

Mitteilungen

des

„Deutschen Schulvereins für St. Catharina“ (Südbrasilien)

Schriftleitung: Rektor Strohmann, Blumenau.

Nr. 9.

Blumenau, im September 1910.

5. Jahrgang.

Der Aufsatzunterricht.

Eingefandt von L. Konopka, Badenfurt.

Schluß.

V. Märchen und Sagen.

Unter den verschiedenen Formen der erzählenden Poesie, welche sich zu deutschen Stilübungen eignen, nimmt auch das Märchen eine berechtigte Stelle ein. Der Glaube an das Wunderbare und die Freude daran sind in dem Wesen der Menschennatur begründet. Besonders sind Märchen Lieblinge der Kinder, wie sie denn auch in dem Kindesalter fast aller Völker eine wichtige Rolle spielen. Es nimmt seinen Stoff aus der phantastischen Welt, wie sie sich die freispielerische Einbildungskraft des Menschen geschaffen hat. Es stellt uns daher Handlungen und Begebenheiten dar, die sich ganz oder zum Teil unter dem Einflusse einer Geisterwelt entwickeln, welche auf wunderbare Weise in die menschlichen Verhältnisse eingreift. Wenngleich bereits früher darauf aufmerksam gemacht wurde, daß denjenigen Erzählungen, welche sich auf realem Boden bewegen der Vorzug gegeben werden müsse vor denjenigen, welche die Jugend ins Reich der Träume versetzen: so giebt es Märchen, welche den Charakter unverfälschter Natur und Kindlichkeit an sich tragen. Solche mag man der Jugend dreist zur Reproduktion darbieten, damit die reale Welt, in der sie sich vorherrschend bewegen soll, nicht des belebenden Hauches der Poesie entbehre. Zur Unterstützung dieser Ansicht sei ein Wort aus Schleiermachers Vorlesungen über Pädagogik gesagt: „Hierbei hat man oft die Kindermärchen verboten wollen; man ging jedoch bei dieser Polemik zu sehr von dem Standpunkte des ausgebildeten Lebens aus, indem man fragte, ob man die Kinder mit etwas Nichtigem beschäftigen soll. Die Märchen selbst, ein Produkt der Phantasie, sind aus der richtigen Kindesbeziehung zu dem Zustande der Kinder entstanden; in dem Grade, als die Entwicklung des Lebens fortschreitet und die wirkliche Welt sich ihnen entfaltet, unterscheiden sie auch das Wirkliche und das nur Eingebildete und verlieren selbst den Glauben an die Realität des Eingebildeten; nur eine falsche, allzu nüchterne Reflexion will ihnen das Märchen nehmen, sie des Rechts berauben, als Kinder zu leben und sie nötigen, in dem Zusammenleben mit dem Erwachsenen ihre eigene Welt zu vergessen.“

In naher Verwandtschaft steht die Sage. Während jenes überall und nirgends zu Hause ist und lüthn die entlegensten Dinge verknüpft, haftet die Sage an etwas bestimmt Gegebenen und schließt sich an einen Ort, geschichtliche Namen und Tatsachen an. Es giebt eine Menge von Sagen, die dem Glauben des Volkes entsprungen sind, von Mund zu Mund sich fortpflanzen, auf diese Weise eine allmähliche Umgestaltung erfahren haben, also als ein Produkt des Volksgeistes selbst anzusehen sind. Daher sind sie imstande, uns einen Blick in den eigentümlichen Charakter eines Volkes tun zu lassen und haben somit für die Bildung der Jugend, welche doch für ihr Volk erzogen werden soll, einen bleibenden Wert. Obwohl das phantastische Element in ihnen das vorherrschende ist, so ist es doch nicht immer ein bloßes Spielen mit Wundern, was uns entgegentritt, sondern häufig leuchtet in diesen Produkten des Volksgeistes das Bestreben hervor, gewisse Wahrheiten und Lehren zu veranschaulichen, Charakter zu zeichnen, wie das Leben sie in vielen Fällen darbietet, und in tiefsinniger Weise einen bildenden und veredelnden Einfluß auf das Gemüt des Menschen auszuüben.

Hat einmal der Volksglaube die Elemente, aus denen die Welt sich vor uns aufbaut, mit freundlichen und feindseligen Geistern erfüllt, hat er die Schicksale der Menschen von dem Einfluß ihrer zauberischen Kräfte abhängig gemacht, so mögen wir immerhin auch dergleichen Dinge von Zeit zu Zeit der Jugend zur Nachbildung vorlegen. Denn auch die Phantasie ist eine Kraft der Seele, die vernünftig geleitet; zu schöner Blüte sich entwickeln kann. Nur sind allzuvielende und kindische Märchen und Sagen entschieden auszuschließen; für den vorliegenden Zweck müssen sie vor allem einen pädagogischen Wert haben und der Jugend einen wirklich poetischen Genuß gewähren. Da große Meister im Erzählen, wie Musäus, die Gebrüder Grimm, Goethe, etc. es nicht verschmäht haben, den Stoff zu ihren künstlerischen Darstellungen auch dem Gebiete der Märchen- und Sagenwelt zu entlehnen, und da es anerkannt ist, daß sie auch durch diese Produktionen einen bildenden und veredelnden Einfluß auf das deutsche Volk geübt haben, so wird die Benutzung solcher Darstellungen zu deutschen Aufsatzübungen auch für die Zwecke der Jugenderziehung mit gutem Grunde zu empfehlen sein.

VI. Erzählungen und Gedichten.

Die Bedenken, welche gegen die Uebersetzung poetischer Stücke in Prosa mehrfach erhoben werden, haben teils in unzuverlässiger Auswahl ihren Grund, teils in der verkehrten Weise, wie man diese Uebungen bisweilen behandelt hat. Die Gedichte, nach welchen die Schüler Erzählungen bilden sollen, müssen natürlich erzählenden Inhalts sein und der Wert derselben muß mehr in dem behandelten Stoff als in der künstlerischen Form zu suchen sein. Hochpoetische Stücke, wie etwa die Schillerschen Balladen, dürften daher nur reiferen und besonders gewandten Schülern zur Umwandlung in eine prosaische Erzählung anvertraut werden. Betreffs der Behandlung dieser Aufgaben muß man nur den richtigen Weg einschlagen, um sich gegen Vorwürfe zu verwahren. Es wäre allerdings ein törichtes und zugleich höchst undankbares Unternehmen, wollte man sich streng an den Gang des Gedichtes binden, wollte man jeden Gedanken oder gar jede Wendung derselben in Prosa umsetzen lassen. Der Dichter, der durch Reim und Rhythmus gebunden ist, darf sich manche Freiheit nehmen, die dem in Prosa Erzählenden nicht gestattet ist. Zunächst verschweigt er manches, was entschieden zur Sache gehört, was sich aber für eine poetische Darstellung nicht eignet; dagegen führt er manches weiter aus, was bei einer prosaischen Darstellung nur angedeutet zu werden braucht. Man mache den Schüler daher darauf aufmerksam, daß er solche Momente, deren Kenntnis der Dichter bei seinen Lesern voraussetzt, bisweilen in seine Erzählung mit aufzunehmen hat, sich dagegen bei solchen Stellen, die sich durch poetische Ausmalung einzelner Szenen auszeichnen, einer größeren Kürze befleißigen muß. Was ferner den Anfang solcher Erzählungen betrifft, so versetzt uns der Dichter oft mitten in die Begebenheit hinein, eine Freiheit, die dem prosaischen Erzähler natürlich nicht gestattet sein kann. — Am besten wird eine derartige stilistische Arbeit gelingen, wenn man die ganze Aufmerksamkeit des Schülers auf den Inhalt hinkonzentriert. Man frage zunächst nach dem Boden, auf welchem das in den Gedichten dargestellte Ereignis sich zugetragen, und suche den Schülern die ganze Situation mit der dazu notwendigen Szenerie zu vergegenwärtigen, damit der zu berichtende Vorgang sich vor ihnen zu einem lebendigen Bilde gestalte. Demnach lasse man sämtliche Personen ins Auge fassen, die im Gedichte auftreten,

unterscheide zwischen Haupt- und Nebenpersonen und frage nach den Beziehungen, in welchen sie zu einander stehen. Hierauf lasse man den Gang der allmählichen Entwicklung des Ereignisses so gedrängt wie möglich darstellen, lasse die Schüler zu erschöpfen suchen, in welchen Momenten desselben der Knoten oder die sogenannte Katastrophe liegt, damit sie nicht versäumen; diesen Punkt besonders hervorzuheben und lasse schließlich die Lösung des Knotens oder den Ausgang der Begebenheit gleichfalls in bloß übersichtlicher Weise andeuten. Auf derartige Fragen gehen die Kinder mit Vergnügen ein; sie lernen den Inhalt des Gedichtes als ein Ganzes kennen und überschauen und die einzelnen Teile desselben zweckmäßig gruppieren. Bei solcher Art der Behandlung wird man nur selten finden, daß Einzelne, und das sind nur ganz Gedankenlose wieder in dem Gedichte zurückkehren und sich ängstlich an dasselbe binden. Vor allem aber warne man die Kinder, bei der schriftlichen Ausarbeitung das Gedicht neben sich hinzulegen. Ein freies Wiedergeben des in der Klasse gewonnenen Totalindrucks muß die Arbeiten dieser Art das Hauptstreben des Schülers sein.

VII. Briefe.

Die Verhältnisse des praktischen Lebens verlangen von den meisten Menschen, daß sie instande seien, einen Brief zu schreiben. Man erwartet daher mit Recht von der Schule, welche doch für das Leben bilden soll, daß sie hierauf gebührende Rücksicht nehme. Diese Forderung ist allerdings eine gerechte, indes hat sie oft zu dem Mißverständnis Anlaß gegeben, als sollten die Kinder mit all den gesellschaftlichen Verhältnissen, in die sie später eintreten könnten, bekannt gemacht und mit Rücksicht auf dieselben im schriftlichen Ausdruck geübt werden. Daher die Menge der Briefsteller mit Mustern für alle möglichen Beziehungen, die freilich nur selten auf den Fall passen, den der Schreibende gerade braucht; daher die Menge der Briefe, die in den Schulen diktiert werden und die nach Inhalt und Form meistens den Kindern unverständlich sind. Dadurch werden die Kinder für das spätere Leben dressiert, nicht gebildet. Bilden läßt sich nur jemand dann, wenn man die Verhältnisse, in denen er steht, berücksichtigt; ein künstliches Hineinschauchen in eine höhere Region kann nur Verschrobenheit zur Folge haben, nie mit naturgemäßer Entwicklung in die Schranken treten.

Welche Anforderungen wird nun eine vernünftige Pädagogik an Briefe stellen, welche von Kindern geschrieben werden? Die Briefe der Erwachsenen sind ein Ersatzmittel für den mündlichen Austausch der Gedanken. Jeder bewegt sich dabei in seinen Schranken, und je mehr sein schriftlicher Ausdruck dem Standpunkte seiner Bildung entspricht, desto natürlicher, wahrer ist die Darstellung. Dies ist das Höchste, was man von einem Menschen verlangen kann, mehr wird auch von seiner mündlichen Darstellung nicht verlangt. Ueber Dinge nun, die Jemand kennt, wird er zu reden verstehen, und wenn er des Schreibens überhaupt kundig ist, auch schreiben können. Ueber das, was er nicht kennt, kann kein Mensch etwas schreiben am allerwenigsten Kinder. Folglich darf man Kinder nur über solche Verhältnisse schreiben lassen, die ihnen bekannt sind. Wie die Erwachsenen ihren großen Kreis geselliger Verhältnisse haben, so haben die Kinder ihren kleinen Kreis, ihre Schulkameraden, Geschwister, Eltern, Großeltern, Onkel und Tante andere nähere oder entferntere Verwandten. In diesem kleinen Kreise lasse man sie sich bewegen, wie das Leben es mit sich bringt, und veranlasse sie von Zeit zu Zeit mit Rücksicht auf die Verhältnisse etwas zu schreiben. Die Kinder tun dies gern, und je jünger sie sind, desto unbefangener benehmen sie sich dabei. Diese Unbefangenheit des Sinnes suche man ihnen ja möglichst lange zu erhalten. Durch die Wahl der Aufgaben läßt sich hierzu viel beitragen. Man stelle diese daher so leicht, daß eine Hilfe vonseiten Erwachsener unnötig wird, denn diese verderben bei den Briefen, welche als Schularbeiten angefertigt werden, gewöhnlich das meiste. Wie so viele Erwachsene die Neigung haben, in ihren Briefen mehr zu scheinen, als sie sind, so nähren sie durch solche Hilfe auch die Eitelkeit der Kleinen. Der Lehrer macht in dieser Beziehung oft seltsame Erfahrungen. Während die erwachsenen Verwandten bei anderen Aufgaben sich ganz passiv verhalten und die Kinder sich ruhig bemühen lassen, sind sie gewöhnlich bei den Briefen hinterher, dem Lehrer auch ihre Weisheit durch die Hand der Kinder aufzupfeifen.

Der Inhalt der Briefe bewege sich in einem engeren Kreise und was die Form betrifft, so macht sich diese leicht von selbst. Man lasse die Kinder sich unmittelbar gehen wie sie sind. Sie sollen auch hier unbedingt wahr erscheinen. Ein Ablichten zu glatten, fein gedrehten Redensarten ist ein Verrat an der

Menschenatur. Durch solches Verfahren werden nur Heuchler, keine Charaktere gebildet. Will man durchaus Musterbriefe haben, so lese man den Kindern von Zeit zu Zeit eine gelungene Arbeit eines Mitschülers vor, dies wird bei Briefen das Beste Mittel sein, glückliche Erfolge zu erzielen.

Man huldige bei dieser Art Aufgabebungen dem Prinzip der Freiheit im weitesten Sinne des Wortes; die gesetzlichen Schranken seien nur durch bestimmt ausgesprochenes Thema gezogen, das auch jedesmal als Ueberschrift hinzusetzen ist. Besteht es der Lehrer, den richtigen Ton anzuschlagen, hat er Sinn für die harmlose Weise, in welcher Kinder die Lebensverhältnisse aufzufassen pflegen: dann braucht er nur einige Andeutungen zu geben über die Punkte, welche in dem Briefe zur Sprache zu bringen sind. Und sind die Kinder für die gestellte Aufgabe interessiert, so werden sie mit innerer Lust an die Bearbeitung desselben gehen und, soweit es sich von Kindern erwarten läßt, Befriedigendes leisten. Das Weitere überlasse man ruhig der Zukunft. Mit dem Alter wächst die Einsicht, wachsen die Kräfte; und wer in der Jugend das Kleine vernünftig gemacht hat, wird auch im reifen Alter sich in umfangreichere Verhältnisse hinein zu finden wissen. Wer überhaupt vernünftig denken gelernt hat, der wird auch einen vernünftigen Brief schreiben. Und was liegt zuletzt daran, ob ein junger Mensch in conventioneller Beziehung hin und wieder einen Formfehler macht? Der gleichen Dinge bringt das Leben selber bald ins Gleich; und Menschen, denen Gediegenheit des Charakters höher steht als sorgfältige Beachtung aller conventionellen Formen, werden auf Mängel letzterer Art kein allzu großes Gewicht legen. Prüft man übrigens die Briefe aller gediegenen Männer, so tritt uns aus denselben überall der eigentümliche Charakter der Schreibenden entgegen. Man sieht, sie haben sich ihren Briefstil selber gebildet. Jean Paul sagt in Betreff der Erziehung: „Das Ziel muß man früher kennen als die Bahn!“ Hier ist das Ziel, es heißt individuelle Freiheit, es heißt Originalität. Ablichten, kein Einzwängen in feste Formen, sondern freie Anregung, freie Geistesentwicklung.

VIII. Beschreibungen.

Beschreibungen machen dem Schüler gewöhnlich die meiste Not; der Grund ist leicht einzusehen, denn sie widerstreben der kindlichen Natur. Das ganze Wesen des Kindes ist Leben und Bewegung; daher erzählen sie gern, weil sie es hier mit einer fortschreitenden Handlung zu tun haben. Das Wesen einer Beschreibung aber verlangt, daß sie bei einem Gegenstand verweile. Hier haben sie nicht eine Reihe von Erscheinungen, welche sich naturgemäß auseinander entwickeln, sondern der Gegenstand tritt als ein fertiger ihnen entgegen, und das, was sie neben einander erblicken, sollen sie nacheinander darstellen. Das ist für Kinder eine unangenehm schwere Arbeit, die sich einigermassen nur dadurch erleichtern läßt, daß man solche Aufgaben wählt, in denen sie nicht darzustellen haben, wie ein Gegenstand ist, sondern wie er wird. Da bei jüngeren Kindern nicht der Verstand, sondern die Phantasie die vorherrschende Kraft der Seele ist, so kann man ihnen nimmermehr zumuten, daß sie den wesentlichen Anforderungen einer guten Beschreibung vollkommen genügen. Die Angabe aller Kennzeichen eines Gegenstandes, durch welche die Eigentümlichkeit seiner Erscheinung zur Anschauung gebracht wird; das schriftliche Darstellen von Formen, wozu meistens Definitionen erforderlich sind, die mit mathematischer Schärfe gegeben werden müssen — das Alles sind Anforderungen, denen nur eine Meisterhand genügen kann.

Um so mehr ist es zu verwundern, daß noch so viele Lehrer für Beschreibungen schwärmen, und daß den armen Kleinen so häufig Aufgaben dieser Art gegeben werden. Bisweilen mag der Grund in der Bequemlichkeit mancher Lehrer liegen. Die Aufsätze erscheinen ihnen mehr als ein notwendiges Uebel, als daß sie dieselben als ein wichtiges Bildungsmittel betrachten sollten; und statt bei der Wahl der Thematika richtige psychologische Prinzipien zugrunde zu legen, greifen sie zu dem ersten besten Gegenstande, der sich ihnen darbietet, damit der einmal gestellten Forderung, einen Aufsatz aufzugeben, doch wenigstens genügt werde. Andere aber verfahren hierbei vielleicht mit Bewußtsein. Sie wollen die Jugend zum sorgfältigen Beobachten gewöhnen, und das ist gut und loblich. Aber freilich ist das noch kein Grund, ihr die Anfertigung deutscher Aufsätze zu einer wahren Marter zu machen. Man muß nur beobachtet haben, in welcher peinlichen Lage sich ein Kind befindet, daß eine Schiefertafel, einen Tisch, eine Lampe, einen Regenschirm und dergleichen triviale Dinge beschreiben soll. Die armen Kinder befinden sich wirklich wie auf der Folter, und die Eltern welche ihnen helfen

sollen und wollen, dazu. Und die Resultate, welche der Behrer hierbei erzielt — es sind klägliche Produkte, deren Korrektur ihm deutlich zeigen muß, mit welchem Widerwillen sie von den Schülern verfaßt worden sind.

Man kann es kaum begreifen, wie so viele Behrer dazu gekommen sind, diesen Irrweg so lange zu wandeln und wie so viele Handbücher für deutsche Stilübungen eine solche Flut von Gegenständen zusammenhäufen, die alle beschrieben werden sollen. Der Grund davon ist vermutlich darin zu suchen, daß man in Büchern gute Beschreibungen gefunden und sie mit Wohlgefallen gelesen hat. Und die Beobachtung, daß auch die Jugend dergleichen Dinge mit Vergnügen liest, hat zu dem Irrtum verleitet, es müsse ihr nun auch Vergnügen machen, Aehnliches hervorzu- bringen. Bedenkt man aber, daß Beschreibungen von Schrift- stellern, die wir als Meister in der Darstellung betrachten müssen, fast immer nur zu dem Zwecke gemacht worden sind, um den Behrern Dinge vorzuführen, die ihnen nicht zu unmittelbarer An- schauung gebracht werden können, so muß es durchaus als un- sinnig erscheinen, wenn die Jugend Dinge schreiben soll, die sie überall vorfindet.

Der häuslichen Bearbeitung einer Beschreibung muß eine lebensvolle Besprechung in der Klasse vorangehen. Das Vor- lesen einer Beschreibung, welche nachgebildet werden soll, hat so gut wie gar keinen Zweck. Was einem erzählt worden ist, er- zählt man gern wieder; aber eine Beschreibung, die jemand ge- lesen hat, einem andern wiederholen, dazu ist selten jemand an- gelegt, am wenigsten aber Kinder. Erst wenn der Behrer zu der Ueberzeugung kommt, daß sie alles richtig aufgefaßt haben, kann das Vorlesen einer sogenannten Musterbeschreibung dem Schüler für seine Darstellung einen wesentlichen Dienst leisten. Ueberhaupt kann es nicht schaden wenn man bei Anfängen im Beschreiben zunächst die Gedächtniskraft in Anspruch nimmt. Haben die Kinder nur erst Mut bekommen, dann lernen sie sich später auch freier bewegen.

Tafelrechnen.

(Fortsetzung.)

Subtraktion oder Abziehen.

Bei den Aufgaben der Subtraktion lassen sich wie bei denen der Addition 2 Gruppen unterscheiden nämlich:

1. solche, die sich ohne Verwandlung einer Einheit höherer Sorte in die einer niederen lösen lassen, und
2. solche, welche diese Verwandlung bedingen.

Der Behrer behandle zunächst die der ersten Gruppe, weil sie dem Schüler leichter fallen. Er schreibe eine dementsprechende Subtraktionsaufgabe an z. B.

$$\begin{array}{r} 8769 \\ 4352 \\ \hline \end{array}$$

und sage: Das ist eine Aufgabe der Abziehung oder der Sub- traktion. Das Verfahren heißt subtrahieren oder abziehen. Die obere Zahl, von der abgezogen werden soll, nennt man die Voll- zahl oder den Minuend. Die untere Zahl, die abgezogen werden soll, wird die Abzugszahl oder der Subtrahend genannt. Da- rauf werden die Schüler aufgefordert, die angeschriebene Auf- gabe zu lesen und in die Tausender, Hunderter, Zehner und Einer zu zerlegen. Dann frage der Behrer indem er auf die letzte Stelle die Einer, und zwar in der untersten Reihe zeigt: Wieviel sind 2 Einer von 9 Einern? Die 7 (Einer) schreibe ich unter die Einerstelle. Wieviel sind 5 Zehner von 6 Zehnern? Den 1 (Zehner) schreibe ich unter die Zehnerstelle. Wieviel sind 3 Hunderter von 7 Hundertern? Die 4 (Hunderter) schreibe ich unter die Hunderterstelle. Wieviel sind 4 Tausender von 8 Tau- sendern? Die 4 (Tausender) schreibe ich unter die Tausender- stelle. Dies nun die Aufgabe mit der Antwort!

$$\begin{array}{r} 7769 \\ 4352 \\ \hline 3417 \end{array}$$

Die Antwort, hier die Zahl 3417 wird auch der Rest genannt.

Diese ausführliche Rechnung wird solange fortgesetzt, bis die Schüler sich die Ausdrucksweise sicher angeeignet haben. In- bezug auf dieselbe empfiehlt es sich, immer bei dem Rechnen mit der unteren Zahl, der Abzugszahl, zu beginnen, also beispiels- weise zu fragen: Wieviel sind 2 Einer von 9 Einern und nicht: Wieviel sind 9 Einer, weniger 2 Einer?

Die 2. Gruppe der Subtraktionsaufgaben, diejenigen, wel- che die Verwandlung einer Einheit höherer Sorte in die einer

niederen erfordern. Nachdem eine diesbezügliche Subtraktions- aufgabe angeschrieben, gelesen und zerlegt ist z. B.

$$\begin{array}{r} 2456 \\ 1367 \\ \hline \end{array}$$

sage der Behrer: 7 Einer lassen sich nicht von 6 Einern abziehen. Wir verwandeln darum einen Zehner in Einer. Zum Zeichen, daß ich einen Zehner von den 5 Zehnern fortgenommen habe, setze ich einen Punkt neben die 5. Ein Zehner hat 10 Einer dazu die 6 Einer sind 16 Einer. 7 Einer von 16 Einern sind 9 Einer. Die 9 schreibe ich unter die Einerstelle. — 6 Zehner lassen sich nicht von 4 Zehnern abziehen. Ich verwandle darum 1 Hunderter in Zehner. Zum Zeichen, daß ich 1 Hun- dertler fortgenommen habe, setze ich neben die 4 einen Punkt. 1 Hunderter hat 10 Zehner und 4 Zehner sind 14 Zehner. 6 Zehner von 14 Zehnern sind 8 Zehner. Die 8 (Zehner) schreibe ich unter die Zehnerstelle. 3 Hunderter von 3 Hundertern sind 0 Hunderter. Die 0 (Hunderter) schreibe ich unter die Hun- dertlerstelle. 1 Tausender von 2 Tausendern ist 1 Tausender. Den 1 (Tausender) schreibe ich unter die Tausenderstelle. Dies nun die Aufgabe mit der Antwort.

Die österreichische oder kaufmännische Subtraktionsmethode.

Weshalb diese Methode die österreichische genannt wird, ist, noch nicht genau festgestellt. Sie ist auch in weiteren Kreisen mehr mehr unter dem Namen die kaufmännische Subtraktion, bekannt, weil sie der Kaufmann in seinem Geschäft anwendet. In Wirklichkeit zählt nämlich der Kaufmann nicht ab sondern er zählt zu d. h. zu der Abzugszahl soviel bis sie der Vollzahl gleich kommt. Angenommen wir kaufen etwas für 700 rs. und geben einen Milreischein hin. Dann rechnet der Kaufmann nicht 1 Milreis weniger 700 rs. sind 300 rs., sondern er sagt 700 rs., greift in die Kasse, und indem er beispielsweise 3 100 rs.-Stücke auflegt zählt er 800, 900, 1 Milreis. Da auf diese Weise der Kaufmann schon ausbezahlt hat, wenn er das Resul- tat weiß, so eignet sich dies Verfahren besser für ihn. In der Schule, wo wir nicht wirklich auszahlen, uns also nicht um die einzelnen Geldstücke zu kümmern brauchen, fördert die zuerst an- gegebene Methode mehr die Rechengewandtheit als die kaufmänni- sche. Doch wird sie in vielen Schulen gelehrt, und manche be- haupten, sie sei leichter und dem Kinde verständlicher.

Das Verfahren ist nämlich so:

$$\begin{array}{r} 7265 \\ 3182 \\ \hline 4083 \end{array}$$

Wieviel muß ich zu 2 Einern zählen, damit ich 5 Einer erhalte? Die 3 (Einer) schreibe ich unter die Einerstelle. Wie- viel muß ich zu 8 Zehnern zählen, damit ich 16 Zehner erhalte? die 8 (Zehner) schreibe ich unter die Zehnerstelle. Hierbei ist zu bemerken, daß, wenn die obere Zahl kleiner als die betreffende untere ist, sie um 10 (die verwandelte Einheit der nächst höheren Ordnung) vermehrt werden muß. Wieviel muß ich zu 1 Hun- dertler zählen, damit ich 1 Hunderter bekomme? Die 0 (Hunder- ter) schreibe ich unter die Hunderterstelle. Wieviel muß ich zu 3 Tausendern hinzufügen, damit ich 7 Tausender erhalte? Die 4 Tausender schreibe ich unter die Tausenderstelle.

Die Probe.

Es ist dem Schüler sehr dienlich, wenn er die Probe auf die Richtigkeit machen kann. Darum veranlasse es der Behrer nicht, dem Schüler zu zeigen, daß der Rest und die Abzugszahl, also die 2. und 3. Zahl zusammen der 1. Zahl der Vollzahl, gleich sein müssen. Die angeführte Aufgabe ist nur dann richtig,

$$\begin{array}{r} 3182 \\ 4083 \\ \hline 7265 \end{array} \text{ ergeben.}$$

Schlichte Behandlung des Märchens: Die Sterntaler.

(Deutsches Lesebuch für Brasilien Nr. 86.)

Dieses Märchen bildet zunächst eine vortreffliche Veseübung. Da in demselben außer den Wörtern Christkindlein, Knäpplein und vielleicht noch Nöcklein, keine schweren Ausdrücke vorkommen, so lasse es der Behrer ruhig mehrere Male von den Kindern lesen, ehe er auf den Inhalt desselben eingeht.

Die Besprechung selbst muß den Schülern den Zeitge- danken des Märchens, daß das barmherzige Kind belohnt wird, zum Bewußtsein führen. Gemäß den 4 Abschnitten, in die sich in unserem Buche das Stück gliedert, erwecke der Behrer das

1. für die Armut des Kindes,
2. für das Mitleid des Kindes,
3. für die sehr große Opferwilligkeit des Kindes und
4. für die Belohnung des Kindes.

1. Das arme Kind.

Nachdem der Lehrer langsam und deutlich den 1. Abschnitt vorgelesen hat, frage er etwa: Was für ein Mädchen ist es? Ihr seid nicht arm. Vom wem bekommt ihr alles, was ihr nötig habt. Kleidung, Essen, Bett, Schulbücher? Warum erhielt das arme Mädchen dies alles nicht von seinen Eltern? Ihr kennt vielleicht auch ein Kind, dem Vater und Mutter gestorben sind. Bei wem wohnt es nun? Dieses arme Kind hatte gar keine Verwandten mehr. Wer kümmerte sich um dasselbe? Wieviel hatte es nur noch? Was für ein Kind ist es da — es wenig hat?

2. Das mitleidige Kind.

Das Kind hatte kein Bettchen, kein Haus. Wohin ging es? Wo wollte es schlafen? Was für Wetter war es? Wen sah es am Wege sitzen? Um was bat der alte Mann? Weßhalb bat der alte Mann wohl um das Stück Brot? Wer hätte Mitleid mit ihm? Wie ist also das Kind?

3. Das Kind, welches alles hingiebt.

Mit wem kommt unser Mädchen zusammen? Das war noch ärmer. Was für ein Mädchen hatte es an bei dem kalten Wetter? Es fror gar sehr. Das konnte das gute Mädchen nicht mit ansehen. Wie half es?

4. Das belohnte Kind.

Was hatte das Kind dem alten Manne gegeben? Was dem armen Mädchen? Was fehlte ihm nun alles? Wenn deine Mutter das arme Mädchen so gesehen hätte, sie hätte es gewiß ins Haus genommen. Du hättest dann sicher auch ihm einige von deinen Kleidern gegeben. Aber keine Mutter, kein Vater, kein Mensch sah das arme nackte Kind. Wer allein sah es? Wie sorgte Gott für das Kind? Warum gab er soviel? Warum beschenkte er gerade dieses Mädchen so wunderbar? Was für Kinder werden belohnt?

Anwendung.

Kinder sollen barmherzig sein. Jetzt seid ihr noch klein und könnt nicht viel geben. Wenn ihr aber groß seid, so tut wie eure Mutter und euer Vater tut! Hierbei kann nun der Lehrer von den Werken der Barmherzigkeit sprechen, die gerade von seinen Gemeindegliedern geleistet werden z. B. Aufnahme von Waisen, Verpflegung des Kranken im Nachbarhause, Hilfe bei einem Unglücksfall, Aushilfe bei einer Arbeit usw. Dann zeige auch der Lehrer dem Kinde wie es selbst auch schon barmherzig sein kann z. B. schärfe er ihnen ein, daß sie ihr Geschwister, deren Wartung ihnen anvertraut ist, gut behandeln. Ferner mache er sie darauf aufmerksam, daß es auch schlecht und böse ist, Tiere zu quälen.

Indianisches Märchen*).

Der Jaboty und der Hirsch.**)

Der Jaboty war ausgegangen, seine Verwandten aufzusuchen und begegnete dem Hirsch. Der Hirsch fragte ihn: Wohin gehst du? Der Jaboty antwortete: Ich hole meine Verwandten, sie sollen mir bei dem großen Wild, einem Tapir, helfen. Der Hirsch sprach so: Du hast also den Tapir erlegt? Hole sie alle herbei! Ich bleibe hier, ich will sie sehen. Nun sagte der Jaboty: Ich gehe gleich; ich will nur hier warten, bis der Tapir fault und ihm das Schienbein herausnehmen, um mir eine Flöte daraus zu machen. Da sprach der Hirsch: Du hast den Tapir getötet, jetzt will ich mit dir um die Wette laufen. Der Jaboty antwortete: Warte hier auf mich, ich will nachsehen, wo ich zu laufen habe. Der Hirsch sagte: Wenn du auf der andern Seite läufst, so mußt du antworten, so bald ich rufe. Der Jaboty sagte: Ich gebe gleich. Der Hirsch sprach zu ihm: Jetzt keinen weiteren Aufenthalt. Ich will deinen Mut sehen.

Der Jaboty sprach so: Warte ein wenig, laß mich die andere Seite erreichen:

*) Dieses Märchen der Indianer ist dem Werke: O Solvagem von Conto de Magalhães entnommen und von N. Damm ins Portugiesische überfetzt.

**) Mit Benutzung des von Elbio Romero gegebenen Wortlautes.

So wie er dort ankam, rief er alle seine Verwandten herbei. Er stellte sie alle am Ufer des kleinen Flusses auf, damit sie dem Hirsch dem törichtem, antworteten. Dann sprach er so: Oh Hirsch bist du jetzt bereit?

Der Hirsch antwortete: Ich bin bereit.

Der Jaboty fragte: Wer läuft voran?

Der Hirsch lachte und sagte: Laufe du voran, erbärmlicher Jaboty!

Der Jaboty lief nicht; er betrog den Hirsch und rührte sich nicht vom Fleck.

Der Hirsch war seiner Sache gewiß; denn er vertraute der Kraft seiner Schenkel.

Ein Verwandter des Jabotys schrie den Hirsch an. Der Hirsch antwortete zurück. So sprach der Hirsch: Hier laufe ich schon, Schilbkörte des Waldes.

Der Hirsch lief, lief, lief dann schrie er: Jaboty!

Ein anderer Verwandter der Jabotys antwortete immer vor ihm. Der Hirsch sagte: Hier laufe ich schon du Starker!

Der Hirsch lief, lief, lief und schrie: Jaboty?

Der Jaboty antwortete immer vor ihm. Der Hirsch sagte: Jetzt will ich Wasser trinken. Nun schwieg der Hirsch, der Jaboty schrie, schrie, schrie — niemand antwortete ihm. Dann sagte er: Jener Tropf ist vielleicht gestorben. Ich will hingehen und nachsehen.

Der Jaboty sagte zu seinen Kameraden: Ich schleiche ihm nach, um ihn zu erspähen. Als der Jaboty am Flußufer hing, sagte er so: Ich bin nicht einmal in Schweiß geraten.

Nun rief er nach dem Hirsch: Hirsch!

Der Hirsch gab keine Antwort.

Als die Kameraden des Jabotys den Hirsch erblickten, sagten sie: Wahrhaftig, er ist schon tot.

Der Jaboty sagte: Wir wollen ihm den Knochen rausnehmen.

Die andern fragten ihn: Wozu willst du ihn? Der Jaboty antwortete: Ich will eines Tages darauf pfeifen und spielen.

Vorstandssitzung.

In der Vorstandssitzung des deutschen Schulvereins für Santa Catharina am 18. August wurde zunächst von dem stellvertretenden Vorsitzenden Herrn Feddersen ein Schreiben des Herrn Pfarrer Dr. Albiager, Hansa, vorgelesen betreffend das Verhältnis des Schulverbandes Hansa zum deutschen Schulverein für Santa Catharina. Der deutsche Schulverein für S. Catharina, welcher sich erst Ende des Jahres 1904 in der alten Kolonie bildete, und der Schulverband Hansa, welcher etwa um dieselbe Zeit in der neuen Kolonie ins Leben trat, haben sich bis 1908 unabhängig von einander entwickelt. Jetzt aber, wo die Eisenbahn die Beziehungen der neuen Kolonie zu der alten erweitert, macht sich der Wunsch geltend, die Statuten so zu formulieren, daß die Bestrebungen des einen Vereins die des andern unterstützen, worüber die Vorstände beraten sollen. —

Die Geschäftsstelle des Vereins teilt mit, daß das Gesuch des Vereins an die Buchhandlung Selbach und Meyer, Porto Alegre, um Vorzugspreise für katholische Schulbücher abschlägig beschieden sei. Doch habe die erwähnte Firma dem Schulverein je 25 Exemplare:

Elementos de Historia Social por I. S. Torres Homem und Manual de Philosophia Escolar por I. S. Torres Homem, als Geschenk überwiesen.

Die Evangelische Pfarrkonferenz für Santa Catharina soll gebeten werden, ein evangelisches Religionsbuch, etwa nach Art des von Armistross herausgegebenen, auszuwählen und für dasselbe günstige Bezugsbedingungen zu erwirken.

Aufgenommen in den deutschen Schulverein für S. Catharina wurden:

- | | |
|-------------------|-----------------------------|
| 1. Schulgemeinde: | Serro Negro, |
| 2. " | Caeté, |
| 3. " | Rio Baixo, |
| 4. " | Rio Pinheiro, |
| 5. " | Rodeio Il, |
| 6. " | Veneditto, rechtes Ufer 10. |
| 7. Lehrer: | Marold, Timbó, |
| 8. " | Günther jun., Gaspar. |

Zum Schlusse erstattete Herr Lehrer Glau einen eingehenden Bericht über die Schulverhältnisse an der Contra, am Matador und Südborn, die sich immer günstiger gestalten.