

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 16 (1943-1944)

Heft: 11

Artikel: Vom Unterrichten

Autor: Biedert, Fritz

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-850727>

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: 02.02.2025

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

Schweizer Erziehungs-Rundschau

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz

52. Jahrgang der „Schweizerischen pädagogischen Zeitschrift“ 36. Jahrgang der „Schulreform“

Herausgegeben von Dr. K. E. Lusser, St. Gallen, in Verbindung mit Dr. W. von Gonzenbach, Professor der Eidgen. Techn. Hochschule, Zürich, Universitäts-Professor Dr. H. Hanselmann, Zürich, A. Scherrer, a. Schulinspektor des Kantons Appenzell A.-Rh., Trogen, Universitäts-Professor Dr. C. Sganzi, Bern. Redaktion: Dr. K. E. Lusser, Rosenberg, St. Gallen
Redaktion der Rubrik „Das_Kinderheim“ Fr. H. Kopp, Ebnet-Kappel

ZÜRICH

FEBRUARHEFT 1944

NR 11 XVI. JAHRGANG

Vom Unterrichten

Von FRITZ BIEDERT, Rektor der Knabenrealschule Basel

Vor dem Unterricht steht und besteht das Ziel, zu dem hin er führt. Befassen wir uns also zunächst mit dem Ziel des Unterrichts. Die Aufgabe der Schule läßt sich in drei wesentliche Punkte zusammenfassen:

1. Die Schule soll Kenntnisse vermitteln.
2. Sie soll das Denkvermögen entwickeln.
3. Sie soll erziehen.

Zu dieser, der übersichtlichen Gestaltung halber recht einfach gehaltenen Dreiteilung, einige erklärende Ausweitungen.

In unserem Zeitalter der hochentwickelten Technik, das die Götzen Material und Masse anbetet, ist das der Schule zufallende Bildungsgut ins Riesige angewachsen und unabsehbar noch ist die Entwicklung einer sich immer auf weitere Gebiete erstreckenden und mit immer ausgeklügelterem Raffinement sich entwickelnden Technik. Unsere Aufgabe, den jungen Menschen auf das Leben vorzubereiten, ihn vertraut zu machen mit den Anforderungen, die Wirtschaft und Beruf an ihn stellen werden, wird immer komplizierter. Angesichts der Ueberfülle des Stoffes gilt es, weise Auswahl und Sichtung zu treffen zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem, zwischen unbedingt Notwendigem und bloß Angenehmem, mehr nur ausschmückendem Spezialgut. Namentlich für die Volksschule gilt es, sich zu beschränken, zu verzichten, sich auf die große Linie, das Elementare zu konzentrieren und den Schulsack, von dem man bis anhin immer zu reden gewohnt war, nur mit den unerläßlichsten elementaren Kenntnissen zu füllen; es gilt der Erwerb einer „geistigen eisernen Ration“ wie man das etwa genannt hat. Eine solide Grundbildung, wobei selbstverständlich ihr Maß umstritten ist, lautet die Losung des Tages. Daß dabei dem raschen Zerfall bestehender Bindungen und der Ueberholung der heute gelehrten Kenntnisse Rechnung getragen werde, ist weitere selbstverständliche Forderung.

Die zweite Aufgabe der Schule, das Denkvermögen der Schüler zu entwickeln, umreißt Dr. Carrard von der Schweiz. Stiftung für Psychotechnik mit dem treffenden Wort: Sie soll den gesunden Menschenverstand entwickeln. Diese Denkschulung besteht in der Erziehung zur geistigen Selbsttätigkeit, zum selbständigen Beobachten, in der Aktivierung der im Kinde liegenden positiven geistigen Anlagen, in der Förderung seiner religiösen, künstlerischen Empfindungen und in der Einspannung der schöpferischen Kräfte der Phantasie.

Die dritte Aufgabe endlich, die die Schule zur Erziehung des Menschen zur harmonischen Persönlichkeit verpflichtet, besteht in der Bildung des Charakters, also vornehmlich Willensbildung, Erziehung zur Ausdauer, zur Energie, zur Widerstandskraft, aber auch Weckung des Gemeinschaftsgefühls, also soziale Ethik, Verantwortungsbewußtsein des Einzelnen gegenüber seiner persönlichen Berufung und darüber hinaus als Glied der Allgemeinheit und des Staates.

Diese der Schule überbundenen Aufgaben finden sich in mehr oder weniger exklusiv formulierten Forderungen in den Schulprogrammen mit der Einschränkung allerdings, daß dort unser erstes Teilziel des Unterrichts, die Vermittlung von Kenntnissen und Wissen, den breitesten Raum beansprucht.

Wir kennen nun das Ziel unserer unterrichtlichen und erzieherischen Tätigkeit. Der Weg, der zu ihm hinführt, das Mittel, das uns dieses Ziel erreichen läßt, das Werkzeug, das Instrument, das uns Baumeistern in die Hand gegeben ist, ist eben der Unterricht. Im großen ganzen herrscht unter den Pädagogen erfreuliche Uebereinstimmung über diese Zielsetzung; Meinungsverschiedenheiten und separatistische Spaltungen treten aber sofort ein, wenn der zu diesem Ziel hinführende Weg, also der Unterricht, genauer gesagt, die Art und Weise dieses Unterrichts, also die Methode zur Diskussion steht.

Es ist gut, daß es keine allgemein verpflichtende Methode gibt; auf dem Gebiet des Unterrichtens muß Freiheit herrschen, wenn sich die schöpferischen Kräfte des Lehrers entfalten sollen. Wie bekanntlich viele Wege nach Rom führen, so führen auch auf pädagogischem Gebiet viele zum Endziel des Unterrichts und der Erziehung. Ist dies aber nicht nur scheinbare Logik und Trugschluß? Sobald wir den Faktor Zeit in unsere Ueberlegung einschalten, so reduziert sich die im Sprichwort angeführte Vielheit der Wege auf einen einzigen, den optimalen. Wenn wir auch diese radikale Reduktion nicht ohne weiteres auf pädagogischem Gebiete anwenden dürfen, so müssen wir doch auch hier zur Einsicht gelangen, daß jeglicher Weg, der nur mit Zeitverschwendung mit Irr- und Umwegen zum Ziel führt oder der infolge seines zu primitiven oder auch allzu komplizierten Aufbaus uns überhaupt das Ziel nicht erreichen läßt, als „fausse route“ zu verwerfen ist.

Mit dieser Feststellung stehen wir bereits mitten in unserem Thema Unterricht. An dieser Stelle möchte ich zunächst bekennen, daß es ein müßiges Unterfangen wäre, zu versuchen, in der mir eingeräumten Zeit über dieses Thema in zusammenhängendem Referate auch nur einigermaßen abgerundet berichten zu wollen. Es kann sich nur um einige Streiflichter in Teilgebiete handeln, um ein bloßes Erwähnen von Detailfragen aus der weit-schichtigen Materie, deren literarischer Niederschlag wie Sie alle wissen, beinahe ins Uferlose geht und vom Einzelnen kaum mehr übersehen werden kann.

Zunächst möchte ich vom rationellen Unterricht reden. Wir alle wissen, daß die uns für eine bestimmte Kinderschar zur Verfügung stehende Stunde einmalig ist, daß sie in der Flucht der Zeit unter gleicher Voraussetzung nie wieder kommt. Wer sollte angesichts dieser Ueberlegung nicht die Verantwortung empfinden, die die Verpflichtung zum Unterrichten in sich birgt? Diese einzige Ueberlegung schon mahnt den Lehrer, den Unterricht stofflich und didaktisch so zu erteilen, daß im Verhältnis zur angewendeten Zeit und der aufgebrauchten Anstrengung ein möglichst großer Lerneffekt herauschaut. Ich denke unwillkürlich an das viel zitierte Gleichnis vom Säemann. Dort wird der Hauptakzent auf das empfangende Erdreich gelegt, Säemann und Same spielen nur sekundäre Rollen. Beim Unterricht aber spielt der Säemann die größte, die entscheidende, die allein mit Verantwortung behaftete Rolle. Der Lehrer ist es, der über Erdreich und Same, also über Kinder und Stoff zugleich gebietet und von seiner Arbeitsweise hängt jeglicher Erfolg ab. Nach meinen Wahrnehmungen reifen da dem Unterricht die größten Erfolge, wo vor der Schülerschar ein Lehrer steht, der mit souveräner Stoffbeherrschung unter Ein-

satz seiner ganzen Persönlichkeit mit Liebe und Geduld, aber auch mit Konsequenz und Ernst in treuer Hingabe seines Amtes waltet.

Es ist beinahe ein Geheimnis um den Unterrichtserfolg des Lehrers, der eine hat ihn ohne weiteres, der andere kommt auch mit dem ehrlichsten Mühen und dem heißesten Bemühen zu keinen befriedigenden Resultaten. Erste Bedingung des Lehrererfolges auf unserer Stufe ist die absolute, fest verankerte Autorität des Lehrers; nur in der Aufmerksamkeit, in der Ruhe, in der Arbeitsstille können Fortschritte erzielt werden. Genau besehen ist aber Autorität kaum vom Unterrichtsvorgang zu trennen; sie hängt nämlich nicht direkt vom Stoff ab, sondern wesentlich von der Art und Weise, wie der Stoff übermittelt wird. Immer und immer wieder kann ich konstatieren, daß da, wo sinnvoll, überlegt, interessant und mit innerer Anteilnahme unterrichtet wird, Disziplin herrscht, daß da kein Platz ist für Unterrichtsstörung oder Ablenkung. Sobald der Schüler aus den Worten des Lehrers herauspürt, daß es diesem Ernst ist mit dem Unterrichten, wenn eine überzeugende, zwingende Logik den Vortrag führt, wenn es der Lehrer versteht, seinen Worten, ich möchte sagen, ein Stück seiner Seele mitzugeben, so wird eine Atmosphäre geschaffen, deren Stille, deren Serenität auch der von Haus aus zu losen Streichen aufgelegte Wildfang nicht zu stören wagt. Den das Gegenteil auslösenden Unterricht möchte ich nicht schildern. Auftreten, Haltung, Mimik, sprachliche Gestaltung, Sprechton und dann die stoffliche Darbietung spielen hier entscheidende Rollen. Gewiß kann man Autorität systematisch erwerben, kann man sich Disziplin bewußt schaffen, aber hierbei taugen äußerliche Mittel auf die Dauer nichts; es wirkt nur die geläuterte Persönlichkeit mit ihrem überlegenen Unterricht und ihrer straffen Führung.

Kurz ein Wort über persönliche Voraussetzungen des Erziehers. Er sei vor allem Optimist, sei von der Möglichkeit und auch Erhabenheit seiner Mission überzeugt, er glaube an die schöpferischen Kräfte im Kinde, die eigentlich den Fortschritt und das Gute wollen und nur darauf warten, geweckt, gebildet und geführt zu werden. Das Beispiel wirkt weit mehr als jedes Wort, deshalb sei er ein Vorbild in den von ihm vom Kinde verlangten Tugenden. Wenn er hie und da eher sein Herz sprechen läßt als die unbarmherzige Strenge der Verordnung, wenn er hie und da in den Unterricht auch den Humor einzuflechten versteht, wird er dem Schüler auch menschlich näher kommen.

In unseren Schulen gliedert sich der Unterricht in Lektionen, die jeweils einem neuen Fache verpflichtet sind. Ist diese, durch unser Fachlehrersystem einigermaßen bedingte, aber immerhin künstliche Einteilung nicht eher ein Nach- als ein Vorteil? Durchschneidet der mit Kniff und Geschick

erstellte Stundenplan nicht allzuoft den Unterrichts-gang und das Leben? Statt der bis zur äußersten Konsequenz durchgeführten Verfächerung sähe ich lieber die Koordination der Fächer; ich schätze, in Sprache und Rechnen wenigstens, die Doppelstunde, die mehr Gewähr bietet zur Ausnützung geschaffener Dispositionen.

Es ist gewiß die Schuld versäumter Gelegenheiten, wenn so viele Repetitionslektionen erteilt werden, die nichts anderes bezwecken bzw. tun, als den Stoff der letzten Stunde wiederholen und derart den Schüler gar nicht weiter bringen, weder in Wissen noch in dessen Anwendung, im Ueben. Man verstehe mich recht, ich schätze die rekapi-tulierende, verknüpfende Repetition, mit ihren Kreuz- und Querfragen, die Einbaurepetition wie sie Rinderknecht in seiner „Schule des Alltags“ nennt und bedaure, daß gerade diese Art der Stoff-auffrischung mit ihrer wertvollen Vertiefung, mit dem Schaffen neuer Beziehungen zwischen bereits vorhandenen Voraussetzungen heute in der examen-losen Zeit nicht mehr vorgenommen wird. Stellt sie zu hohe Anforderungen an die Vorbereitung des Lehrers? Ein Beispiel: Es soll in der 4. Klasse Schweizer Geographie repetiert werden. Hoffent-lich keine einfache Wiederholung der in der zwei-ten Klasse praktizierten Methode, sondern etwa für den Anfang: Suche mir auf der Karte alle Ver-kehrswege auf, die von Basel bis Genf über die Grenze nach Frankreich führen, Kartenlesen, Zeich-nen.

Ob in Einzelstunden erteilt oder in längern Zeit-abschnitten zusammengefaßt, der Unterricht wird infolge der notwendigen Stoffeinteilung und der zur Verfügung stehenden Zeit doch gegliedert, also in Lektionen, erteilt werden müssen. Auf diese Zelle des Unterrichts, auf die Lektion also, möchte ich kurz eintreten. Zunächst die Feststellung, daß bei der Beurteilung der Qualität der Lektion neben dem erzielten Erfolg auch die Methode zensiert werden muß. Also ein paar Worte über Methode. Je-der Lehrer, auch derjenige, der behauptet, im Un-terricht keinen methodischen Ueberlegungen zu fol-gen, hat seine ihm zustehende Methode, denn sie ist ja nichts anderes als der Weg, den man zur Erreichung des Ziels einschlägt. „Marche ration-nelle de l'esprit pour arriver à la démonstration de la vérité“, wie sie ein Welschschweizer Schul-mann definiert.

Ich selbst bin mit der nach formalen Stufen ge-gliederten Lektion in die Unterrichtspraxis einge-führt worden. Diese straffe pädagogische Ausbil-dung kam mir als Lehrer an einer dreiklassigen Landschule sehr zu statten. Wenn ich auch nicht immer Zeit noch Energie genug besaß, meinen Un-terricht konsequent nach dem gelernten Schema zu präparieren, so blieb mir aus dieser Schulung

das Eine, der Sinn für Einteilung des Stoffes und die Verpflichtung zur Anwendung der mitgeteil-ten Erkenntnisse. Seither hat sich manches geän-dert; mit Recht unterrichtet man längst nicht mehr nach der Schablone der Formalstufe; auf besserer Erkenntnis der kindlichen Psyche aufgebaute, kurz-weiligere Methoden fanden Eingang in das Schul-zimmer, zwar nicht immer größere Klarheit, son-dern oft Unsicherheit und Zweifel in den Unter-richt bringend, und dies vor allem deswegen, „weil vielfach falsch aufgefaßt und zu sklavisch kopiert wurde“. (Rinderknecht)

Ich möchte vor der Ueberschätzung der ausge-klügelten, bis ins Detail reglierenden Methode war-nen, möchte aber doch darauf hinweisen, daß wir heute wieder so weit sind, daß wir in der Didak-tik an feststehende, fundamentale unterrichtliche Führungsregeln glauben, daß wir eine auf altbe-währte pädagogische Erkenntnisse und Regeln sich stützende Lehrmethode aufgebaut haben, deren Grundsätze der Lehrer auf die Dauer nicht unge-straft ignorieren kann.

Jede einzelne Lektion zählt; sie ist ein integrie-rendes Glied in der Kette der Jahresstoffe. Darum muß darnach getrachtet werden, aus jeder Lektion ein Maximum von Lerneffekt herauszuholen. Nicht jede Lektion kann eine Hauptlektion mit Vermitt-lung neuen Stoffes sein; wir benötigen Nebenlek-tionen und in großer Menge Uebungslektionen, in denen gewonnene Erkenntnisse vertieft, verbunden, angewendet werden müssen.

Trotzdem kann aber jede Stunde in ihrer Art eine vorbildliche Arbeit aufweisen. Nach meinem Dafürhalten ist für unsere Schulstufe das Improvi-sieren ein Uebel, das allmählich einer systematisch zusammenhängenden Lehrweise weichen sollte. Bei uns sollte nichts dem blinden Zufall überlassen bleiben. Wenn auch nicht jede Lektion nach be-sonderem Plane gehalten werden kann, so soll sie doch den Schüler weiter führen in der Aneignung neuer Erkenntnisse oder Fertigkeiten. Eine allzu sehr ins Detail gehende Gliederung der Jahresstoffe ist zwar nicht unbedingt zweckmäßig. Es muß auch den Imponderabilien des Unterrichts Platz einge-räumt werden, jenen Zufälligkeiten der Stoffaus-wahl, wie sie die Tagesprobleme in die Schule hineinbringen und deren Behandlung dem immer lau-ter erhobenen Ruf nach direkterer Verbindung der Schule mit dem Leben gerecht werden kann. Statt Lektionspensen genügen Wochen- oder gar Mo-natspensen mit der Möglichkeit und auch der Ver-pflichtung zur Ueberprüfung der geleisteten Arbeit. Bei der Darbietung des neuen Stoffes ist auf die kindliche Eigenart und auf das biologische Bedürf-nis der Altersstufe gebührend Rücksicht zu neh-men. Wenn auch der Lehrer eine eigentliche Prä-paration nicht für nötig findet, — und für jede

Lektion kann er sich auch nicht gleichermaßen vorbereiten —, muß er, falls er nicht Gefahr laufen will, dem zu Zersplitterung und Ziellosigkeit führenden Zufall anheimzufallen, sich wenigstens in großen Zügen den Arbeitsgang der Lektion überlegen. Es gilt in erster Linie eine Voraussetzung, eine Stimmung zu schaffen, die den Schüler aufhorchen läßt, die sein Interesse weckt und die seinen Geist für den Stoff gewinnt. Bei diesem Bemühen kommt dem ersten Satz eine entscheidende Bedeutung bei. Es ist gewiß ein Unterschied zwischen der obligaten Frage: „Auf welcher Seite stehen wir“? oder „Habt ihr Aufgaben gehabt“? und der beinahe suggestiv wirkenden Mitteilung: „Heute dürft ihr mit mir einen Rundgang durch die Römerstadt Augusta raurica machen“.

Hier ist auch der Platz zu einem kurzen Wort der Kritik an der Arbeit desjenigen Lehrers, der nur mit dem Lehrbuch in der Hand unterrichtet, der es versäumt, den Stoff frei zu gestalten, der die Wirkung des von ihm frei vorgetragenen Gedichtes auf die Schüler nicht kennt, der es nicht versteht, das Lehrbuch nur als Wegleitung und erst nach Durchnahme des Stoffes zu benutzen.

Fürher verlangte man die Zielsetzung. Es ist aber eher zu empfehlen, hie und da am Schluß der Stunde die Schüler aufzufordern, in knappem Titel anzugeben, worüber gesprochen worden ist. Ich möchte jeden Lehrer ermuntern, dieses Experiment gelegentlich vorzunehmen; das Resultat, das in den Definitionen der Schüler zutage tritt, ist in gewissem Sinne ein Gradmesser für die Qualität seines Unterrichts.

Möge dann der Unterrichtsstoff in Form der Erzählung oder der Schilderung oder durch gut geleitete Katechese (das Totfragen ist zu vermeiden) vermittelt werden, immer kommt es darauf an, daß er mit sachlicher Richtigkeit, möglichst plastisch, eindringlich, mit sozusagen bildhafter Klarheit übermittelt wird. Bei uns wird im allgemeinen die einfache graphische Darstellung noch zu wenig als Veranschauligungsmittel zu Hilfe gezogen. Es gilt, ein Problem, und jede Lektion kann ein solches Problem sein, zu derartiger Klarheit durchzudenken, daß es irgendwie zeichnerisch an der Wandtafel festgehalten werden kann.

Ich messe dieser Veranschaulichung große Bedeutung bei und möchte einige Beispiele anführen.

I.

Die graphische Darstellung mit dickem und dünnem Strich des Satzgefüges ist allgemein bekannt. Es kommen für unsere Stufe hauptsächlich folgende Variationen in Betracht:

- | | | | |
|----|-----------------|---|-----------------------|
| a) | —, ×—. | × | weil, als, den u.s.w. |
| b) | ×—, —. | × | weil, als u.s.w. |
| c) | 1) —, ×—, 2) —. | × | welcher |
| d) | ×—, —, +—. | × | weil, als, + welcher |
| e) | ×—, —, +—. | × | um ... zu, + welcher |
| f) | —, ×—, +—. | × | weil, als, |

Die hier angeführten Relativpronomen „den“ und „welcher“ erfahren selbstverständlich die durch Genus, Numerus und Casus des Beziehungswortes bedingten Aenderungen.

Diese Schemata lassen sich im Sprachenunterricht trefflich verwerten; sie sollten als Anschauungsmaterial vor der Klasse aufgehängt und in ungefähr folgender Art verwendet werden:

1. Zeigt das dem gelesenen Satz entsprechende Schema.
2. Gestaltet den Satz nun nach Schema b (bzw. a).
3. Bildet Beispielsätze nach Schema a (b, c).
4. Könnt ihr einen Satz bilden nach dem Schema d, e, f?

II.

Nicht eindringlich genug kann der Schüler auf die Funktion des Verbs im Satze hingewiesen werden. Er muß verstehen, daß von ihm zwangsläufig der Fall der Ergänzung abhängt, daß das Verb den betreffenden Fall verlangt, regiert. (Rektion). Hier eine Veranschaulichung:

Lehrer: Nennt mir die 4 Fälle des Substantivs!

Schüler: Nom.	= Wer-Fall,	1. Fall
Gen.	= Wessen-Fall,	2. „
Dat.	= Wem-Fall,	3. „
Akk.	= Wen- oder Was-Fall,	4. „

L.: Wir wollen in einzelnen Sätzen den Fall des Substantivs bestimmen:

- 1) Der Gärtner sucht einen Lehrling.
1. 4.

L.: Unterstreicht die Substantive!

Fragt nach den Fällen!

Setzt unter die Substantive die betreffenden Zahlen!
Ich will auf unserem Schema der Fälle diese Verbindung eintragen. (1 ———> 4)

Gleiches Verfahren für die weitem Mustersätze:

- 2) Der Großvater erinnert sich des Münchensteiner Eisenbahnlücks.
1. 2.
- 3) Der Jäger pfeift seinem Hunde.
1. 3.
- 4) Der Lehrer gibt dem Schüler einen Gummi.
1. 3. 4.

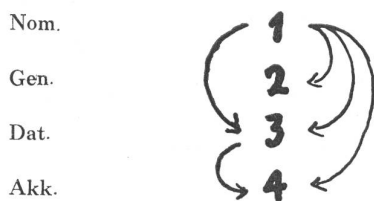
Schweiz. Volksschulatlas VIII. Aufl. Fr. 3.90
Schweiz. Schulatlas XIII. Aufl. Fr. 7.80
Neue Reliefkarte der Schweiz f. Schüler
 1:500'000 Pap. Fr. 1.50 Lwd. Fr. 2.90

Schulkarte der Schweiz 1:600'000

4 Ausgaben } politisch und physikalisch
 Papier Fr. 1.25 } mit viel oder weniger Schrift
 Lwd. Fr. 2.30 }

Kümmerly & Frey, Geograph. Verlag, Bern

Schließlich sieht unsere Darstellung so aus:



- L.: Vergleicht die entstandenen Verbindungen und sagt, was euch auffällt!
Sch.: Alle Verbindungen beginnen mit 1.
L.: Kehrt nun die Verbindungen um!
Sch.: Einen Lehrling sucht der Gärtner u.s.w.
L.: Wann werden wir diese Verbindung sogar vorziehen?
Sch.: Wenn wir auf eine gestellte Frage antworten müssen.
L.: Vom 1. Fall kann man aber doch etwas ganz Bestimmtes aussagen.
Sch.: Er kommt in allen Fällen vor.

Der Lehrer erklärt die Funktion des Subjektes.

- L.: Gibt es wohl noch neue Verbindungen?
Sch.: (Nach einigen vergeblichen Versuchen). Nein.
L.: Doch, es gibt noch eine; ich will einen Beispielsatz hinschreiben:
Der neue Schüler ist ein guter Turner.
Unterscheidet die Fälle und bezeichnet sie mit den Zahlen!

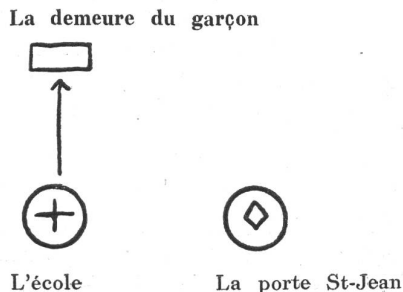
Der (neue) Schüler ist ein (guter) Turner
1. 1.

- L.: Es ist mir also gelungen, die Verbindung 1+1 herzustellen. Dies war aber nur möglich durch die Anwendung eines besonderen „Kniffs“. Wer merkt es?
Sch.: Sie haben das Verb „ist“ (sein) angewendet.
L.: Sagt mir also die Regel über die Ergänzung zum Verb „sein“.
Beispiele mit Wechsel von Person und Zeit. Ist wohl „sein“ das einzige Verb mit dieser „Rektion“?
Schließlich stehen die Verben sein, werden, scheinen, bleiben, dünken an der Tafel, und der Mustersatz wird der Reihe nach mit diesen Verben umgeformt.

III.

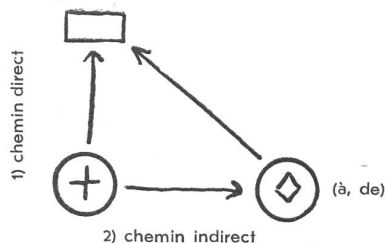
Die Erklärung des régime direct und indirect im Französischen

Der Lehrer erstellt folgende Skizze:



Erklärung: Unser Kamerad Schmidlin geht gewöhnlich auf dem Wege 1) nach Hause; gestern machte er einen Umweg über das St. Johann-Tor.

Bezeichnet diese Wege!



- L.: Ähnliche Verhältnisse bestehen beim Verb und seiner Ergänzung.
2 Mustersätze:
1) Maman achète une pomme.
2) Ella va à la gare.
L.: Vergleicht diese Beispiele mit dem Heimweg!
Sch.: Maman achète une pomme = gleicht dem direkten Weg
Ella va à la gare = gleicht dem indirekten Weg.
L.: Welches Wort spielt die Rolle des St. Johann-Tors, ist also der Umweg?
Sch.: Das Wort (préposition) à.
L.: Diese Präposition schiebt sich zwischen das Verb und die Ergänzung hinein; man nennt diese Ergänzung deshalb régime indirect.
Bei Satz 1) folgt auf das Verb unmittelbar die Ergänzung, deshalb régime direct.

Es ist auch noch régime direct, wenn ich folgende Veränderungen der Ergänzung vornehme:

Maman achète quelques		pommes.
plusieurs		
beaucoup de		
une douzaine de		
un kilo de		
un quintal de		
une corbeille de		

- L.: Warum?
Sch.: Es steht keine Präposition zwischen Verb und Ergänzung.
L.: Ist die Präposition à wohl die einzige, die ohne weiteres das régime direct angibt?
Sch.: Auch die Präposition de ... z. B. H. vient de Berne.
Dann spricht der Lehrer eine Reihe Beispielsätze, wobei die Klasse nichts anderes zu tun hat, als im Chor die Antwort: régime direct oder régime indirect zu geben.

Das Eintreten auf das complément circonstanciel ist einer spätern Stufe vorbehalten.

Leicht läßt sich die Regel über den accord des mit avoir konjugierten participe passé anfügen.

Fette Schrift = régime direct,
Gespernte Schrift = régime indirect.
Elle s'est lavé à l'eau froide
r. d. r. ind.
Elle a lavé qui? = elle.
Elle s' est donné beaucoup de peine.
r. ind. r. d.

Elle a donné beaucoup de peine à qui? = à elle

Ferner:

Elles se sont rencontrées au théâtre
Elles se sont parlé
Elles se sont admirées dans la glace.
Elle s'est blessée au doigt.
Elle s' est coupé le bout du pouce.
An der Wandtafel wird das rég. dir. in ein Rechteck, das rég. indir. in eine Ellipse eingeschlossen.

Noch ein letztes Beispiel aus dem Rechenunterricht:

In einem Schaufenster des Spalenbergs steht:

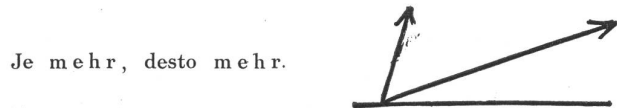
Je weniger Kohle, desto weniger Gas.

L.: Stimmt das? Wir wollen dieses Verhältnis zeichnen.



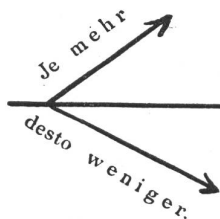
Kehrt die Bezeichnungen um (für nach dem Krieg):

Je mehr Kohle, desto mehr Gas:



Wir wollen einen Korb Aepfel verteilen:

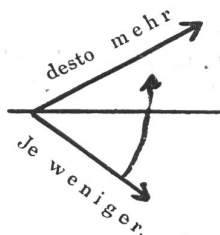
Je mehr Knaben, desto weniger Aepfel (für den einzelnen):



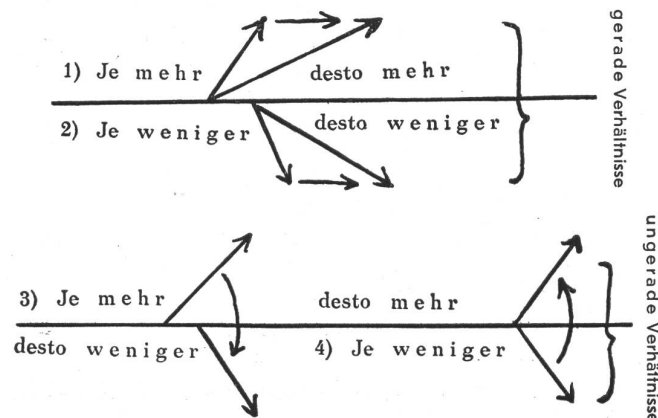
Arbeiter sollen eine Leitung ausgraben.

Was könnt ihr sagen?

L.: z. B. Je weniger Arbeiter, desto mehr Zeit.



Anwendung bei den Dreisatzrechnungen: Gerade und ungerade Verhältnisse:



Der Lehrer gibt eine Reihe von Beispielen der verschiedensten Verhältnisse; die Schüler reihen die Beziehungen in eine der vier Möglichkeiten ein und antworten z. B.:

- 1) Je weniger Stücke, desto größer werden sie: Schema 4), umgekehrtes Verhältnis.
- 2) Je mehr Röhren, desto weniger Zeit: Schema 3), umgekehrtes Verhältnis.

Sie ersehen aus diesen Beispielen, wie die Forderung nach Vermittlung von Kenntnissen zusammenfällt mit der andern, nach Bildung des Denkvermögens. Es gilt die Verwirklichung des alten didaktischen Grundsatzes: Entwickeln und Ueben der geistigen Kräfte an wertvollem Stoff. Diese Synthese soll das Ziel des normalen Ablaufs des Unterrichts sein und tatsächlich liegt in der Koordination dieser Bemühungen um Stoff und Schüler die größte Garantie des Erfolges.

Ich möchte noch beifügen, daß wir leider die Wandtafel zu wenig benützen. Der Lehrer sollte in vermehrtem Maße die Illustration (Farbkreide) in den Dienst des Unterrichts stellen, und der Schüler selbst sollte viel mehr zur Eigenbetätigung an die Wandtafel gestellt werden. Im Sprachunterricht und überhaupt während des Vortrages des Lehrers kann er nach eigenem Ermessen ganz einfach gehörte Wörter hinschreiben, und im Rechenunterricht sollte er ohne jede Beihilfe selbständig ein Rechenproblem erklären und lösen.

Meine weitere Forderung ruft der aktiven Betätigung des Schülers im Anschluß an den übermittelten Stoff und jede Lektion bietet dazu Gelegenheit. Es gilt, das Gelernte anzuwenden, zu üben.

Will aber der Lehrer dieser Forderung gerecht werden, so muß er verstehen, Zeit und Stoff einzuteilen, damit es zu diesem für unsere Stufe unerlässlichen Ueben noch reicht.

Zwanglos ergeben sich als Fortsetzung dieses Uebens die Hausaufgaben, auf die wir nicht verzichten können.

Noch eine Schlußbemerkung. War es nicht etwas riskiert, gerade die Schulvorsteher, die amtlich bestellten Kontrolleure des Unterrichts als Referenten zu bestimmen? Liefen sie nicht Gefahr, mit der neutralen Schilderung eines allzu wirklichkeitsnahen Unterrichts (z. B. stenographisch festgehaltenen Lektionen) anzustoßen und kommt ihren Ausführungen nicht allzu programmatische, um nicht zu sagen imperative Bedeutung zu? Ich überlasse Ihnen die Beantwortung dieser Fragen. Für meinen Teil hoffe ich, der Gefahr, allzuviel aus der Schule geschwätzt zu haben, glimpflich entronnen zu sein. Es war meine Absicht, Ihnen statt theoretische Möglichkeiten, realisierbare Anregungen zu bieten, nicht im Sinne der unbesehenen Kopierung, sondern als Impulse zu eigenem Nachdenken und eigenem Organisieren.

Ich glaube, Ihnen neuerdings zum Bewußtsein gebracht zu haben, daß die Kunst des Unterrichtens einen ganzen Charakter braucht, daß es aber dem heißen Bemühen des Berufenen gelingt, bleibende Erfolge zu sichern und sich so die eigene Befriedigung, die Liebe der Kinder und die Achtung der Eltern zu erwerben.