

Zeitschrift: Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins
Band: 9 (1891)

Artikel: Entwurf eines Lehrplans für die ersten zwei Schuljahre
Autor: Conrad, Paul
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-145284>

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: 06.10.2024

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

Entwurf eines Lehrplans für die ersten zwei Schuljahre.

(Vom Herausgeber.)

I. Theoretischer Teil.

a. Veranlassung.

Ein Konferenzprotokoll erzählt, dass ein bündnerischer Lehrer mit Primarschülern den Philoktet behandelt habe. Von einem andern wurde uns dieselbe Leistung mündlich mitgeteilt. Ähnliches weiss ein Schulinspektor zu berichten: „Wir kennen einen Lehrer, der seine 14jährigen Buben mit Vorliebe Hermanns und Dorotheens Liebesleid und -Lust durchkosten und die schriftlichen Arbeiten mit der beruhigenden Versicherung abschliessen liess: „Mit tiefer Rührung schaute sie ihren herzgeliebten Jüngling an und — aus süßem Mund ertönte ein kräftiges Ja!““

Dergleichen Verirrungen bringt der Mangel eines Lehrplans mit sich. Es sind aber nicht die einzigen. Neben der Auswahl unpassender Stoffe wirkt oft auch die falsche Anordnung der Gegenstände, nicht minder in manchen Schulen die zu grosse, in andern wieder die zu geringe Stoffmenge der Erreichung des Unterrichtszieles entgegen. Damit ist die Notwendigkeit eines Lehrplans schon dargetan. Diese wird auch von allen Einsichtigen anerkannt, so dass eine weitgehende Begründung überflüssig erscheint.

Nichtsdestoweniger sehe ich mich zu der Erklärung veranlasst, dass ich mich erst nach *wiederholter* Aufforderung von seiten der Hohen Erziehungsbehörde dazu entschloss, an die Ausarbeitung eines kantonalen Lehrplans zu gehen, und dass es nicht etwa geschah, um andern Leuten Zillersche Anschauungen aufzudrängen, was mir schon indirekt vorgeworfen wurde.

Dieser Vorwurf war es übrigens nicht, was mich zaudern liess. Lediglich die Ueberzeugung von der Schwierigkeit der Aufgabe schreckte mich zurück. Und wenn ich schliesslich dem Drucke von oben doch nachgab, so geschah es im Hinblick auf

die Mitwirkung der Lehrerschaft. Diese hat, der Aufforderung im letzten Jahresbericht entsprechend, zum Teil ihre Anschauungen in Lehrplan-Entwürfen niedergelegt und mir diese zugesandt. Ich werde sie benutzen, so weit möglich.

Doch wird kein Verständiger erwarten, dass ich bei der Berücksichtigung der Wünsche aus dem Schoße der Lehrerschaft bis zur Verläugnung meiner pädagogischen Grundsätze gehe. Der von mir entworfene Lehrplan wird in den Hauptpunkten im Einklang mit der Zillerschen Pädagogik stehen. Der Hohen Erziehungsbehörde fällt dann die Entscheidung zu, inwieweit er bindend sein soll auch für die Lehrer anderer pädagogischen Richtungen, oder ob noch ein zweiter, den letztern entsprechender Lehrplan notwendig sei, was in einer Konferenz ernstlich behauptet wurde.

b. Konzentration.

Der nachfolgende Lehrplan ist ein Versuch, die Konzentration zur Durchführung zu bringen. Er möchte deshalb nicht ein Aggregat, sondern ein wohlgeordnetes System von Stoffen bilden, welche in verwandtschaftlicher Beziehung zu einander stehen.

Im Mittelpunkte des Unterrichts eines jeden Schuljahres steht ein Gesinnungsstoff. Die Auswahl dieser Gesinnungsstoffe vollzieht Ziller mit Rücksicht auf den Kulturfortschritt der Menschheit, weil „die Entwicklungsstufen des Menschengeschlechts, die bis jetzt abgelaufen, solche sind, wie sie auch der Einzelne immer wieder durchmachen muss, um an der gegenwärtigen Bildung der Menschheit teilnehmen und in ihre Arbeit von seinem Standpunkte aus auf die rechte Weise eingreifen zu können.“ (Materialien zur speziellen Pädagogik von Tuiscon Ziller, herausgegeben von Bergner, S. 16 ff.)

Die Idee der kulturgeschichtlichen Richtung des Unterrichts im Sinne Zillers ist schon oft angegriffen worden, und es wird niemand behaupten, dass dies ohne Grund geschehen sei; denn die Kulturstufentheorie Zillers entbehrt noch der überzeugenden wissenschaftlichen Begründung, welche die übrigen Teile seines Systems sicher stützt. Es ist noch nirgends nachgewiesen worden, dass die von Ziller in der Entwicklung des Menschengeschlechtes unterschiedenen Stufen die richtigen seien, und ebensowenig, dass die den einzelnen Schuljahren zugeteilten Stoffe jenen Stufen genau entsprechen.

Warten wir deshalb, bis der so unsichere Boden die notwendigen Stützen gefunden hat, oder — bis er eingesunken ist.

Wir wählen einstweilen die Gesinnungsstoffe nicht mit Rücksicht auf die Entwicklung des Menschengeschlechts, sondern mit Bezugnahme auf die Fassungskraft des kindlichen Geistes. Was ist der geistigen Entwicklungsstufe der Schüler jeweilen angemessen, welchen Stoffen gelingt es am leichtesten, ihr Interesse zu wecken, das sind deshalb die Hauptfragen, welche über Zulassung oder Nichtzulassung der Gesinnungsstoffe entscheiden. Es bestimmen also die Apperzeptionsstufen und nicht die Kulturstufen die Auswahl und Anordnung derselben.

Wenn wir trotzdem zum Teil auf die Zillerschen Gesinnungsstoffe kommen, so beweist das weiter nichts, als dass Apperzeptionsstufen und Zillersche Kulturstufen zusammen fallen und — unter der Voraussetzung, dass Ziller den Kulturfortschritt richtig erkannt und die Gesinnungsstoffe demselben entsprechend gewählt hat —, dass die Entwicklung des Einzelnen wirklich derjenigen des Menschengeschlechts entspricht.

Dem Gesinnungsstoff, den wir mit strenger Berücksichtigung der kindlichen Apperzeptionsfähigkeit ausgewählt haben, schliessen sich die übrigen Fächer so viel als möglich an. Wir behandeln in der Geographie den Schauplatz der soeben besprochenen historischen Ereignisse, die dabei als wesentliche Mittel und Bedingungen mitspielenden Naturgegenstände und -Erscheinungen in dem gleichzeitigen naturkundlichen Unterricht. Im Deutschen lesen wir ein Gedicht oder ein prosaisches Stück über dieselbe Begebenheit oder eine nahe verwandte u. s. f.

Doch ist ein unmittelbarer Anschluss der Unterrichtsstoffe oder Fächer an die Gesinnungsstoffe keineswegs erforderlich. Ich kann sehr wohl z. B. das Rechnen an die Naturkunde oder an die Geographie anschliessen, ebenso im Deutschen die Beschreibung eines Tieres, einer Pflanze, die Schilderung eines Gebirges, eines Tales, einer Stadt lesen, und auch Aufsätze darüber schreiben lassen, wenn diese Gegenstände unlängst in der Naturkunde oder in der Geographie behandelt wurden. Auch dann haben wir noch einen Zusammenhang des Rechnens und des Deutschen mit dem Gesinnungsunterricht, nämlich durch die Vermittlung von Naturkunde oder Geographie. Und dieser indirekte Anschluss genügt vollauf.

Ja, wir gehen noch weiter. Manchmal bieten weder der Gesinnungsunterricht noch andere Fächer geeignete Anknüpfungspunkte, z. B. für Naturkunde und Rechnen. Dagegen ist aber die tägliche Erfahrung der Schüler reich an Stoffen, welche das Interesse der Schüler schon lange erregt haben und deshalb zur Behandlung drängen. Denken wir nur an die vielen Pflanzen und Tiere (Naturkunde), welche der Schüler auf seinen Spaziergängen findet, an die Verkehrsverhältnisse, an denen er auch seine Eltern und Bekannten teilnehmen sieht (Rechnen). Dürfen wir nun, wenn uns die begleitenden Fächer im Stiche lassen, uns solchen Stoffen zuwenden, ohne dem Prinzip der Konzentration untreu zu werden? Wir dürfen es; denn das Kind bringt Vorstellungen von solchen Gegenständen und Erscheinungen zur Schule mit. Sie bilden schon vor der unterrichtlichen Behandlung den Grundstock des kindlichen Gedankenkreises, auf den alles Neue bezogen, mit dem dieses nach den Gesetzen der Apperzeption verbunden wird. Freilich sind viele dieser Vorstellungen ungenau und dürftig und eben deshalb ist es wünschenswert, dass der Unterricht deren Ergänzung, Berichtigung, Klärung und Verdeutlichung besorge.

Der Zusammenhang aller Teile des Gedankenkreises wird durch die, wenn auch unvermittelte, unterrichtliche Behandlung solcher heimatkundlicher Stoffe nicht gestört, weil ja keine neuen Vorstellungen erzeugt, sondern nur alte, schon im Zusammenhang stehende, vervollkommnet werden. Es geschieht auf diese Weise etwas Ähnliches, wie wenn eine nur in rohen Umrissen entworfene, aber schon in einem wohlgeordneten Stadtplan stehende Zeichnung eines Gebäudes, sorgfältig im Einzelnen ausgeführt wird; denn hat die rohe Totalauffassung schon in Verbindung mit dem übrigen geistigen Besitztum gestanden, so muss dies auch bei der gereinigten und geläuterten Totalauffassung der Fall sein.

Es leuchtet allerdings ein, dass die Verbindung eine innigere wird, wenn auch diese Stoffe direkt oder indirekt an den Gesinnungsunterricht angeschlossen werden, dass die Konzentration im strengen Sinne des Wortes unter allen Umständen das beste ist und dass sie deshalb wo immer möglich angewandt werden muss. Aber wenn sich naturgemässe Anschlüsse nicht finden, können, wie sich aus den oben angestellten Überlegungen ergibt, solche Gegenstände und Verhältnisse, denen das Kind im täglichen Leben schon irgendwie nahe getreten ist, doch behandelt werden. Aber auch nur solche; fernliegende Materialien, wie z. B. die meisten

in der Heimat nicht vorkommenden naturkundlichen und geographischen Objekte, bedürfen notwendig des Anschlusses an unlängst behandelte Stoffe anderer Fächer, wenn sie nicht in zu losem Zusammenhange mit den übrigen Partien des Gedankenkreises stehen sollen. Und ergibt sich dieser Anschluss nicht, so werden sie von der unterrichtlichen Behandlung in der Volksschule ausgeschlossen.

Nachdem Wesen und Anwendung der Konzentration in Kürze dargelegt worden, erscheint es notwendig, ihrer Bedeutung noch Erwähnung zu tun. Dem Erziehungszwecke gemäss ist der sittlichen Einsicht des Zöglings die Herrschaft über dessen Willen zu sichern.

Genau genommen handelt es sich dabei um eine Herrschaft der sittlich-religiösen Bildung über alle andern Gedankenkreise, da der Wille in den Vorstellungen wurzelt und diese alle in den Zustand des Wollens übergehen können.

Eine Herrschaft ohne irgendwelche Verbindung zwischen dem Herrschenden und dem Beherrschten lässt sich aber schlechterdings nicht denken. Es müssen psychische Wege von dem sittlich-religiösen Gedankenkreise nach allen übrigen führen, und dann erst ist eine Zügelung des Willens im Sinne der ethischen Musterbilder möglich. Diese Verbindungswege gewinnen wir nur dadurch, dass wir auf den verschiedenartigen Unterrichtsgebieten gleichzeitig möglichst Gleichartiges behandeln.

Ein weiterer Vorteil der Konzentration besteht in der Erleichterung der Apperzeption. Jedes Fach, das sich inhaltlich an ein anderes anschliesst, findet in diesem eine Menge apperzipirender Vorstellungen, welche sonst fehlen würden. Die geistige Aneignung geht deshalb auch leichter von statten.

Endlich ermöglicht die Konzentration des Unterrichts eine wesentliche Erhöhung der Selbsttätigkeit der Schüler. Vieles, was sonst vom Lehrer dargeboten werden müsste, wird von ihnen selbst gefunden und abgeleitet, sobald die richtige Beziehung zwischen den gleichzeitigen Unterrichtsstoffen verschiedener Fächer herrscht.

Trotz der angeführten Tatsachen gibt es Gegner der Konzentration. Sie werfen ihr einmal Verkümmern der Unterrichtsfächer — mit Ausnahme des Gesinnungsunterrichts — vor. Dagegen ist zu bemerken, dass die Konzentration die Art und Menge des in einem Fache im Laufe aller Schuljahre zu behandelnden Stoffes nicht oder doch in sehr geringem Grade ändert, dass sie

einen wesentlichen Einfluss nur auf die Anordnung desselben besitzt. Durch die Konzentration „wird nicht etwa der Inhalt dieser anderweitigen Disziplinen, es wird nur ihr Lehrgang und ihre Anordnung abgeändert, nämlich so, wie es die psychologische Richtung des Erziehungsunterrichts verlangt, die an die Stelle der rein logischen treten muss.“ Für alle Fächer gilt mutatis mutandis dasselbe, was Ziller über die Naturkunde sagt (Allgem. Pädagogik, II. Aufl., S. 292 ff.): „Die synthetische Betrachtung der Naturkunde darf jedoch nicht dem Faden des Gesinnungsstoffes selbst oder der Ordnung des ausserhalb der Lehrstunde Beobachteten folgen, sondern es ist daraus und aus dem hinzukommenden Material, vielleicht unter Ignorirung mancher Züge, die jetzt nicht in Betracht kommen, nach fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten eine gleichartige Gruppe, es sind daraus mehrere gleichartige Gruppen zu bilden, die zugleich Halt- und Ruhepunkte für die Gliederung der Synthese darbieten, und eine jede solche Gruppe ist streng fachwissenschaftlich mit Rücksicht auf den Gesichtskreis der Unterrichtsstufe durchzuarbeiten.“

Jedes Fach kann sich also trotz der Konzentration seiner eigentümlichen Natur nach entfalten. Eine Verkürzung oder Verkümmern eines Faches könnte nur die Folge einer falschen Anwendung des Prinzips der Konzentration sein.

Ebenso verhält es sich mit der schon oft befürchteten Vermischung der Unterrichtsfächer. Durch die Konzentration wird dieselbe keineswegs bedingt oder gar gefordert; denn diese verlangt nur, dass jedes Fach direkte oder indirekte Anknüpfungen an den Gesinnungsstoff zu gewinnen suche und die dort enthaltenen verwandten Gedanken kurz zusammenstelle, aber nimmermehr, dass die Sprachstunde zur Geschichtsstunde, die Rechenstunde zur Geographiestunde werde u. s. f.

c. Fächer und deren Bezeichnung.

Für den Unterricht in den ersten Schuljahren unterscheidet unser Lehrplan folgende Fächer:

Gesinnungsunterricht, Naturkunde, Rechnen, Sprachunterricht (Muttersprache), Zeichnen, Singen.

Etwas fremdartig werden manchem Lehrer die beiden ersten Fächer erscheinen. Namentlich gegen den Gesinnungsunterricht erhob sich in mehreren Konferenzen ein heftiger Kampf. Als

einer Zillerschen Neuerung wurde demselben von vornherein und ohne weiteres zu Leibe gerückt. Einigen Erläuterungen wird es aber wohl gelingen, die diesfallsigen Bedenken zu zerstreuen.

Unsere Primarschulen haben schon lange aufgehört, reine Lese-, Schreib- und Rechenschulen zu sein. Sogar im ersten Schuljahr verlangt jede gesunde Pädagogik — mit der Schablone rechnen wir nicht — ausserdem noch Anschauungsunterricht und Singen, also zwei, im Grunde genommen sogar *drei* weitere Unterrichtsfächer; denn allgemein unterscheidet man, offenbar mit Rücksicht auf die zwei Arten der Anschauung, welche schon Pestalozzi kannte, einen beschreibenden und einen erzählenden Anschauungsunterricht (Largiader, Volksschulkunde, III. Auflage, S. 124 und 130), (Kehr, Praxis der Volksschule, VIII. Aufl., S. 166).

Der erstere hat es mit sinnlich wahrnehmbaren Gegenständen in Haus, Hof, Feld und Wald zu tun. Er teilt sich später in Geographie und Naturkunde. Der erzählende Anschauungsunterricht dagegen bezieht sich auf den Umgang beseelter oder doch als beseelt gedachter Wesen. Den Stoff desselben bilden also, wie es ja deutlich im Namen schon ausgesprochen ist, Erzählungen, und zwar entnimmt er dieselben mit Vorliebe dem Kindesleben, weil er dadurch die noch unentwickelte Fassungskraft der Schüler am besten zu berücksichtigen glaubt. Auch dieser Unterricht teilt sich später in zwei Fächer, in Religion und Geschichte. Im „Ratgeber“ von Zuberbühler finden wir sogar von vornherein die Bezeichnung Religionsunterricht. Inhaltlich fällt aber der so getaufte Unterricht genau mit dem erzählenden Anschauungsunterricht zusammen. Zuberbühler stellt demselben nämlich im ersten Schuljahr die Aufgabe, durch Gespräche und *sittlich-religiöse Erzählungen* die Kinder aufmerksam zu machen auf ihr Verhältnis zu den Eltern, Geschwistern, Dienstboten, Mitschülern, Lehrern, zu den Tieren und zu sich selbst (Lehrplan, S. 15.)

Diejenige Seite des Unterrichts, welche den Umgang des Zöglings nachahmt und erweitert, ist also in den ersten Jahren vertreten durch den erzählenden Anschauungsunterricht (Religionsunterricht nach Zuberbühler), vom dritten an durch Geschichte und Religion. Und damit sind auch die Fächer genannt, die der Gesinnungsunterricht in sich begreift. Der Gesinnungsunterricht ist der historische Unterricht im weitesten Sinne des Wortes; er umfasst die Heilsgeschichte und die Profangeschichte, mit andern Worten die biblische Geschichte und die Weltgeschichte, und wir

legen diesen Namen auch noch dem Unterricht bei, den man bisher erzählenden Anschauungsunterricht betitelt hat. Es handelt sich also keineswegs um Einführung eines neuen Faches, sondern lediglich um eine andere, treffendere Bezeichnung der bisherigen Fächer.

Wie bisher werden in den zwei ersten Schuljahren Erzählungen sittlich-religiösen Inhalts geboten; Lehr- und Stundenplan reden aber nicht von erzählendem Anschauungsunterricht, sondern von Gesinnungsunterricht.

Wie bisher beginnen im 3. Schuljahr Geschichts- und Religionsunterricht, der erstere allerdings nur durch Sagen, und der Lehrplan führt die zu behandelnden Stoffe unter folgenden Überschriften auf:

Gesinnungsunterricht.

A. Religion,

B. Geschichte,

während der Stundenplan besondere Lektionen für den Unterricht in Religion und Geschichte festsetzt und nicht von Gesinnungsunterricht spricht.

Und wozu denn diese neue Etikette, wenn doch die Sache dieselbe bleibt? Die Bezeichnung *Gesinnungsunterricht* ist dem Inhalte und Zwecke des Faches angemessener. Jeder Erzählungsstoff, sei er nun profangeschichtlicher oder religiöser Art oder ein Produkt der Phantasie, stellt uns mit den Ereignissen und Handlungen auch die Zwecke dar, welche die handelnden Personen sich gesetzt und mit grösserm oder geringerem Erfolge erstrebt haben, sowie die Grundsätze und Gesichtspunkte, von welchen sie sich dabei leiten liessen.

Das Ringen und Kämpfen, Dulden und Leiden der Menschen enthüllt uns deren Gesinnung, und überall ist die Gesinnung und nicht die Handlung als solche das über den Wert oder den Unwert der Person Entscheidende. Und wenn wir in der Volksschule Erzählungsstoffe bieten, so tun wir es in erster Linie auch nicht, damit die Schüler sich ein bestimmtes Mass historischen Wissens aneignen, sondern damit sie die sittlichen und unsittlichen Motive handelnder Personen in konkreter Form kennen, das Böse vom Guten unterscheiden, dieses lieben, jenes verabscheuen lernen, weil wir dadurch einen Einfluss auf ihre Gesinnung, auf sittliche Einsicht und Willen gewinnen.

Die Beurteilung des Wertes oder Unwertes der Gesinnungen und Handlungsweisen, welche sich im Gesinnungsunterricht der Aneignung des Tatsächlichen anschliesst, führt den Schüler nämlich zur Einsicht in die allgemein gültigen, absolut wohlgefälligen und in die missfälligen Willensverhältnisse. Er spricht diese Einsicht durch eigene Urteile aus und leitet selbst Regeln daraus ab, die sein Wollen in Zukunft bestimmen sollen.

Der Einfluss dieser Regeln auf den Willen ist um so sicherer, als sie nicht nur auf Treu und Glauben vom Lehrer oder vom Katechismus hingenommen werden, sondern dem eigenen Urteil entsprungen sind, und weil sie ausserdem auf konkreter Grundlage ruhen. Sie sind verkörpert in Personen, denen die Schüler durch den Unterricht auch gemütlich nahe getreten sind, und wirken infolge ihrer Anschaulichkeit beinahe ebenso sicher wie das Beispiel, das Eltern und Lehrer ihren Zöglingen geben.

Ein Wille, der sich der sittlichen Einsicht unterwirft, ist mithin das Ergebnis eines richtig erteilten erzählenden Unterrichts. Dieser bildet also ein Mittel, eine echt christliche Gesinnung zu pflanzen. Daraus entspringt auch das Recht, mit Rücksicht auf die Höhe des Zieles sogar die Pflicht, von *Gesinnungsunterricht* zu reden.

Freilich soll jedes Fach im Dienste der Charakterbildung stehen, und darum gibt es im Grunde genommen gar keinen andern Unterricht als Gesinnungsunterricht. Aber der erzählende Unterricht steht in *direkter* Beziehung zur Gesinnungsbildung, während alle andern Fächer diese nur indirekt fördern. Und diese Stellung und Aufgabe des erzählenden Unterrichts soll dem Lehrer durch die Bezeichnung *Gesinnungsunterricht* fest eingeprägt und stets vor Augen gehalten werden.

Wenn man sich auch von der dritten Klasse an mit den Bezeichnungen Religion und Geschichte begnügen wollte, so ist doch für die ersten zwei Schuljahre der Name Gesinnungsunterricht unentbehrlich; denn der „Anschauungsunterricht“ ist als besonderes Fach mit Recht schon lange bekämpft und vielerorts beseitigt worden, einerlei, ob er erzählender oder beschreibender Art sei. Zum erstenmal geschah dies unseres Wissens durch das preussische Regulativ vom Jahre 1854, woselbst es heisst: „Da aller Unterricht sich auf Anschauung gründet und in derselben sowie im Denken und Sprechen üben soll, so ist in der einklassigen Elementarschule abgesonderter Unterricht im Anschauen, Denken

und Sprechen nicht an der Stelle.“ Wir finden hier auch schon den Hauptgrund, welcher gegen den Anschauungsunterricht als Fach spricht: Aller Unterricht soll Anschauungsunterricht sein, und wir haben mithin kein Recht, denselben zum Range eines Faches zu erniedrigen und andern Fächern, wie Rechnen, Singen, Sprachunterricht, zu koordiniren. Tun wir es, so ist damit indirekt ausgesprochen, dass in letztern nicht anschaulich unterrichtet werden müsse. Zudem ist dann auch, da der sogenannte Anschauungsunterricht mit dem 2. oder 3. Schuljahre aufhört, die Notwendigkeit des Ausgehens von der Anschauung in den folgenden Klassen angefochten oder geradezu bestritten.

Niemand zieht aber heutzutage weder das eine noch das andere mehr in Zweifel, nicht die Berechtigung der Forderung, dass in allen Fächern von der Anschauung ausgegangen werden müsse, und ebensowenig, dass auf allen Stufen, sogar noch im letzten Schuljahre, die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis zu bilden habe. Wer also den Anschauungsunterricht als ein besonderes Fach anspricht, macht sich eines groben logischen Fehlers schuldig. Für diejenigen, welche die angeführten Tatsachen nicht überzeugt haben, fügen wir noch hinzu, dass man logischerweise neben dem Anschauungsunterricht auch einen Begriffsbildungsunterricht, einen Gedächtnisunterricht und dergl. m. einführen müsste, und wirklich hat es eine Zeit gegeben, wo in besondern Unterrichtsstunden Denküben angestellt wurden. Aber lang, lang ist's her!

Man hat einsehen gelernt, dass Verstand, Gedächtnis, Phantasie nicht in besondern Lektionen, sondern in allen Fächern und auf allen Schulstufen gepflegt werden müssen. Mache man es mit der Anschauung ebenso. Behalte man den Anschauungsunterricht ja bei, aber nicht als Fach, sondern als methodisches Prinzip, und befolge man dieses stets und überall. Bilde man Fächer nach den verschiedenen Sphären der Vorstellungen und nicht nach methodischen Grundsätzen.

Den *erzählenden* Anschauungsunterricht haben wir schon umgetauft, und der beschreibende ist in unserm Lehrplan unter der Bezeichnung *Naturkunde* zu finden. Warum dafür nicht den beliebten Namen *Heimatkunde*? Aus demselben Grunde, der gegen den „Anschauungsunterricht“ spricht. Von der Heimat gehen wir, wo immer möglich, in allen Fächern und allen Klassen aus.

Ausländische Naturgegenstände und historische Ereignisse können ja nur dadurch geistig angeeignet werden, dass deren Elemente durch die Tore der Sinne in die Seele aufgenommen wurden. Sollte das aber in genügender Weise für alle Schuljahre und alle Fächer geschehen, wenn man in den ersten zwei oder drei Schuljahren heimatkundlichen Unterricht treibt, der sich in der Regel nur auf naturgeschichtliche und geographische, wenn's hoch kommt, auch noch auf geschichtliche Stoffe bezieht? Nein, dazu ist nötig, dass man bei jedem neuen Stoffe, gehöre er nun den Realien, dem Rechnen, der Muttersprache oder dem Singen an, befinde man sich im ersten oder letzten Schuljahr, Anknüpfungspunkte in der Heimat suche. Dazu kommt noch, dass wir in allen Fächern die heimatlichen Stoffe bevorzugen, auch aus dem Grunde, weil wir bei diesen selbst, infolge der reichen Beziehungen zwischen Kind und Gegenstand auf eine leichte Apperzeption von vornherein rechnen können. Durch einen gesonderten Unterricht in der Heimatkunde in den ersten Schuljahren könnte sich der Lehrer zudem gar leicht von der Pflicht entbunden glauben, auch in höhern Klassen noch die heimatkundlichen Vorstellungen als Apperzeptionshilfen zu benutzen, sowie auch ein getrennter Anschauungsunterricht gewiss schon oft zu dem Irrtum verleitet hat, dass auf obern Stufen in allen, auf untern in manchen Fächern die Anschauung umgangen werden könne, da dieselbe ja in den ersten Schuljahren in einem besondern Fache genügende Berücksichtigung finde.

Bessern wir es aber mit dem Namen Naturkunde? Gewiss. Dieser bezeichnet den Inhalt des Faches in durchaus genügender Weise. Die Natur bietet uns zur Besprechung Pflanzen, Tiere, Mineralien, physikalische Erscheinungen, geographische Objekte als Berge, Seen, Teiche, Flüsse, Täler, Städte, Dörfer etc. Der Natur entstammen auch die vielfachen Kunstgegenstände, welche durch die Arbeit der menschlichen Hand für die mannigfachen Zwecke der Menschen hergestellt werden. Sie liefert uns also indirekt auch diese. Und damit ist alles angedeutet, was wir im naturkundlichen Unterricht der ersten Schuljahre überhaupt behandeln, und die Bezeichnung des Faches zugleich gerechtfertigt.

Während der Gesinnungsunterricht die erste Hauptsphäre des kindlichen Gedankenkreises behandelt, das ist diejenige, welche dem Umgang entstammt, bezieht sich der naturkundliche Unterricht auf die zweite Hauptseite desselben, auf das weite Gebiet

der Erfahrung. Wie der unten folgende Lehrplan zeigt, bezieht er sich bald auf ein Tier, bald auf eine Pflanze, bald auf ein Mineral. Dann wird wieder ein Kunstgegenstand besprochen oder auch die Herstellung desselben genau beobachtet, und es schliesst sich daran vielleicht die Betrachtung und unterrichtliche Behandlung eines heimatlichen Flusses oder Berges.

d. Sachgebiete im Rechenunterricht.

Eine weitere Neuerung unseres Lehrplans, die einiger Erklärungen bedarf, bilden *die Sachgebiete im Rechenunterricht*. Der Fortschritt im Rechnen wird natürlich nach formalen Gesichtspunkten bestimmt. Die Auswahl und Anordnung der Einheiten geschieht lediglich mit Rücksicht auf die zu überwindenden rechnerischen Schwierigkeiten in der Weise, dass das Leichtere jeweilen dem Schwereren vorausgeschickt wird.

Wir behandeln deshalb stets die Addition in einem gewissen Zahlenraum vor der Subtraktion, diese vor der Multiplikation und zuletzt erst die Division, als das schwierigste. Sachliche Rücksichten sprechen bei der Aufstellung dieses Planes gar nicht mit. Sind aber die formalen Ziele eines Jahres bestimmt, so handelt es sich darum, nach konkreten Stoffen zu suchen, durch deren rechnerische Bearbeitung dieselben am leichtesten und naturgemässesten erreicht werden können. Denn auch im Rechnen müssen Regeln und Begriffe hervordringen aus dem gesunden Boden der Anschauung, und dieser wird gebildet durch eine Reihe von Aufgaben, welche sich auf ein bestimmtes Sachgebiet beziehen.

Die Beschränkung der ersten zwei formalen Stufen jeder Recheneinheit auf *ein* Sachgebiet ist nötig, um Zerstreuung zu verhüten und ein gründliches Einleben zu erzielen.¹⁾ Auf der V. Stufe muss dann allerdings die neu erworbene Rechenfertigkeit auch auf andere schon bekannte Sachgebiete übertragen werden. Die zweite Aufgabe bei Feststellung des Lehrplans für den Rechenunterricht besteht also in dem Aufsuchen eines geeigneten Sachgebiets für jede Einheit. In Befolgung des Konzentrationsprinzipes

¹⁾ Nur wo es sich um Aneignung neuer *Zahlbegriffe* handelt (also hauptsächlich im ersten Schuljahre), muss bei jeder Zahl mit verschiedenen Sachen gerechnet werden. Doch darf man auch da das Gebiet nicht von Aufgabe zu Aufgabe wechseln.

entnimmt man dasselbe dem Gesinnungsunterricht, einem andern Fache oder der täglichen Erfahrung der Schüler. Die Auswahl ist also zum Teil durch die örtlichen Verhältnisse bedingt. Wenn daher unten für jede Einheit ein oder mehrere Sachgebiete bezeichnet sind, so kann dies nur den Sinn haben, dass der Lehrer, falls er kein passenderes findet, eines der vorgeschlagenen wähle.

Es kommt übrigens vor, dass auch Anhänger der Sachgebiete oft schon auf den ersten Stufen in recht abstrakter Weise unterrichten. Dies ist z. B. der Fall, wenn sie eine Einheit so beginnen: Wir wollen heute mit km. und m. oder mit Franken und Rappen oder mit Wochen, Tagen und Stunden rechnen. Hier haben wir wohl ein Rechnen mit benannten Zahlen, aber Sachgebiete nur dem Scheine nach. Diese kommen erst dann zu ihrem Rechte, wenn die Sachen in denselben Beziehungen und Verbindungen erscheinen, in denen sie das Leben zeigt, und dieses ist der Fall bei konkreten, eingekleideten Aufgaben, wie sie im täglichen Verkehr gelöst werden müssen. Solche Aufgaben sind z. B.:

Wir wollen berechnen, wie viel Rappen N besitzt, wenn er 2, 3—10 Fünfer in seiner Tasche hat. Wir wollen berechnen, wie viel Rappen die Mutter der C mitgeben muss, wenn sie 2, 3—10 Eier holen soll. (Der Preis eines Eis wird durch die analytische Besprechung festgesetzt.) Unser Schulplatz soll auf drei Seiten mit einer Mauer eingefasst werden; wie lang muss diese werden? (Ev. auch, was kostet sie, wenn 1 m. x Fr. kostet?) Berechne, wie viele Minuten wir von hier nach N. (Namen eines bestimmten Ortes) zu laufen haben etc. etc.

Erst wenn eine derartige, dem Leben entnommene Aufgabe als Ziel an die Spitze der Einheit gestellt wird und wenn sich alle Aufgaben der 2. Stufe in demselben Gedankenkreise bewegen, finden die Sachgebiete die ihnen gebührende Berücksichtigung, und sie leisten dann auch sicher die Dienste, die man von ihnen erwartet: Anschaulichkeit des Unterrichts, Weckung des Interesses, Klärung der sachlichen Verhältnisse, auf welche sich das Rechnen im Leben bezieht, Erhöhung der Anwendbarkeit der erlangten Rechenfertigkeit. (Vergleiche Schweiz. Blätter für erzieh. Unterricht, VII. Jahrg., Nr. 1: „Ein neues Handbuch für den Rechenunterricht,“ besprochen von P. Conrad.)

Somit wären wir zu einer dritten Arbeit gelangt, die der Ausführung einer Präparation über eine Recheneinheit vorausgeschickt werden muss; das ist die Aufstellung einer grund-

legenden Aufgabe. Diese bildet jedoch, wie schon beiläufig bemerkt, das Ziel der Einheit und fällt mithin in die Sphäre der methodischen Behandlung und nicht in diejenige der Auswahl und Anordnung des Stoffes; deshalb braucht der Lehrplan diese Aufgaben nicht festzusetzen. Die wenigen begleitenden Bemerkungen werden aber kaum überflüssig gewesen sein.

e. Zeichnen.

Der stufenmässige Zeichenunterricht beginnt gewöhnlich erst im 3. Schuljahr oder noch später und mit Recht.

Wenn unser Lehrplan dennoch schon für die ersten zwei Klassen vom Zeichnen spricht, so ist damit nur das sogenannte *malende* Zeichnen gemeint. Dieses verhält sich zum exakten Zeichnen wie der psychische Begriff zum logischen. Es besteht darin, dass die Schüler behandelte Gegenstände oder Teile derselben mit wenigen Strichen so darstellen, dass die charakteristischen Merkmale mit derjenigen Klarheit hervortreten, welche zum leichten Erkennen derselben nötig ist. Kunstgerechte und in allen Einzelheiten genaue Zeichnungen darf und kann man nicht verlangen.

Nichtsdestoweniger sind diese Zeichenübungen von grossem Wert: Einmal werden die Vorstellungen räumlicher Gegenstände erst durch zeichnende Darstellung vollkommen bestimmt, klar und deutlich, und dann bereitet das malende Zeichnen ausserdem das exakte, sowie das Schreiben vor und unterstützt das letztere auch in seinem weiteren Verlaufe. Aus diesen Gründen muss das malende Zeichnen schon bei Beginn des ersten Schuljahres seinen Anfang nehmen. Es braucht allerdings nicht als besonderes Fach in den Stundenplan aufgenommen zu werden.

Seiner Hauptaufgabe entsprechend tritt es vielmehr in jedem andern Unterrichtsfache auf, wenn es sich um Klärung und Verdeutlichung der Vorstellungen von Räumlichem handelt. Am häufigsten wird in der Naturkunde und im Gesinnungsunterricht gezeichnet („gemalt“, nach der Bezeichnung der Kinder), zunächst gemeinschaftlich an der Wandtafel, dann in der stillen Beschäftigung auf die Schiefertafeln oder in die Hefte.

II. Praktischer Teil.¹⁾

I. Schuljahr.

1. Gesinnungsunterricht.

„Durch Gespräche und sittlich-religiöse Erzählungen werden die Kinder aufmerksam gemacht auf ihr Verhältnis zu den Eltern, Geschwistern, Dienstboten, Mitschülern, Lehrern, zu den Tieren und zu sich selbst. Die aus diesem Verhältnis hervorgehenden Pflichten werden auf möglichst einfache und anschauliche Weise entwickelt. Einfache Sprüche, Verse werden von den Kindern gelernt, indem der Lehrer ihnen solche vorspricht.“ (Zuberbühler, Lehrplan und frendl. Ratgeber, S. 15 und 16).

Den besten Erzählungsstoff für das I. Schuljahr finden wir in den *deutschen Volksmärchen*; denn sie stehen als Phantasieprodukte in völliger Harmonie mit dem innersten Wesen der Kinder dieses Alters, woraus sich die Leichtigkeit des Verständnisses und damit zugleich die Lust, Märchen zu hören, der Drang nach denselben ergeben; sie bieten reiche Gelegenheit, das ethische Urteil zu üben und Maximen abzuleiten, sowie zahlreiche Anknüpfungspunkte zu belehrenden Besprechungen über Gesellschaft und Natur und sind endlich von bleibendem Wert.²⁾

Freilich kann nur eine beschränkte Anzahl von Märchen behandelt werden. Auf Grund sorgfältiger pädagogischer Überlegungen kam *Ziller* zu folgender Auswahl: 1) Die Sterntaler; 2) Die drei Faulen; 3) Die drei Spinnerinnen; 4) Strohalm, Kohle und Bohne; 5) Die sieben Geislein; 6) Hühnchen und Hähnchen oder der Tod des Hähnchens; 7) Der Wolf und der Fuchs; 8) Das Lumpengesindel; 9) Die Bremer Stadtmusikanten; 10) Zaunkönig und Bär; 11) Fundevogel; 12) Der Arme und der Reiche. *Rein*

¹⁾ Als Wegweiser dienen das *I. und II. Schuljahr* von *Rein, Pickel und Scheller*.

²⁾ Vortreffliche Beantwortungen der Frage, ob das Märchen sich als Gesinnungsstoff für das I. Schuljahr eigne, bieten: *Staupe, Pädagogische Studien* von *Rein* 1880, 2. Heft S. 27 ff.; *Ziller, Jahrbuch des V. f. w. P.*, 1. und 8. Jahrgang; *Willmann, Pädagogische Vorträge*, II. Aufl., S. 17 ff.; *Rein, Pickel und Scheller, I. Schuljahr*, III. Aufl., S. 52 ff.; *Lange, Apperzeption*, II. Aufl., S. 143 ff.

nimmt Anstoss an den „Drei Faulen“ und den „Drei Spinnerinnen,“ weil in diesen Märchen „Faulheit, Lüge und Betrug reiche Belohnung finden.“

Dieser Grund ist zwar für eine Streichung der beanstandeten Märchen nicht genügend, da es gerade als Vorzug der Märchen bezeichnet werden muss, dass sie ein getreues Spiegelbild des Lebens bieten, welches auch keineswegs immer das Gute belohnt und das Böse bestraft, und deshalb das Interesse sicherer wecken als die gemachten Erzählungen, welche durch die offen zur Schau getragene Absicht, sittlich zu belehren, bald abstossend wirken; nichtsdestoweniger muss sich unser Lehrplan Rein anschliessen, wenn dieser „Die drei Faulen“ durch das Märchen vom „Süssen Brei“, und „Die drei Spinnerinnen“ durch „Frau Holle“ ersetzt, weil diese Ersatzmärchen wirklich einen reichern und wertvollern Gehalt besitzen, und dann auch aus dem rein praktischen Grunde, dass sie nebst ihren Begleitstoffen in dem auch bei uns viel gebrauchten Lesebuch von Rein enthalten sind, während „Die drei Faulen“ und „Die drei Spinnerinnen“ natürlich fehlen.

Mit den bezeichneten 12 Märchen nach der Auswahl von Rein ist das Maximum des zu behandelnden Stoffes fixirt, ein Maximum, das in unsern Halbjahrsschulen wohl selten erreicht werden kann. Es handelt sich deshalb darum, die nötige Reduktion vorzunehmen durch Streichung der Stücke, die am leichtesten entbehrt werden können. Das sind wohl die Märchen vom „Lumpengesindel“ und vom „Süssen Brei“. Es bleibt also folgende Reihe von Märchen zur Behandlung im ersten Schuljahr übrig:

1. *Die Sterntaler.*
2. *Frau Holle.*
3. *Strohalm, Kohle und Bohne.*
4. *Der Tod des Hühnchens.*
5. *Die Bremer Stadtmusikanten.*
6. *Der Wolf und die sieben Geislein.*
7. *Der Wolf und der Fuchs.*
8. *Zaunkönig und Bär.*
9. *Fundevogel.*
10. *Der Arme und der Reiche.*

Die Aufeinanderfolge ist dieselbe wie bei Rein; nur „Die Bremer Stadtmusikanten“ wurden von der zweitletzten an die 5. Stelle versetzt. Es macht sich diese Anordnung namentlich

aus dem Grunde nötig, dass die Vorstellung des Wolfes erzeugt werden könne mit Hilfe derjenigen des schon behandelten Hundes.

Im Anschluss an die Märchen erfolgt die Behandlung passender Gedichtchen. Zur Zeit des *Weihnachtsfestes* wird ausserdem *die Geburt Jesu* erzählt.

2. Naturkunde.

Stoffe aus der Natur im weitesten Sinne, deren eingehendere Behandlung die Märchen fordern.

1. *Die Sterntaler*: Wohnstube, Bett, Kleidungsstücke, Nahrungsmittel (Brot), Feld, Wald, Tag und Nacht, Himmel, Sonne, Mond und Sterne.
2. *Frau Holle*: Brunnen, Spinnrad und Spule, Backofen, Apfelbaum und Apfel, Gold, Pech.
3. *Strohalm, Kohle und Bohne*: Getreidehalm, Bohne, Kohle, Feuer, Wasser.
4. *Tod des Hühnchens*: Henne und Hahn, Nuss, ein Berg der Heimat.
5. *Die Bremer Stadtmusikanten*: Esel, Hund, Katze.
6. *Der Wolf und die sieben Geislein*: Ziege und Zicklein, Wolf (mit Benutzung des Hundes und einer guten Abbildung).
7. *Der Wolf und der Fuchs*: Fuchs, Bauernhof.
8. *Zaunkönig und Bär*: Bär (Benutzung des Wolfes, Hundes und guter Abbildungen), Zaunkönig, Hornisse und Wespe.
9. *Fundevogel*: Förster und Jäger, Raubvogel (Habicht, Adler oder Lämmergeier), Ente, Kirche.
10. *Der Arme und der Reiche*: Pferd.

3. Rechnen.

1. *Formales Ziel*: Anschauliche Entwicklung der Zahlvorstellungen von 1—10. Innerhalb dieser Reihe werden die 4 Grundrechnungsarten an jeder einzelnen Zahl gelehrt und geübt.

2. *Sachgebiete*:¹⁾ 1: Was *einmal* im Schulzimmer ist.

2: Was das Kind *zweimal* an seinem Körper hat.

¹⁾ Dass die Sachgebiete den Zählrahmen nicht überflüssig machen, versteht sich wohl von selbst. — Bei der Aufstellung der Sachgebiete wurde neben Rein, Pickel und Scheller auch Hartmann, „der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule“ benutzt.

- 3: Vater, Mutter und Mädchen im Märchen von den „Stern-
talern“, 3 Fenster im Schulzimmer.
- 4: Die 4 Wände des Schulzimmers, die 4 Personen im Mär-
chen „Frau Holle“.
- 5: Die 5 Kinder im Märchen von den Sterntalern, die 5 Finger
einer Hand, die 5 Einer, die ein Fünfrappenstück enthält.
- 6: Die 6 Scheiben eines Fensters im Schulzimmer, die 6
Fenster eines Schulzimmers, die 6 Arbeitstage einer Woche.
- 7: Die 7 Wochentage, die Lebensjahre des Kindes im ersten
Schuljahr, die 7 Geislein.
- 8: 8 Scheiben eines Fensters im Schulzimmer, Schulanfang
im Winter um 8 Uhr, die Geislein und ihre Mutter im
Märchen „Der Wolf und die sieben Geislein“, die Kinder,
die auf zwei Schulbänken sitzen oder in der I. Klasse sind.
- 9: Das Kegelspiel, Zahl der Schulbänke im ganzen oder bis
zu einer bestimmten Klasse, Zahl der Tintenfässer in
3 Bänken à 3 oder Zahl der Schüler einer Klasse.¹⁾
- 10: Die Einer, welche zu einem Zehnrappenstück gehören,
die Finger beider Hände.

4. Lesen und Schreiben.

a. *Vorübungen zum Lesen*: Zerlegen von Sätzen, die dem behandelten Gesinnungs- oder naturkundlichen Stoff entnommen sind, in Wörter, dieser in Silben und Laute und Zusammensetzung von Wörtern aus den gewonnenen Elementen.

b. *Vorübungen zum Schreiben*: Richtiges Auffassen und Darstellen der Formelemente. Auch diese Übungen müssen in Verbindung mit wirklichen Gegenständen aus dem übrigen Unterricht oder der Erfahrung der Kinder stehen, indem z. B. die Aufgabe, ein Ei zu zeichnen, zur Einübung des Ovals führt.

c. *Lesen- und Schreibenlernen nach der Normalwörtermethode oder nach der Schreiblesemethode*.

Als Normalwörter werden Namen von Gegenständen gewählt, die den Kindern aus dem Unterricht oder aus der Erfahrung bekannt sind.

¹⁾ In vielen Schulen wird auch keines der 3 letztgenannten Sachgebiete für die 9 passen. Dieselben können dann bei irgend einer andern Zahl herangezogen werden. Ähnlich ist es bei vielen andern sehr wohl brauchbaren, aber mit den örtlichen Verhältnissen wechselnden Stoffen.

Unter Befolgung des Grundsatzes, dass eine langsame und stetige Steigerung der Lese- und Schreibschwierigkeiten eintrete, werden die Wörter in eine Reihe gebracht. Dass letztere nicht überall dieselbe sein kann, geht aus dem Umstande hervor, dass sich ihre Glieder dem andern Unterricht und sonstigen Verhältnissen anpassen müssen. In der Musterschule zu Chur wird folgende Normalwörterreihe benutzt: Hut, Hof, Hirt, Horn, Arm, Haus, Obst, Baum, Leib, Seil, Nase, Rose, Bär, Wolf, Löwe, Uhu, Falke, Säge, Tisch, Zaun, Nüsse, Musik, Kranz, Kreuz, Zwirn, Brot, Blume, Flöte, Deckel, Garten, Quelle, Ähre, Öl, Übel.

d. Gegen Ende des Schuljahres *Lesen kleiner Stücke aus dem Lesebuch*, deren Inhalt aus dem übrigen Unterricht bekannt ist.

5. Zeichnen.

Darstellung von Gegenständen und Teilen derselben, welche die Kinder in andern Fächern, hauptsächlich im Gesinnungsunterricht und in der Naturkunde kennen lernten, als Mütze, Bett, Brunnen, Spule, Apfel, Backofen, Berg, Fuss der Henne und des Hahnes etc.

6. Singen.

Gehörsingen. Die Auswahl der Lieder richtet sich nach dem anderweitigen Unterricht, der Jahreszeit und den Schwierigkeiten.

Beispiele: „Gute Nacht,“ „Seht den Mond am Himmel,“ „Aus dem Himmel ferne,“ „Alle Jahre wieder,“ „Winter ade,“ „Alle Vögel“ etc.

II. Schuljahr.

1. Gesinnungsunterricht.

Die Hauptaufgabe des Religionsunterrichts im II. Schuljahr erblickt Zuberbühler (Lehrplan S. 16) in der Entwicklung des Verhältnisses der Kinder zu Gott und der Eigenschaften Gottes durch Benutzung ihres Verhältnisses zu den Eltern, durch Erzählungen und durch Hinweisung auf das Leben und die Erscheinungen in der Natur.

Nun bieten schon die Märchen Gelegenheit, das religiöse Gefühl der Kinder zu wecken, und wir befinden uns wieder in

Übereinstimmung mit Zuberbühler, wenigstens mit dessen spätern Ansichten, wenn wir diese Gelegenheit schon im I. Schuljahr auch benutzen; denn in dem Lehrplan für die Primarschulen des Kantons St. Gallen aus dem Jahre 1865 verlangt Z., dass die Kinder des I. Schuljahres neben anderm auch auf ihr Verhältnis zu Gott aufmerksam gemacht werden sollen. Für das II. Schuljahr handelt es sich dann um eine Vertiefung und Erweiterung der Einsicht in die Beziehungen zwischen Mensch und Gott. „Ausgehend von den bisher erläuterten Verhältnissen und anknüpfend an die entwickelten sittlich-religiösen Gefühle, werden die Schüler mehr, als dies in der I. Klasse möglich ist, auf ihr Verhältnis zu ihrem himmlischen Vater hingeführt.“ Der Lösung dieser Aufgabe dient in vorzüglicher Weise die *Erzählung des Robinson*.

Im Gefühle seiner Hilflosigkeit wendet Robinson den Blick zu seinem himmlischen Vater empor; dieser bringt ihm durch irgend ein unvorhergesehenes Ereignis Rettung in der Not. Freude und Dank erfüllen die Brust des Erlösten und „erwecken in seinem öden Innern die zarten Regungen religiösen Gottvertrauens“ (Hettner nach Reins II. Schuljahr, II. Aufl., S. 7).

Die Erzählung des Robinson darf deshalb schon als passender Gesinnungsstoff des II. Schuljahrs bezeichnet werden. Es kommt aber noch hinzu, dass Robinson auf seiner Insel ein Bild des allmäligen Emporsteigens der Menschheit vom rohen Naturzustande zu Bildung und Zivilisation darstellt, dass er uns zu allseitigen interessanten Betrachtungen über die Natur und deren Gestaltung unter dem Einflusse der menschlichen Arbeit veranlasst und, wie die Märchen, reiche Gelegenheit zur Entwicklung des sittlichen Gefühls und Urteils bietet. Die Kongenialität des Robinson mit dem Kinde des II. Schuljahrs ergibt sich aus dem Umstande, dass zwar durch den Robinson die Phantasietätigkeit der Kinder lebhaft angeregt wird, dass aber die Natur uns in ihrem wirklichen Sein entgegentritt, entsprechend dem Fortschritte des kindlichen Geistes von dem ungezügelten Walten der Phantasie zu dem lebhaften Bedürfnis nach Erkenntnis der wahren Natur der Dinge und nach Benutzung derselben zu seinen Zwecken.¹⁾

¹⁾ Ausführliche Begründungen des Robinson als Gesinnungsstoff des II. Schuljahrs bei: Staude, „Päd. Studien“ von Rein, 1880, II. Heft. Willmann, Päd. Vorträge, II. Aufl., S. 29 ff. Rein, Pickel und Scheller, II. Schulj., II. Aufl., Seite 1 ff.

Neben dem Robinson muss *vor Ostern* das *Leiden* und *Sterben Jesu* behandelt, *vor Weihnachten* dessen Geburt wiederholt werden.

2. Naturkunde.

Natur- und Kunstgegenstände und menschliche Arbeiten, welche für das Leben und die Entwicklung Robinsons von entscheidendem Einflusse waren; Ausgehen von den entsprechenden oder doch ähnlichen einheimischen Dingen und, soweit es geht, Erklären der fremdländischen durch diese. Denn alles muss *auf sinnlicher Anschauung beruhen*.

Deshalb sind auch *die Werkstätten und Arbeitsplätze der Handwerker*, welche in den Kreis der Besprechung gezogen werden müssen, *wiederholt zu besuchen, die Arbeiten, Werkzeuge und Erzeugnisse genau zu betrachten*.

Dinge, die nicht veranschaulicht werden können, sind vom Lehrplan zu streichen. Die zu behandelnden Stoffe stehen hier in der Reihenfolge der Erzählungsabschnitte.¹⁾

1. *Robinson bei seinen Eltern*: Der Hauptfluss des Heimattales nebst allfälligen Seen und Teichen; das Meer.

2. *Robinsons Seereise*: Der Kahn (eigene Versuche), das Schiff (Anschluss an Kahn und Haus und Vorweisen von Modell und Zeichnungen).

3. *Der Schiffbruch*: Wirkungen heftiger Winde bei uns. Der Sturm auf dem Meere durch darstellenden Unterricht.

4. *Die Insel*: 1) Halbinseln und Inseln in Flüssen, Teichen oder Seen der Heimat, ev. sind solche künstlich herzustellen. 2) Was man von einem schon öfter von den Kindern mit dem Lehrer bestiegenen Berge der Heimat aus sieht: Täler, Berge, Ebenen; Namen und Lage einiger der wichtigsten unter denselben. Einfaches Kartenbild. 3) Blick Robinsons von seinem Berge. Insel im Meere.

5. *Robinson besucht das Schiff*: Das Floss.

6. *Robinson richtet sich ein*: 1) Der Bau unserer Häuser; Arbeiten im Steinbruch und auf dem Zimmerplatz. Aufrichten der Grundmauern und der Wände, Herstellung des Daches, innere Einrichtung des Hauses. 2) Feuer und Licht bei Robinson und bei uns.

¹⁾ Die Abschnitte sind gewählt nach Rein, II. Schuljahr, II. Auflage Seite 14 ff.

7. *Eine unerhörte Freude.* Die Gerste; diese wird am besten erst später (Kap. 11) mit dem Reis behandelt (vergleichende Beschreibung).

8. und 9. Abschnitt: keine naturkundlichen Stoffe.

10. *Der erste Jahrestag auf der Insel:* 1) Verfolgen eines Baches oder Flusses der Heimat bis zur Quelle. 2) Wiese und Wiesenblumen. 3) Unsere wichtigsten Waldbäume. Die unentbehrlichen Exkursionen müssen natürlich im Frühling, Sommer oder Herbst stattgefunden haben. 4) Jahr und Tag und deren Einteilung.

11. *Robinson sieht sich weiter auf der Insel um:* 1) Hafer, Gerste und Reis. 2) Saat und Ernte; Düngen, Pflügen, Eggen, Säen, Entwicklung der Saat und Ernte. Gleichzeitig Besprechung der Ackergeräte. 3) Korbflechterei. 4) Mündliche Wiederholung einer Schulreise oder einer grösseren Exkursion. 5) Bekannte Wege, Strassen und Eisenbahnen. 6) Wie wir uns auf einer Reise orientiren. 7) Einige unserer Waldvögel. 8) Der Papagei. 9) Unsere wichtigsten Stubenvögel.

12. *Die Ernte:* 1) Dreschen des Getreides. 2) Witterung und Jahreszeiten.

13. *Robinson als Töpfer:* Der Töpfer. (Eigene Versuche, aus Ton Töpfe zu formen.)

14. *Der Sonntag:* Kein naturkundliches Material.

15. *Robinson als Fischer:* Der Fischfang. Vergleichende Beschreibung einiger der am häufigsten vorkommenden Fische nach den charakteristischen Merkmalen.

16. *Robinson fängt Ziegen ein:* Die wichtigsten Haustiere, nach ihrem Nutzen und den auffälligsten Merkmalen.

17. *Robinson als Bäcker:* 1) Das Mahlen des Getreides. 2) Das Brotbacken.

18. *Robinson baut sich einen Kahn:* Immanente Wiederholung über Kahn und Schiff

19. *Robinson macht sich Kleider:* Der Schneider.

Die folgenden 12 Kapitel bieten keinen passenden Stoff für den naturkundlichen Unterricht. Gegen Ende des Schuljahres ist im Anschluss an die Reise Robinsons, die Heimat Jesu und die eigene Erfahrung der Kinder *ein Kartenbild* zu entwerfen, welches durch *geradlinige Figuren* die Lage der 4 grössten Erdteile und der bekannten Staaten Europas andeutet. S. Seminar-Blätt., IV. Jahrgang, S. 47.

3. Rechnen.

1. Formales Ziel:

a) Entwicklung der Zahlenreihe von 10—100 in reinen Zehnern und Addiren, Subtrahiren, Multiplizieren und Dividiren mit diesen.

b) Entwicklung der Zahlenreihe von 10 bis 100 mit allen zwischenliegenden Zahlen (gemischten Zehnern), in Absätzen von 10—20, 20—30, 30—40, 40—50, 50—60, 60—80, 80—100. Addition und Subtraktion von 1 bis zu der jeweiligen erreichten Grenze.

c) Entwicklung der Multiplikations- und Divisionsreihen des kleinen Einmaleins und Übung derselben bis zur Sicherheit. Gewandtheit im Auffinden der bezüglichen Produkte und Quotienten auch ausser der Reihe.

2. Sachgebiete:

1) 10—100 in reinen Zehnern: Franken, Zehnrappenstücke und Einrappenstücke, Meter, Dezimeter und Centimeter.

2) 1—20: Lebensalter Robinsons und der Kinder, 1-, 2-, 5-, 10- und 20-Rappenstücke.

3) 1—30: Robinsons Seesturm, die Tage eines Monats.

4) 1—40: Berechnen der Länge und Breite des Schulhauses oder eines andern grössern Gebäudes, eines Gartens, eines öffentlichen Platzes nach Schritten (Anschluss an Robinsons Hausbau).

5) 1—50: Dauer von Robinsons Seereise (Monate, Wochen und Tage), 5-, 10-, 20- und 50-Rappenstücke.

6) 1—60: Tage und Wochen, Tage, Stunden und Minuten (Anschluss an den Jahrestag Robinsons).

7) 1—80: Entfernung des Heimatortes von einem andern, den man auf einem Spaziergang in 1 Stunde und 20 Minuten erreichte (Anschluss an Robinsons Ausflüge auf der Insel).

8) 1—100: Ähnlich wie bei 7 oder Franken-, Zwanzig-, Zehn- und Einrappenstücke (Geldfund Robinsons).

9) Einmaleins mit 2: 1-, 2-, 20-Rappenstücke, die Gliedmassen des menschlichen Körpers.

10) Einmaleins mit 3: Dinge, die 3 Rappen kosten: 1 Bogen Papier, 1 schöner Griffel; Robinsons Ruhestunden, (11—2 Uhr).

11) Einmaleins mit 4: Zahl der Kinder in 1—10 Bänken à 4 Schüler, Zahl der Blätter von Quartheften von 1—10 Bogen. Füsse an Stühlen und Tischen.

12) Einmaleins mit 5: 5- und 50-Rappenstück, Preise von Gegenständen, z. B. 1 Bürli à 5 Rp., Federhalter à 5 Rp. etc.

13) Einmaleins mit 6: Zahl der Schultage in 1—10 Wochen, der Fensterscheiben in 1—10 Fenstern à 6 Scheiben.

14) Einmaleins mit 7: Zahl der Wochentage in 1—10 Wochen.

15) Einmaleins mit 8: Seitenzahl von Quartheften in 1—10 Bogen.

16) Einmaleins mit 9: Saat und Ernte (9- oder 10-facher Ertrag). Länge eines Ackers oder eines Weges, der in 10 Stücke à 9 Schritte geteilt wurde.

4. Deutsch, ev. Muttersprache überhaupt.

1. *Lesen*: Prosaische und poetische Stoffe aus den Gebieten, welche durch Gesinnungsunterricht und Naturkunde bearbeitet worden sind.

2. *Schreiben*: Schriftliche Uebungen im Umfange des behandelten Stoffes und unter Beschränkung auf den einfachen Satz, als: a) Aufschreiben von Auswendiggelerntem, b) von Sätzen über den Stoff des Lese-, des Gesinnungs- oder des naturkundlichen Unterrichts (primitivste Form des Aufsatzes), c) Schreiben von Diktaten, d) Abschreiben von Wörtern bestimmter orth. Gruppen (zur Einprägung der bezüglichlichen Regeln), z. B. Wörter mit 2 m, mit hl etc. Das wörtliche Abschreiben in sehr beschränktem Masse.

3. *Grammatisches*: Grossschreiben der Wörter am Anfang, nach Punkt und Doppelpunkt, und derjenigen, vor welche man der, die oder das setzen kann. Bildung von Wortreihen nach orthographischen Gesichtspunkten, hauptsächlich mit Bezug auf Dehnung und Schärfung, z. B. Wörter mit ie, mit hl, hm, hn, hr, mit mm, nn, ll, rr, aa, ee, oo etc.

5. Zeichnen.

Wie im ersten Schuljahr. Beispiele: Insel; Flüsse und Berge, Strassen und Eisenbahnen der Heimat; Werkzeuge des Bäckers, des Schneiders, des Maurers, des Zimmermanns, des Schreiners, des Fischers; Haus, Kahn etc.

6. Singen.

Wie im I. Schuljahr, weil gewöhnlich mit demselben kombiniert. Freilich ist dann in zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren für die nötige Abwechslung in den Liedern zu sorgen, wie dies, schon mit Rücksicht auf Aufmerksamkeit und Interesse, in allen Fächern, wo Kombinationen stattfinden, der Fall sein muss.

