seitental. Eintritt des Baches aus dem Oberseetal ins Linthtal. Feststellen, daß kein Wasserfall besteht, daß überhaupt ein oberirdischer Abfluß fehlt. Einrahmung der Linthebene durch Wiggiskette, Schäniser-, Kerenzerberg. Lage von Amden.

Vertiefung: Wiederholung nach der Karte; nachher auswendig. Beobachtetes in die Skizze einzeichnen.

Hausaufgabe: Nach der Karte, dann auswendig wiederholen, was wir bisher von der Linthebene sagten. Nachlesen in den aufgehängten Notizen über Ziegelbrücke, Nieder- und Oberurnen, Näfels, Mollis. Über den Schabzieger. Die zugehörigen, auch aufgehängten Bilder betrachten. — Zum freien Erzählen eines der angeführten Themen vorbereiten:

- a) Ziegelbrücke, Nieder- und Oberurnen.
- b) Näfels und Mollis.
- c) Vom Schabzieger.
- d) Ein Bild.

3. Vorführung: Nach Karten- und fotogr. Bild: Anschluß an die umliegenden Gebiete. Wo gehts nach Glarus, Zürich, Chur? Täler, Orte, die hinter gewissen Bergketten liegen, z. B. hinter den Churfürsten, hinter dem Hirzli, den Tier-

bergen etc. — Vertiefung durch Repetition dieser Erweiterung mit Hinweis auf die Himmelsrichtung an der projizierten Karte. Beendigung der Skizze.

Hier wird also das Lichtbild eng mit der Beschreibung der Karte verbunden. Es wird sukzessive der Eindruck von einer Gegend geklärt und zum Besitz des Schülers durch die vielfache Wiederholung des Beobachteten gemacht. Ich führe also durch das Lichtbild in die Gegend ein. *Es findet also gleich von Anfang an bei der Besprechung eines Gebietes Verwendung.*

Dann dient mir das Lichtbild auch zur Repetition. So halte ich es z. B. mit dem hintern Glarnerland, mit dem Quellgebiet der Linth. An mir machte ich die Beobachtung, daß, obwohl ich schon so viele Bilder, insbesondere jenes Panorama von Braunwald in der Richtung nach dem Selbsanft, betrachtet hatte, eine bedeutend klarere Vorstellung der Lagebeziehungen gewann, als ich das Panorama in natura gesehen, dann aber ebenso sehr, als ich es modelliert hatte. — Dann schien es mir gerade hier, als ob das Lichtbild nicht die nötigen Begriffe klar darzustellen vermöchte. Darum griff ich zuerst zum Relief. Durch Vergleich von Karte und Relief bemühte ich mich, den Schülern bis weit in Einzelheiten hinein Klarheit zu verschaffen. Sie hatten sich auch schon so zu orientieren, daß sie sich etwelche Klarheit über die Ansicht des Linthquellengebietes von Braunwald aus gesammelt hatten. Das geschah am ehesten so, daß sie das Relief seitlich, von Braunwald aus, besahen, indem sie mit dem Lineal den Punkt Braunwald verbanden. So wußten wir zum voraus, daß der Selbsanft zentral gelegen und das ganze übrige Panorama um diesen Gipfel gruppiert sein müsse.

Wenn ich nun das Lichtbild folgen ließ, so hatte ich Garantie dafür, daß der Schüler wirklich plastisch sah. Ohne diese Vorbereitung konnte er es nicht.

So kann das Projektionsbild bei der Entwicklung, wie bei Repetition in der Geographielektion Verwendung finden. Nur eines ist immer wieder zu betonen, nicht zur bloßen Unterhaltung, sondern zielbewußt, methodisch soll es geschehen. Ohne Methode schöpfen wir unser Anschauungsmittel nicht aus und geraten immer wieder in die serienweise Vorführung. Diese aber schafft keine nachhaltigen Eindrücke, erzieht zur Oberflächlichkeit, vermindert den Wert des Hilfsmittels und stellt ihn gar in Frage.

Man möchte sich etwa fragen, ob es ratsam sei, auf Details einer Gegend einzugehen. Sie aber zeigen einem doch erst die Eigenart eines Landesteils. Einzelheiten helfen vor allem den Eindruck einer Gegend im kindlichen Gedächtnis festhalten. Mit ihnen vermögen wir das natürlich vorhandene Interesse unserer Schüler zu erhalten. Darum dürfen in Geographie- wie in jedem andern Unterricht, wenn er lebensvoll sein soll, die Einzelheiten nicht fehlen.

Die Anschaffung eines Projektionsapparates bedeutet, auch bei einfachster Ausstattung, eine bemerkenswerte Ausgabe. Sie lohnt sich aber nur dann, wenn mit diesem Mittel nicht nur getändelt wird, sondern wenn es dazu dienen muß, methodisch und zielsicher bestimmtes Wissen zu erarbeiten.

Sehr oft werden uns auch Schülerlichtbildervorträge zur Stützung unseres Geographieunterrichts angeboten. Von obigem Standpunkt, dem der Einsicht in die Notwendigkeit der *methodischen Verwendung solcher Hilfsmittel*, haben wir kein Interesse an solchen Vorführungen. Der Lehrer muß hier einer nutzlosen Sache seine Zeit opfern und unnötige Ausgaben der Schulklasse oder der Schüler veranlassen. Schülerlichtbildervorträge brauchen wir keine, aber in jedem Schulhaus, auch im kleinsten Landschulhäuschen, einen Projektionsapparat und einen arbeitfreudigen Lehrer, der nicht ruht, bis sein wertvolles Anschauungsmaterial voll ausgenutzt ist und den richtigen Platz in seiner Methodik gefunden hat.