

Bücherei des siebenbürgisch-sächsischen Lehrers  
herausgegeben von Dr. Heinz Brandsch

---

2. Buch

# Unser neuer Volkschullehrplan

## Urteile und Ratschläge

In Gemeinschaft mit

Volte Binder, Samuel Both, Friedrich Cziki, Georg Donath,  
Jeanette Ernst, Michael Fredel, Michael Gabriel, Georg Göbbel,  
Selma Gottschling, Michael Keul, Friedrich Reimesch, Simon  
Schwarz, Dr. Wilhelm Seraphin, Dr. Heinrich Siegmund, Josefine  
Siegmund, Grete Teutsch, Marie Wollmann, Friedrich Ziegler  
und Gertrud Zikeli

bearbeitet und herausgegeben von

**Dr. Heinz Brandsch**

Direktor der evang. Lehrerinnenbildungsanstalt  
in Schäßburg



---

Verlag der Markusdruckerei in Schäßburg

Georg-Eckert-Institut BS78



1 186 785 X

Alfred Ernst Ungar  
Rektor







Bücherei des siebenbürgisch-sächsischen Lehrers  
herausgegeben von Dr. Heinz Brandsch

---

2. Buch

# Unser neuer Volkschullehrplan

In Gemeinschaft mit

Lotte Binder, Samuel Both, Friedrich Czikeli, Georg Donath,  
Jeanette Ernst, Michael Fredel, Michael Gabriel, Georg Göbbel,  
Selma Gottschling, Michael Keul, Friedrich Reimesch, Simon  
Schwarz, Dr. Wilhelm Seraphin, Dr. Heinrich Siegmund, Josefine  
Siegmund, Grete Teutsch, Marie Wollmann, Friedrich Ziegler  
und Gertrud Zikeli

bearbeitet und herausgegeben von

**Dr. Heinz Brandsch**

Direktor der evang. Lehrerinnenbildungsanstalt  
in Schäßburg



---

Verlag der Markusdruckerei in Schäßburg

[1928]

Georg-Eckert-Institut  
für internationale  
Schulbuchforschung  
Braunschweig  
-Schulbuchbibliothek -

971416

Bedruckt in der Markusdruckerei zu Schäßburg

R

Z-2(128)2

Stadtpfarrer

**Friedrich Müller**

unserm ersten Schulrat für Volksbildungswesen  
in Dankbarkeit zugeeignet



---

---

## Vorwort.

Der für unsere Volksschulen verbindlich eingeführte Lehrplan steht nun über zwei Jahre in Verwendung; Zeit genug, um seine Mängel und Vorzüge erkannt zu haben, höchste Zeit, um mit Ratschlägen und Hinweisen seine Verwendung erspriesslicher zu gestalten.

Daß er Mängel genug besitzt, war schon dem Volksschulausschuß, der 1926 über ihm zur Beratung saß, bekannt; die 2jährige Unterrichtserfahrung hat sie nur noch mehr unterstrichen. Die Berichte, die von den Lehrkräften des Schäßburger Bezirkes im Sinne eines vom Bezirkskonsistorium erteilten Auftrages eingegangen sind, stellen diese Mängel in seltener Sinnütigkeit und Uebereinstimmung fest. In andern Bezirken können nicht wesentlich andere Erfahrungen gemacht worden sein.

Aufgabe des 2. Buches der „Bücherei des siebenbürgisch-sächsischen Lehrers“ ist es nicht, diese Klagen zu sammeln, sondern Winke zu geben, wie auch der uns bindende Lehrplan in den Dienst unseres Erziehungs-ideales und unseres Unterrichtszieles gestellt werden kann, und mitzuhelfen, daß er in absehbarer Zeit durch einen bessern ersetzt werde.

Zwei Gründe haben dazu geführt, die Ausarbeitung dieses Buches einem möglichst großen Kreis von Schulmännern anzuvertrauen: erstens sollte einmal der Versuch gemacht werden, eine Arbeitsgemeinschaft bilden zu helfen, die zu brennendsten Schulfragen auch in Zukunft in einer Form Stellung nehmen soll, die vor dem pädagogisch vielfach anders eingestellten Inland und auch vor dem wissenschaftlich geschultern pädagogischen Ausland in Ehren bestehen kann; zweitens schien es geraten zu sein, möglichst Volksschulfachleute, die auch schon im Volksschulausschuß den Lehrplan hatten schaffen helfen, zu Worte kommen zu lassen, um so zu raten und zu helfen.

Ein Mangel, der sich nur durch eine sehr starke Redigierung aller eingetroffenen Arbeiten hätte vermeiden lassen, war dadurch zwangsläufig gegeben: der Mangel an Einheitlichkeit.

Doch meine ich, kann dieser Mangel, der sich vor allem in einigen Wiederholungen zeigt, in den Kauf genommen werden, wenn man bedenkt, daß hier in erster Zusammenarbeit Seminarlehrkräfte, Volksschullehrer und Lehrerinnen aus Stadt und Land, Pfarrer und Arzt ihre eigenen Erfahrungen und Erkenntnisse in den Dienst unserer lieben Schule stellen.

Und wenn alle Mitarbeiter in gewissen Hauptforderungen sich doch treffen, so darf das auch als ein Zeichen dafür genommen werden, daß unser Lehrplan nicht nur von einigen wenigen für mangelhaft gehalten wird, sondern Mängel enthält, die von der Gesamtheit als drückend und hindernd empfunden werden.

Es wäre anmaßend, wollten wir nun behaupten, daß unsere Arbeit mangelfrei sei. Man stelle sie aber dem vorgeschriebenen Lehrplan gegenüber, prüfe Gründe und Gegen Gründe, und man wird dann doch zugeben müssen, daß wir in den meisten Fällen wohl im Recht sind.

Es soll auch nicht geleugnet werden, daß manches von dem, was wir bringen, nicht ganz ausgereift ist, daß es vielleicht im Interesse des Buches besser gewesen wäre, noch etwas mit seiner Herausgabe zu warten. Dieses Warten wäre aber nicht im Interesse der Schule und ihrer Arbeit gewesen, die eines Wegweisers in der Wirrnis, in die uns der neue Lehrplan gebracht, vielfach bedarf. Und dieser Schule eben will das Buch dienen. Es ist als Hilfsbuch für den Lehrer gedacht und erschöpft sich in dieser Dienstleistung.

Aber auch ein zweiter Grund sprach für die rasche Herausgabe des Buches.

Unser Lehrplan ist ein Werk des alten Systems. Die neue Regierung aber, die aus der Partei hervorgewachsen und zum guten Teil aus den Männern besteht, die die Karlsburger Beschlüsse geschaffen, soll unsere Wünsche hören, Wünsche, die sich zunächst aufbauen auf jenem Grundsatz dieser Beschlüsse, daß jedes Volk das Recht hat, in seiner Sprache und durch seine eigenen Söhne unterrichtet zu werden.

Das uns in Karlsburg zugesicherte Recht aber bedarf der selbstverständlichen Ergänzung in der Richtung, daß schließlich auch jedes Volk das Recht haben muß, den Lehrstoff und die Lehrmethode zu bestimmen, die es für geeignet und für notwendig hält, um seine Glieder so zu erziehen und zu unterrichten, daß sie dem Ganzen, das wieder nicht außerhalb einer Staatsbindung gedacht werden kann, möglichst wertvolle Dienste leisten können, indem der in sie gelegte Gottesgedanke möglichst rein und möglichst frei zur Entwicklung gelange.

So möge das Buch ausgehen und helfen, Fesseln, die unserm Bildungswachstum im Wege stehen, zu zerreißen; bis sie aber fallen, mag es zu zeigen versuchen, wie man auch mit Fesseln an Händen und Füßen gehen kann.

Schäßburg, am 1. Dezember 1928, zehn Jahre nach Erbringung der Karlsburger Beschlüsse.

Der Herausgeber.

---

---

## 1. Zur Geschichte des neuen Lehrplanes.

Dr. Heinz Brandisch.

Als im Jahre 1918 Großrumänien entstand, da wurden Gebiete, die, wenn auch vorwiegend von Menschen desselben Blutes bewohnt, doch ganz verschiedenen Kulturströmungen angehört hatten, zu einem neuen Reiche zusammengeschlossen, das in Auswirkung der Ideen, die nach der Beendigung des Weltkrieges zu Staatengründungen geführt, rumänisch-national eingestellt und von dem Wunsche getragen war, alle neu erworbenen Gebiete und deren Bewohner auch durch ein einheitliches Kulturband zusammenzuschließen.

Diese Arbeit, die auch heute nach 10 Jahren noch in den Anfängen steckt, erforderte Riesenkräfte und ein ausgesprochenes pädagogisches Geschick der führenden Staatsmänner.

Man wird es deshalb begreifen, daß eine Menge von Mißgriffen geschehen, begreifen auch, daß unberechtigter Weise das im frühern Königreich Geltende, oft ungeprüft, oder aus falscher Ueberhebung der Bewohner jener Gebiete, denen sich die andern angeschlossen hatten, nun als das „Bessere“ überall aufdekretiert wurde.

Besonders schwer war die Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Volksschulwesens durchführbar, traten doch hier nicht nur die verschiedenartigsten Organisationsformen, sondern auch die verschiedensten Bildungsideale einander ausschließend nebeneinander. So standen neben der 3—4klassigen Volksschule Besarabiens, die 4—5klassige Altrumäniens, die 6klassige, durch eine 3jährige Wiederholungsschule ergänzte, ungarische und wohl als höchst entwickelter Volksschultyp die 8—9klassige sächsische Volksschule. Und während z. B. die rumänischen Schulen ausgesprochen im Dienste eines praktischen, auf das Nützlichkeitsprinzip eingestellten Erziehungszieles standen, galt für unsere Anstalten noch immer als Hauptziel die Gefinnungsbildung.

In welcher Richtung würde nun die Vereinheitlichung erfolgen? Es war klar, daß sich schon aus Prestige Gründen die altrumänische Kultur und Schulpolitik der der angeschlossenen Gebiete nicht einordnen werde;

daselbe Prestige zwang dann aber die führenden Staatsmänner doch, die Schulpflichtzeit in den kulturell tiefer stehenden Gebieten auf eine Durchschnittszahl zu heben.

So wurde durch das Dekretgesetz Nr. 2844 vom 5. Juli 1919 die Volksschulpflicht bis zum 16. Lebensjahr erhöht, indem auf die 4 Volksschulklassen ein Ergänzungskurs aufgesetzt wurde, den alle, die nicht in eine andere Schule eingeschrieben waren, in mindestens 6 Wochenstunden hätten besuchen müssen. Dieser Kurs hatte vor allem die Aufgabe, den erzieherischen Einfluß der Schule fortzusetzen, dann aber auch in das staatsbürgerliche und praktische Leben einzuführen. Zu dem Zweck wurden 4 Lehrpläne geschaffen, mit landwirtschaftlichem, gewerblichem (industriellem), kaufmännischem und haushaltungsmäßigem Charakter.

Zu einer Durchführung dieses Gesetzes und einer Anwendung dieser Lehrpläne ist es aber nicht überall gekommen, weil sich die Erweiterung der Schulpflicht damals einfach nicht erzwingen ließ.

Im Jahre 1924 legte deshalb Minister Angelescu den gesetzgebenden Körperschaften einen Gesetzentwurf vor, der eine Erweiterung der Schulpflicht bis zum 16. Lebensjahr und einen Ausbau der Volksschule — es ist wieder vor allem an die altrumanischen Verhältnisse zu denken — auf 7 Schuljahre fordert.

Begründet wird diese Maßnahme mit den Worten: „Die Massen unseres Volkes können nicht im Zustand der kulturellen Inferiorität gegenüber andern Ländern, ja auch gegenüber unsern sächsischen und schwäbischen Mitbürgern bleiben.“

So erwächst aus einer 4—5klassigen Volksschule und einem darauf aufgesetzten Kurs die 7klassige Volksschule. Es bleibt aber der tiefe Einschnitt nach dem 4. Jahre bestehen, so daß sich die Volksschule aus einer 4jährigen Unterstufe und einer 3jährigen vierfach gegabelten Oberstufe zusammensetzt, die sich nach „Zweck und Ziel“ unterscheiden.

Die 4 ersten Klassen sollen den Grund bilden für die übrigen Unterrichtsgrade; in ihnen soll eine allgemeine Bildung gegeben, das Denken, die Beobachtungskraft gestählt und sollen einige einfache und klare, allen Menschen notwendige Begriffe übermittelt werden.

„Der Lehrplan soll nicht zu sehr überladen werden. Man muß sich bei der Schaffung dieser Lehrpläne vor Augen halten, daß der Zweck des Unterrichtes die Erziehung ist, und daß der Geist nicht durch Ueberfüllen mit zahlreichen und dunkeln Kenntnissen gebildet wird, sondern dadurch, daß man ihm eine kleine Anzahl von klaren und geordneten Ideen gibt, mit Hilfe deren er denken und urteilen lernt.“

Diese Sätze sind wort-wörtlich — so unglaublich es auch dem klingt, der die hienach redigierten Lehrpläne kennt — dem Gesetzentwurf entnommen.

Die übrigen Klassen sollen die erworbene Elementarkultur befestigen und vervollständigen und sollen eine enge Verbindung zwischen Schule und Leben schaffen; sie sollen — darauf wird besonders hingewiesen — eine soziale Kultur vermitteln. Also schon im Gesetzentwurf wird als Ziel dieser 3 Klassen die Erziehung zu praktischem Leben festgesetzt und damit der Oberstufe ein absolut fachlicher Charakter gegeben.

Daraus darf, ja muß man folgern, daß trotz widersprechenden Bestimmungen die Volksschule in Rumänien vierklassig geblieben ist, denn die sogenannte Oberstufe ist von der Unterstufe durch einen derartigen Bruch getrennt, daß ein organischer Zusammenhang nicht besteht — wir werden das bei der Lehrplanbesprechung noch näher sehen. Man könnte deshalb die Schulpflichtbestimmung bei uns so formulieren, daß man sagt: jedes Kind ist zum Besuch der vierklassigen Volksschule und einer mindestens dreijährigen Fach- oder Sekundarschule verpflichtet.

Während die neue Schulreform in Deutschland bemüht ist, die Grundschule mit den obern Jahrgängen der Volksschule so eng zu verbinden, daß sie ein untrennbares Ganzes bilden, so wird bei uns einem organischen Weiterwachsen der Volksschule ein Kiegel vorgeschoben.

Der Gesetzentwurf ist 1924 in seinen wesentlichen Teilen Gesetz geworden. Es wäre verfrüht, wenn heute schon ein Urteil über seine Auswirkungen gefällt würde; daß seine Durchführung, vor allem was die Oberstufe anbelangt, mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen hat, sichert immer wieder durch.

Der im Gesetz angekündigte Lehrplan ist nach einjähriger Vorbereitung im Jahre 1925 erschienen, ohne zu überraschen, denn man ahnte, was einem beschert werden würde. Man darf — etwas übertrieben ausgedrückt — sagen, daß der Lehrplan aus 1925 für die Unterstufe den Lehrplan für Altromänien aus 1910 übernimmt und den neuen Verhältnissen anpaßt. Was den alten Lehrplan charakterisiert und selbst verurteilt, gilt auch für den neuen; Ueberlastung mit zahlreichen, für das Kind in diesem Alter nicht recht verständlichen Stoffen und Begriffen und dadurch eine Erschwerung der Arbeit der Volksschule, deren Hauptzweck ja die Erziehung sein soll.

So wird der weder auf dem Papier gelungene, noch in Wirklichkeit gelingende Versuch gemacht, auf 4 Jahre all das zusammenzudrängen, was ein gebildeter Mensch wissen soll, sodaß der Absolvent von 4 Klassen

nachher eigentlich nichts Neues mehr lernen kann, zumindest vielfach nichts mehr lernen zu können meint.

Die Oberstufe aber muß sich einerseits damit begnügen, schon und manchmal schon mehrfach durchgekaute Stoffe (die rumänische Geschichte z. B. wird in vier konzentrischen Kreisen behandelt), wenn auch erweitert, wieder zu bringen, oder sie verliert sich ganz in Sacheinzelheiten und versucht auf diese Art ihre Daseinsberechtigung neben der Unterstufe nachzuweisen.

Schon 1925 hatte von unserer Seite Schulrat Müller auf das Unmögliche dieser Schulorganisation hingewiesen (Kirchliche Blätter 1925. S. 124 ff.). Schulrat Müller geißelt hier zunächst den Umstand, daß in den rumänischen Schulen „ein frühreifes mechanisches Auffassen der Wissensstoffe durch das junge Gehirn gezüchtet wird, das jeder physiologischen und kinderpsychologischen Einsicht spottet“, weist nach, wie die Kodifikatoren des Volksschulgesetzes in mißverständener Nachahmung des französischen Vorbildes auf einen 4jährigen Volksschullehrgang eine Oberstufe aufsetzen, die der in Frankreich einem 7jährigen Lehrgang folgenden höhern Volksschule bzw. Fortbildungskurse lehrplanmäßig in die Nähe kommen will, und macht bei der Veröffentlichung einer deutschen Uebersetzung des staatlichen Lehrplanes (Kirchl. Blätter 1925/26) darauf aufmerksam, daß „die logische Undurchdachtheit des neuen staatlichen Volksschulgesetzes sich auch darin zeige, daß auch der Lehrplan nur den Volksschultypus mit vollausgebauten Klassen kenne, ohne daß auf Landschulen mit 1, 2 und 3 Lehrern überhaupt Rücksicht genommen werde.“

Durch das Partikularschulgesetz aus 1925 (Art. 63 d) war unsere schulerhaltende Kirche genötigt, ihre Lehrpläne den staatlichen soweit anzupassen, daß sie wenigstens die Stoffe gleicher staatlicher Schulen, sowohl was Stoffausmaß als auch Stundenzahl anbelangt, enthielten.

So wird durch Landeskonsistorialerlaß Z. 1582/1926 der Volksschulausschuß einberufen, der den neuen Lehrplan schaffen helfen sollte. Als Referenten arbeiteten an den Volksschullehrplänen mit: Ernst Briebrecher (Religion, nichtrumänische Erdkunde, Bürgerkunde, soziale Kultur), Friedrich Reimesch (Religion), Friedrich Cziki und Friedrich Ziegler (Deutsch), Dr. R. Borsche und Michael Reul (rumänische Fächer), Heinrich A. Schunn (nichtrumänische Erdkunde, Bürgerkunde, soziale Kultur), Dr. Heinz Brandsch und Johann Kellner (Rechnen, Raumlehre, Kenntnisse aus Handel und Buchhaltung, Naturkunde, Gesundheitslehre), Samuel Löprich und Selma Gottschling (Handfertigkeit und Handarbeiten, Zeichnen, Schönschreiben, Singen, Körperliche Erziehung, Haushaltungs-

kunde), Friedrich Müller (Stundentafel, Volksgeschichte), Johann Scherer (Stundentafel), Lotte Binder (Volksgeschichte) und Dr. Heinrich Siegmund (Gesundheitslehre).

Als Ergebnis einer Vorarbeit von vielen Wochen und einer Beratung von vielen Tagen wurde schließlich ein Lehrplan geschaffen, der von vorneherein ein Kompromiß darstellen mußte; war es doch vorauszusehen, daß ein vom staatlichen Lehrplan allzusehr abweichender die ministerielle Genehmigung nicht erlangen werde; doch hoffte man doch die Möglichkeit zu haben, eine unserer methodisch-pädagogischen Einsicht besser entsprechende Stoffaufteilung durchsetzen zu können.

So gab das Landeskonsistorium die neuen Lehrpläne unter Z. 3465/926 heraus. Sie wichen selbstverständlich in Religion, Deutsch und Rumänisch vom staatlichen wesentlich ab, da der staatliche Lehrplan den Religionsunterricht auf den Dogmen der rumänisch-orthodoxen Kirche aufbaut, Deutsch nicht enthält und Rumänisch als Muttersprache behandelt.

Wesentliche Umstellungen und Erweiterungen wiesen die Lehrpläne aus Geschichte, Rechnen-Raumlehre, Naturkunde, Gesundheitslehre und Singen auf. Ganz neu und neuartig waren die im wesentlichen auf die zweijährige Schüleraufnahme hinzielenden Stundentafeln.

Die Abänderungen, die das Ministerium an dem eingereichten Lehrplan vornehmen zu müssen glaubte, liegen beinahe ausschließlich auf der Linie: Angleichung an den staatlichen Lehrplan. So mußte die eigene Stoffaufteilung in Geschichte, Rechnen und Geometrie fallen gelassen werden.

Der so abgeänderte, beziehungsweise angegliche Lehrplan ist dann vom Landeskonsistorium unter Z. 4039/1926 vom 12. Oktober als verbindlicher Lehrplan an alle ihm unterstellten Volksschulen herausgegeben worden.

In den folgenden Abschnitten wird der Lehrplan im einzelnen einer Kritik unterzogen werden, vielleicht ist es aber nicht überflüssig noch ein paar allgemeine Bemerkungen zu dem schon Gesagten hinzuzufügen und unsern Lehrplan den vielleicht neuzeitlichen Forderungen am meisten entsprechenden preußischen Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen gegenüberzustellen.

Da fällt zunächst auf, daß Preußen sich mit der Aufstellung von Richtlinien begnügt, von einer Stoffaufteilung auf Jahre ganz absteht, während unser Lehrplan eine minutiöse Aufteilung oft auch auf Trimester bringt und es für selbstverständlich hält, daß der Lehrplan als verbindlicher Normallehrplan überall auch eingehalten werde, so daß

im wesentlichen in allen Volksschulen des Landes zur selben Zeit dasselbe behandelt werden muß. Ausnahmen, die in den Vorbemerkungen zum Lehrplan gestattet werden, bestätigen nur die Regel.

Dort Freiheit, aber nicht Planlosigkeit, hier weitgehender Zwang. Man darf wohl nicht behaupten, daß in unserm Vaterland alle Lehrkräfte, besonders die, deren Vorbildung in der Absolvierung von 4 Sekundarschulklassen besteht, für viel Freiheit reif seien, bedauert aber muß werden, daß durch den Lehrplan auch die Lehrkräfte gebunden werden, die die ihnen gewährte Freiheit nicht mißbrauchen würden. Es spricht aus unsern Lehrplänen ein gut Stück Mißachtung gegenüber dem Volksschullehrerstand und seiner Leistungsfähigkeit und ein verfehltes, mechanisierendes Vereinheitlichungsstreben. Soviel zumindest sei festgestellt.

Auffallend ist weiterhin, daß die preussischen Lehrplanrichtlinien für die 1. Klasse Gesamtunterricht vorsehen, aber auch sonst eine Zusammenziehung der Gegenstände und eine innere Korrelation anstreben; während unser Lehrplan ein Zerfallen in unnötig viele Gegenstände aufweist und von Konzentration und Korrelation überhaupt nichts spüren läßt. Unser Lehrplan — gemeint ist der staatliche Rahmen — ist nicht das Produkt einer Zusammenarbeit, sondern ein Kompromiß von Fachleuten, die nebeneinander hergearbeitet haben, methodisch verschieden eingestellt sind und das Volksschulkind zum Teil sicher nur theoretisch kennen.

Vielleicht sagen Zahlen schon das Notwendige. Die preussischen Richtlinien führen 13 Gegenstände für eine 8klassige Volksschule an, während unser Lehrplan für eine 7klassige Schule 16—17 Gegenstände führen muß.

Während die Richtlinien die Stoffaufteilung „vom Kinde aus“ vorgenommen sehen wollen, ist der Haupteinwurf, der gegen unsern Lehrplan gemacht werden konnte, der, daß er „jeder physiologischen und kinderpsychologischen Hinsicht spottet“. Und in der Tat ist der Lehrplan bei uns vom Stoff, von einem nationalen Ideal, und auf der Oberstufe von einem Berufserfordernis aus gestaltet worden. Das Kind ist hier absolut passives Objekt eines vom Staat veranstalteten Bildungsprozesses. Es ist nur eine natürliche Folge einer derartigen Einstellung, daß der Lehrplan seiner ganzen Struktur nach — vereinzelt gegenteilige Behauptungen zählen dabei nichts — das Hauptgewicht auf den Besitz von Kenntnissen, das Resultat des Lernens legt, während die neuere Pädagogik den Hauptwert der Schularbeit im Erwerben, dem Erleben, also im Aneignungsprozeß, und der dadurch angeregten Kräftemehrung sieht. Man bekommt bei der Durchsicht unserer Lehrpläne in der Tat den Eindruck, als solle das Kind nach dessen Bewältigung alles wissen — von „können“

kann natürlich noch viel weniger die Rede sein — was es im praktischen Leben einmal aufweisen muß, dazu aber noch eine Menge von unpraktischen Memorierstoffen, bei denen scheinbar angenommen wird, daß ihre gedächtnismäßige Aneignung sittliche und nationale Gefühle und Taten auslösen müßte.

Ein derartiges Bestreben hat sich nicht nur als zweck- und erfolglos erwiesen, sondern birgt auch die Gefahr in sich, daß die Schule übermäßig stark, trotz gegenteiliger Versicherung, zu einer Lernschule und nicht zu einer Lebens- und Tatschule wird.

Es soll natürlich nicht bestritten werden, daß im Lehrplan auch moderne Wendungen, zum Teil auch sehr vernünftige Anschauungen vertreten sind, der Lehrplan als Ganzes aber ist nicht geeignet, trotz der Betonung der Handfertigkeit, zu einem arbeitsschulmäßigen Unterricht und einer gesinnungsbildenden Erziehung hinzulenken.

Das allgemeine Bild, das von dem neuen Lehrplan gegeben werden wollte, soll nun vervollständigt werden durch folgende Stundentafelübersicht:

### Stundentafel

Gegenstand	Nun. Lehrplan 1910	Landes- kirchl. Lehrplan 1909	Staatl. Num. Lehrplan 1926	Landes- kirchl. Lehrplan 1926 <sup>3)</sup>	Preußisch. Lehrplan 1922
Religion . . . . .	6½	19	14	14	19
Rumänisch bzw. Magyarisch	37½-41½ <sup>1)</sup>	39	54½	37 <sup>4)</sup>	—
Deutsch . . . . .	—	54 <sup>2)</sup>	—	55 <sup>5)</sup>	57—63
Rechnen und Raumlehre . . . . .	17	24	23	23	26—35
Handel und Buchhaltung . . . . .	—	—	(3)	(3)	—
Geschichte . . . . .	7	} 4	9½	—	} 9
Soziale Kultur u. Bürgerk.	—		3	3	
Erdkunde . . . . .	6½	8	11	4—6	8
Naturkunde . . . . .	4	8	10—13	6—10	10—13
Gesundheitslehre . . . . .	—	—	3	3	—
Schönschreiben . . . . .	4	—	3	3	6
Zeichnen . . . . .	3	7	3—6	3—6	11—12
Singen . . . . .	5	6½	7	7	12—13
Körperliche Erziehung . . . . .	8½	5½	11	9	18—19
Handfertigkeit (Nadelarbeit usw.) . . . . .	4—16	(an freien Nachmittag. f. Mädchen (1—2)	17—23	9—19	8—15
Haushaltungskunde . . . . .	—	—	(9)	(9)	—
Landwirtschaft . . . . .	—	—	(Siehe Na- turkunde)	—	—

+ 16 St. Gesamtunterricht in I

1) Dabei auch 4 Stunden Anschauungsunterricht. 4) Dabei auch rumänisch zu behandelnde Geschichte und Erdkunde.  
 2) Dabei 11 Stunden Heimatkunde. 5) Dabei 5 Stunden Heimatkunde.  
 3) Typ I, 1. Reihe A. Alternative A.

Es wurden Lehrpläne gewählt, die zum Vergleich am besten geeignet erscheinen. Um sie alle — sie gelten natürlich für Schultypen mit verschiedener Klassenzahl — auf einen doch annähernd gleichen Nenner zu bringen, wurden überall die Stundenzahlen für den besten Ausbau, also möglichst für den Fall, daß jede Klasse ihren eigenen Lehrer hat, eingesetzt.

Die Zahlen reden eine klare Sprache. Es ist also wohl nicht notwendig, das Bild ausführlich zu erklären. Nur auf das Schwerwiegendste sei hingewiesen: es ist ja selbstverständlich, daß die Gegenstände des rumänischen Lehrplanes von 1926 gegenüber dem von 1910 an Stundenzahl zugenommen — eine Ausnahme macht nur Schönschreiben. Gegenüber dem bisherigen landeskirchlichen und dem preussischen Lehrplane ist auffallend der besonders bei Zeichnen und Religion merkbare Stundenverlust und bei Handfertigkeit, Haushaltungskunde der Stundengewinn. Hinter der preussischen Stundentafel bleiben bei uns vor allem noch Rechnen-Raumlehre, Körperliche Erziehung und Singen zurück. Das Auftreten von Gesundheitslehre, Handel und Buchhaltung, Soziale Kultur und Bürgerkunde im rumänischen Lehrplan, während diese Gegenstände in der preussischen Stundentafel fehlen, bedeutet natürlich nicht, daß eine dahingehende Unterweisung in den preussischen Schulen nicht vorkomme. Eine weitere Klärung des Bildes wird durch die nun folgende Stellungnahme zu den einzelnen Unterrichtsgegenständen erfolgen.

#### Schriftennachweis.\*)

Proiect de lege pentru învăţământul primar al statului şi învăţământul normal primar. Buzareşti. Cartea Românească S. A. 1924.

Lege pentru învăţământul primar al statului şi învăţământul normal primar. Ebendort.

Müller: Das neue Volksschulgesetz für Staatschulen. Hermannstadt. Sonterusdruckerei 1926.

Regulamentul pentru aplicarea legii învăţământului primar al statului şi învăţământul normal-primar. Buzareşti. Imprimeria statului. 1926.

Lege asupra învăţământului particular. Buzareşti. Imprimeria statului. 1925.

Müller: Das Gesetz über das nichtstaatliche Schulwesen Rumäniens. Hermannstadt. Sonterusdruckerei. 1925/6.

---

\*) Einem geduldeten Wunsche, die Literaturangabe auf ein Werk zu beschränken oder mindestens das wichtigste als solches zu kennzeichnen, konnte nicht immer entsprochen werden, doch werden die Buchhandlungen die in den folgenden Zusammenstellungen enthaltenen Bücher sicher gerne auf Lager halten, sodas jeder Lehrer sich das für ihn geeignete Werk selber aussuchen kann. Auf die wichtigsten Werke ist übrigens immer auch im Text hingewiesen.

Regulament pentru punerea în aplicare legii învățământului particular. București: Monitorul oficial. 1926.

Ulbrich: Regulament für die Durchführung des Gesetzes über den Partikularschulunterricht. Hermannstadt. Gonterusdruckerei. 1926.

Programa analitică a învățământului primar. București. Imprimeria statului. 1925.

Der neue staatl. Lehrplan für Volksschulen. Hermannstadt. Gonterusdruckerei. 1926.

Lehrplan für die evang. Volksschulen A. B. mit Öffentlichkeitsrecht. (Beilage zu Nr. 32 der Kirchl. Blätter. 1926. Hermannstadt. Gonterusdruckerei. Abgeänderte Ausgabe vom 6. August 1926.)

Programa analitică a școalelor primare cu drept de publicitate din cuprinsul bisericii ev. C. A. (Approbiert unter B. 93 857/1926.) Hermannstadt. Drotleff. 1926.

Prezel-Hylla-Nadolle: Neuzeitliche Volksschularbeit. Winke zur Durchführung der neuen preussischen Lehrplanrichtlinien. Langensalza. Vels. 1925.

Das Hamburgische Schulwesen 1914/1924. Hamburg. Auer 1925.

Colecțiunea legilor . . . privitoare la învățământul primar și normal - primar. București, F. Göbl fiu, 1912.

Lehrplan für die 1—6klassigen Volksschulen der ev. Bundeskirche A. B. in den s. S. U. (Kirchliche Blätter 1909). Hermannstadt, Drotleff 1909.

---

## 2. Religion.

Dr. G. W. Seraphin.

Vielleicht in keiner zweiten Methodik und Didaktik prallen die Ansichten der Schulmänner, Theologen und Psychologen so schroff aufeinander, wie hier.

Und doch ist dieses, wenn man es recht betrachtet, eigentlich selbstverständlich. Denn der Religionsunterricht will die menschliche Seele erfassen und steht so einer unendlichen Mannigfaltigkeit gegenüber, da nicht zwei Menschen auf der Welt wesensgleich sind. Die noch vor 15 Jahren Gleichartigkeit vortäuschende religiöse Kultur hingegen ist durch den Weltkrieg in Stücke geschlagen worden: Wir alle stehen in einem gewaltigen religiösen Gärungsprozeß darin als Suchende, Irrende, Fragende und Forschende.

Deshalb wird in meiner Darlegung weniger Nachdruck auf „Urteile“ als auf „Ratschläge“ gelegt. Sie wollen sagen: „Dies habe ich in einer 12jährigen Praxis als gut erprobt. Vielleicht versuchst du es auch einmal.“ Diese praktischen Winke bilden den zweiten Teil dieses Aufsatzes.

Der erste Teil bringt in knappster Form einige Voraussetzungen und Grundfragen jedes Religionsunterrichtes. Sie sollen zum Nachdenken und — Nachlesen anregen.

### I.

Ist der Religionsunterricht in der Schule nötig?

Der französische Staat, die aus der Kirche Austretenden sagen: Nein. Er ist überflüssig und vollständig ersetzbar durch Moralunterricht. Außerdem ist Religion nicht lehrbar.

Viele Lehrer meinen: Religionsstunden — Nebenstunden. Vorbereitung darauf überflüssig. Erfolg des Unterrichtes außer ein paar geschichtlichen Kenntnissen und Namen — keiner.

Darauf ist zu antworten: Aufgabe der Schule ist, das Kind mit allem zum Bestehen des Lebenskampfes Notwendigen auszurüsten. Vieltausendjährige Erfahrung hat aber gezeigt, daß gläubige Menschen viel leichter mit dem Leben fertig werden als Ungläubige oder bloß Sittliche (gibt

es solche überhaupt?). Sie sind unverzagter in der Not, stärker gegen Versuchungen, fähiger zu sittlichen Handlungen, getroster im Sterben. Dies sind unbestreitbare Tatsachen. Deshalb „hat der Mensch ein Recht auf Religion so gut, wie auf ein Dach, das ihn schützt gegen Wetter und Wind“. Daß Religion lehrbar ist, wird ein späterer Abschnitt zeigen.

Der Lehrer aber, der Religionsstunden für Nebenstunden hält, möge nachdenken über Matth. 16, 26 und Mt. 10, 13 und erwägen, daß letzten Endes auch der Bestand der ganzen deutschen Schule nur von der zu größten Opfern fähigen Glaubenskraft unserer ev. Gemeindeglieder abhängt.

### Wer soll Religion unterrichten?

Bei uns gilt es als eine selbstverständliche Pflicht der Lehrer. Doch setzt sich hier — Gott sei Dank — allmählich immer mehr die Ansicht durch: zum Religionsunterricht gehören nicht nur Fachkenntnisse, sondern noch viel mehr innere Neigung und Eignung. Letztere ist nicht immer vorhanden, daher auch der Ruf nach Abschaffung der Predigtpflicht der Lehrer. Es liegt hier ein Problem vor, das gelöst werden muß, wenn nicht der Religionsunterricht an so und so vielen Schulen unfruchtbar bleiben soll. Die bisherige Lösung: Religionsunterricht ist Berufspflicht jeden Lehrers, ist auf die Dauer unhaltbar und muß ersetzt werden durch: Religionsunterricht ist die Herzenepflicht jeden Lehrers, der sich dazu gedrängt fühlt. Teillösungen sind: Der Ortspfarrer, der Prediger, ein Lehrer übernimmt die Religionsstunden.

Wie entsteht religiöses Leben und wie äußert es sich?

Der letzte Urgrund und allererste Anfang allen religiösen Werdens bleibt uns wohl ewig ein Geheimnis, genau so wie das Schaffen des genialen Menschen. Wenn ich daher versuche, in folgendem die obige Frage zu beantworten, kann ich nur dort einsetzen, wo das religiöse Leben sich durch Worte und Taten zu erkennen gibt. Und zwar werden wir seine Eigenart und Entwicklung am klarsten bei den religiösen Genies der Menschheit erkennen. Zum besseren Verständnis des Nachfolgenden lies zuerst: Jesaja 6, Jeremia 1, Amos 7.\*) Vgl. das ganze Leben des Paulus und Luthers. Von Jesus sind uns nicht alle Entwicklungsstufen überliefert worden.

---

\*) Nebenbei bemerkt: dieser ganze Aufsatz muß mit der Bibel in der Hand gelesen und alle Stellen müssen nachgeschlagen werden. Wem dies zu langweilig ist, lasse dies — dann aber auch den Religionsunterricht bei Seite.

Der naive Durchschnittsmensch ist ein von seinem hohen eignen Werte überzeugtes Wesen, das dazu der festen Zuversicht ist, mit der eignen Kraft alle irgendwie denkbaren Wechselfälle des Lebens restlos meistern zu können. So lebt er gedankenlos in den Tag hinein, bis ihm auf einmal (Luther) oder allmählich im Laufe eines langen Lebens durch tausendfältige Erfahrung die Erkenntnis aufgezwungen wird, daß der Mensch ein ohnmächtiges von übergewaltigen Mächten wie ein Spielzeug herumgeschleudertes Wesen ist (Ps. 39, 6; 103, 15; 144, 4 usw.).

Diese Erkenntnis kann aus den verschiedensten Erlebnissen erwachsen:  
bei Naturereignissen: Gewitter, Erdbeben, Vulkanausbruch, Trommel-  
feuer im Krieg usw. (Hiob 38—42; Lk. 8, 23—25);

beim Todesfall geliebter Menschen: trotz aller deiner Pflege war der  
Tod stärker als du. Auch du bist ihm unrettbar verfallen, was dann?  
(Luther);

bei Erkenntnis der sittlichen Ohnmacht: trotz aller Anstrengung er-  
liegen wir doch immer wieder unseren Fehlern. Der Trunkenbold —  
Paulus, Röm. 7, 15—25;

beim Gefühl der körperlichen Unterlegenheit: Krankheit, Siechtum.  
Dies besonders hervortretend bei Bekehrung ganzer Völker: „Wir können  
gegen den Gott des siegreichen Volkes nichts ausrichten“, vgl. Widukind  
und Karl d. Gr.

Ich betonte noch einmal, es kann (!) dies Abhängigkeits- und Ohn-  
machtsgefühl sich bilden, unsere Selbstsicherheit in zitternde Angst und  
unsere Selbstzufriedenheit in quälende Selbstvorwürfe verwandeln (Luther).  
Es muß aber nicht geschehen. Geschieht es nicht:

so läßt man die Schicksalschläge als das Wüten eines blindwaltenden  
Geschickes stumpfsinnig über sich ergehen — der Fatalismus der Türken  
und oft des Bauern;

oder bricht jammernd, kraftlos zusammen, verliert alle Lebenslust und  
vegetiert nur noch — die „untröstlichen“ sehr unchristlichen Witwen,  
Eltern, Kinder usw.;

oder verfällt in sinnloses Rasen gegen das Geschick, das in verstockte  
Verbitterung ausmündet — „es gibt keinen Gott, sonst hätte mir das  
nicht geschehen dürfen“;

oder sucht all das Unangenehme möglichst rasch zu vergessen —  
„Lustig gelebt und lustig gestorben“.

Für all' diese Menschen — sie bilden die große Mehrheit — sind  
ihre Schicksale religiös bedeutungslos. Sie sind für sie nicht eine Quelle  
der Kraft, sondern der Schwäche. In ihnen allen ist kein religiöses Leben.

Denn die Schwelle allen religiösen Lebens ist das Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit. (Moses II. 3, 11; Jer. 1, 6/7; Jesaja 6, 5; Joh. 14, 28.) Aber wohlgemerkt, sie ist nur die Schwelle, die es zu überschreiten gilt, um zum Kraftgefühl eines Gottwerdens zu kommen.

Wir haben zahlreiche Schilderungen dieser Umwandlung der Menschenschwäche in Gottesstärke. Aus allen Zeiten und Völkern sind uns Zeugnisse erhalten, über dies Ereignis, von dem die Urchristen nur in unverständlichem, ekstatischen Gestammel — Zungenreden — Kunde geben konnten (Apostg. 2, 4, 11). Da es sich aber hier um einen ganz einzigartigen Seelenvorgang handelt, den in voller Stärke und Klarheit wohl nur religiöse Genies erleben; da ferner die Schilderungen dieses Gott-erlebnisses in ihren Ausdrücken und Begriffen gänzlich von der Kulturstufe ihrer Zeit abhängig sind, da überhaupt eigentlich Unausprechliches in Sprache gefaßt werden soll, klingen sie uns meist fremdartig, unwahrscheinlich, sinnlos, und auch meine folgende Darstellung wird nur dem irgend etwas sagen, der selbst, wenn auch in unendlich abgeschwächtem Maße, ähnliches empfunden. Vgl. Vergebliche Schilderung der Farben den Blinden und Apostelg. 2, 13.!

Der Umschwung des menschlichen Ohnmachtsgefühls: „ich bin ein Nichts“ — in das Stärkegefühl: „aber eine allmächtige Kraft wirkt in mir“ (2. Kor. 12, 9) scheint durch folgende Seelenvorgänge bedingt zu sein:

Steigerung des Gefühls der eigenen Unzulänglichkeit so weit, daß ein Weiterleben unter dem ewigen Angstdruck einfach unerträglich wird — und Selbstmord eintreten müßte (Luther). Den zu wählen hindert ein überaus starker Lebenswille und der unwiderstehliche Drang, sich aus den Fesseln der Angst selbst mit Preisgabe der eignen selbständigen, unabhängigen Persönlichkeit und Freiheit zu lösen (Joh. 3, 30). Dieser Drang wird unterstützt durch das anfangs nur ahnende, später aber zur festen Gewißheit werdende Empfinden einer anderen vollkommeneren Kraft — als sittliche Größe und naturbeherrschende Macht — der anzugehören ein unendliches, unbeschreibliches Glück sein muß.

Und nun ist es auf einmal, als ob eine Schranke niedergedrückt werde. Auf geheimnisvolle, weiter nicht erklärbare Weise strömt durch das Unterbewußtsein in das Bewußtsein eine aus einer andern Welt stammende Kraft. Ein anderes höheres Ich verbindet sich mit dem in uns, was wir als unser besseres sittliches Teil empfinden zu einer untrennbaren Einheit (Joh. 10, 30). Es bleibt zwar der Mensch auch

weiterhin gebrechlich (2. Kor. 4, 7), aber in ihm und durch ihn wirkt eine unendliche Kraft, der nichts mehr unmöglich ist (Phil. 4, 13), die „Wunder“ schafft (Christi Heilungen).

Dieses religiöse Leben äußert sich in einer ganz ungläublichen Steigerung und Erhöhung aller körperlichen und geistigen Kräfte der Menschen, wie sie vor allem bei allen religiösen Genies tausendfach durch die Geschichte bezeugt ist.

#### Gotterfüllte Menschen:

zwingen den gebrechlichen Körper zu ungeheuren Leistungen: der epileptische Paulus — Krankenheilungen des Neuen Testaments — Ausdauer schwächerer Frauen in Krankenpflege und anderer Noth;

haben die Kraft, sittlich wertvolle Entscheidungen zu treffen, auch wenn sie dadurch in Noth und Elend geraten, sich furchtbare Bürden aufladen: Moses — Versuchungen Christi — Lk. 19, 2 der Zöllner Zachäus — Lk. 9, 58 — Paulus vor Damaskus — Luther vor Worms — die Landler — selbstloses Wirken in schweren Ehrenämtern;

sind heiter und fröhlich auch in den schwersten äußeren Lebensverhältnissen: Ps. 23 — der fröhliche Luther — Franziskus v. Assisi — Paul Gerhardt Bd. 247, 7;

fürchten den Tod nicht: Jesus — Paulus (1. Kor. 15, 55) — alle Christlichen Blutzeugen — der Kampfesmut der Janitscharen — seliges Sterben der Frommen.

Ergänzend und abschließend sei noch bemerkt:

Das auslösende Moment dieses Umschwunges von vollständiger Ohnmacht zu höchster Kraft wird niemals als eigne bewusste oder unbewusste Handlung empfunden, sondern immer als Eingreifen von außen, als That einer nichtmenschlichen Kraft, als unverdientes Glück, als „Gnade“ (Eph. 2, 5). Ferner liegt es im Wesen jeden religiösen Lebens, sich mittheilen zu wollen: die Propheten, Jesus, Apostel, Luther u. w. müssen lehren und predigen. Schließlich besteht der unabweisbare Drang, Opfer zu bringen, d. h. auf irgend ein Gut zu verzichten, das der natürliche Mensch für unentbehrlich hält: des Heilandes Verzicht auf Heimat und Wohnung (Lk. 9, 58) — die Mönche mit dem Gelübde: Armut, Keuschheit, Gehorsam — aufopfernde Fürsorgetätigkeit aller lebendigen Christen.

Wir Christen sehen in Jesus das stärkste religiöse Leben verkörpert, denn er hat uns all' das, was wir von einer Religion erwarten können, in höchstem Maße gegeben: Trost, Ruhe und Halt in den Stürmen des Lebens — Gott unser Vater; die gewaltigste Triebfeder, die einen sittlichen Willen überhaupt spannen kann — seid vollkommen wie dieser

Vater; beide verbunden durch die gewaltigste Urgewalt der Seele — liebet Gott und den Nächsten.

Dieser Abschnitt mußte trotz seiner Länge und schweren Gedanken-  
gängen geschrieben werden. Denn die Voraussetzung zu jedem erfolgreichen  
religiösen Unterricht ist vollständige Klarheit über das Wesen des reli-  
giösen Lebens. Nur dann läßt sich auch die Frage beantworten:

### Ist Religion lehrbar?

Wohlverstanden: Kann Religion — religiöses Leben — nicht etwa  
nur Kenntnisse von Religionen, Namen, Ereignissen usw. — in der  
Schule vermittelt werden? Wir antworten darauf getrost: Ja!

Denn wir können die Kinder durch geeignete Erzählungen, Lieder,  
Sprüche das niederschmetternde Gefühl menschlicher Schwäche und Unzu-  
länglichkeit erleben lassen. Wir können ihnen auch das beseligende Gefühl  
der Geborgenheit im Schutze eines höheren Wesens vermitteln. Beides  
kraft der Tatsache, daß Gefühle anstecken und unter der Voraus-  
setzung, daß wir selbst von den gleichen Gefühlen durch-  
drungen sind. Vgl. Kriegsbegeisterung, Massenangst bei einem  
Unglück. Lust am Rauchen, die doch sogar erst nach Ueberwindung eines  
starken Ekelgeföhles zustande kommt.

Wir können durch persönliches Beispiel und durch packende Darstellung  
kraftvoller Persönlichkeiten die Willensrichtung auf das christliche Lebens-  
ideal hin lenken. Vgl. das Schwärmen der Mädchen für geliebte Personen,  
große Dichter; die Begeisterung der Knaben für alles Heldenhafte: „so  
möchte ich auch werden“.

Wir können schließlich diesen durch unklare, phantastische und falsche  
Vorstellungen vielfach gehemmten und unsicheren Willen durch Belehren  
klären, durch praktische Uebung kräftigen (Röm. 10, 17. Gal. 3, 2).

Freilich kann dies alles nur in ganz bestimmten, manchmal sehr engen  
Grenzen geschehen. Sie sind gezogen durch die Fähigkeiten des Lehrers,  
Veranlagung des Schülers, durch seine augenblicklichen oder späteren  
Lebensverhältnisse, die ein religiöses Leben verhindern oder vertiefen,  
verwischen oder verstärken können. Religiöse Genies, wie die Bibel sie  
zeigt, werden wir nie und nimmer erziehen können, aber wir bilden ja  
auch keinen Raffael, Beethoven, Goethe, Darwin, Gauß usw. in unseren  
Schulen aus. Die unmittelbare Gewißheit der Gotteskraft — wie  
sie im vorigen Abschnitte geschildert wurde — haben nur die ganz  
Großen der Religionsgeschichte — wir gewöhnlichen Sterblichen zünden  
immer wieder unser kleines flackerndes, verlöschendes Glaubenslicht an

ihren lodernden Feuern an und sind froh, wenn es zwar flackernd, zitternd aber doch brennend auf unsern Lebensweg einen verklärenden Schimmer wirft.

Welches ist die religiöse Vorstellungswelt des Kindes?

Sie wird gebildet aus dem Spiel seiner Phantasie und aus den Erfahrungen des täglichen Leben.

Die Phantasiereligion gewinnt ihren Stoff aus den Aeußerungen und Erzählungen, die in der Umgebung des Kindes (Elternhaus, Gasse, Schule) laut werden. Gott und Teufel, Himmel und Hölle, Engel und Christkindel, Nikolaus und Osterhase, Storch und Hexen usw. werden mit blühender kindlicher Einbildungskraft gestaltet und meist mit vollständig unwirklichen, unwahren Zügen versehen. Lehrer wie Eltern haben eine große Vorliebe für diese Phantasiereligion. Denn sie freuen sich an der atemlosen Spannung der Kleinen und ihren leuchtenden Augen. Sehr mit Unrecht!

Denn die Erfahrungsreligion verstärkt und bestätigt nur einen sehr, sehr kleinen Teil der Phantasiereligion. Durch großartige Naturereignisse, durch das Reges des Gewissens vermittelt sie zwar dem Kind die Ahnung von einer gewaltigen Macht, die Gott genannt wird. Sie gibt ihm auch einen schwachen Begriff von der Lebensförderung, die uns aus dem Zusammengehen mit dieser Macht fließt, durch das beseligende Gefühl erfüllter Pflicht, erlangter Verzeihung usw. Aber alles andere, was in der Phantasiereligion die größte Rolle spielt, wird durch die Erfahrung nicht bestätigt. Und auf die Dauer vermag selbst die stärkste Phantasie nicht gegen die so ganz anders gearteten Wirklichkeiten des Lebens aufzukommen. Es erfolgt der Zusammenbruch der Phantasiereligion und damit oft des ganzen religiösen Lebens: „Was wir gelernt ist Lug und Trug! Unsere Lehrer können das doch selber auch nicht glauben.“ Wehe dem Unterrichtslehrer, der es nicht verstanden hat, die Kinder mit leiser aber fester Hand aus dem Märchenland der Phantasie in das Christenland des Lebens zu führen. Das Urtheil über ihn und sein Wirken ist gesprochen (Mt. 9, 42). Hier eine Hauptursache der Erfolglosigkeit unseres Religionsunterrichtes.

Es seien hier kurz die wichtigsten Punkte der Phantasiereligion zusammengestellt, die durch den Unterricht richtiggestellt werden müssen.

1. Der Gott des Alten Testaments ist, trinkt, wird müde und redet mit den Menschen. Dem gegenüber betonen: noch niemand hat Gott je gesehen (Joh. 1, 38), er ist unsichtbar, aber allgegenwärtig. Auch heute noch redet er mit uns innerlich durch unser Gewissen und durch die Natur.

2. Dem Frommen geht es schließlich immer gut (Hiob, Josef) und sein Gebet wird erhört. Das ist nicht wahr! Denn die Religion ist keine Versicherungsgesellschaft gegen Unglücksfälle, und das Leben eines Christen ist kein Leben im Schlaraffenland. Gott hat das Gebet Christi am Gethsemane auch nicht erhört. Betonen: Gott hilft dem Frommen immer, und erhört jedes Gebet. Nur entspricht die Art und Form seiner Hilfe in den allerfeltesten Fällen unseren Wünschen und Anschauungen. Oft ist es auch eine rein innerliche Hilfe: eine getröstete Seele in der Not, Stärke im Unglück, Furchtlosigkeit im Tode.

3. Der Schlechte wird immer bestraft. Gewiß! Doch besteht diese Strafe bei weitem nicht immer in Unglück aller Art. Viel öfter in einer stumpfen, gefühllosen Seele. Vgl. zur Frage der Bedeutung des Unglückes auch Kf. 13, 4.

4. Die Wundererzählungen des Alten Testaments, die Wunderheilungen Christi dürfen niemals als Durchbrechung der Naturgesetze dargestellt werden. Sie sind vielleicht das Schwerste im Unterricht. Es ist immer wieder in den Vordergrund das Seelische zu stellen, die Macht des Geistes über das Fleisch, die Kraft der Liebe, die Stärke der gottbegeisterten Naturen. Es ist auf die sagenhafte Ueberlieferung, auf die modernen Heilerfolge der Suggestion, auf die Lückenhaftigkeit unserer Kenntnisse der Naturgesetze hinzuweisen.

5. Jesus, der Sohn Gottes — dieser vieldeutige nach seinem tiefsten Sinne unausschöpfbare Ausdruck hat unendliches Anheil in der Welt angerichtet; man denke an den Marienkult, die jungfräuliche, vaterlose Geburt Christi, und was damit alles zusammenhängt. Die kindliche Vorstellungskraft kann einfach beim Worte „Sohn“ nur an eine leibliche Abstammung denken. Deshalb ist er solange unbedingt zu vermeiden, bis er nicht von den Kindern selbst in der Bibel gelesen wird. Dann versuchen wir es mit folgendem Gedankengang: In uns allen ist eine wunderbare Macht — das Gewissen. Dies gebietet uns, stets das Gute zu tun; folgen wir ihm nicht, so fühlen wir uns beschämt und von Gott getrennt. Diese gleiche Macht redet zu uns auch aus Jesu Mund. Wenn wir seine Reden und Lehren hören, freut sich unsere Seele oder schämt sich genau so, wie wenn wir unser Gewissen hörten, nur noch viel klarer und unmißverständlicher. Das Wunderbare nun an Jesus ist, daß er niemals etwas Böses gedacht oder getan, daß er nie ein schlechtes Gewissen hatte, daß er in allen Menschen, die mit ihm zusammenkamen, die Lust zum Guten stärkte und die Abscheu vor dem Bösen weckte; daß er so immer mit Gott verbunden war. Wenn wir nun aus

drücken wollen, daß zwei Menschen ganz eng zu einander gehören, der eine genau so fühlt, denkt und handelt wie der andere, so können wir das nicht anders ausdrücken, als indem wir sagen, die sind wie Vater und Sohn. Weil nun Jesus genau so dachte, fühlte und handelte, wie es Gottes Willen und Wunsch ist, nennen wir Jesus „Gottes Sohn“.

Ergebnis dieses ersten theoretischen Teiles:

1. Der Glaube ist die stärkste Waffe des Menschen im Kampf des Lebens. Daher ist Religion ein Hauptgegenstand.
2. Religion kann erfolgreich nur ein tiefreligiöser Mensch unterrichten.
3. Alles religiöse Leben baut sich auf dem Gefühl menschlicher Unzulänglichkeit auf und ist in erster Linie Fühlen und Handeln, nicht Wissen und Kenntnisse.
4. Niemals darf die kindliche Phantasiereligion die christliche Erfahrungsreligion überwuchern.

## II.

Und nun nehmen wir uns den Lehrplan zur Hand und gehen ihn punktweise durch. Meine Bemerkungen dazu werden sich meist auf Schlagworte beschränken.

### A. Weisungen.

a) Ziel: Alles was in dem Kinde die Ueberzeugung festigt: ich bin für mich allein zu schwach, ich muß mich einer bestehenden höheren sittlichen Ordnung einfügen und in dem Einfügen allein finde ich mein Glück, dient diesem Ziel. Daher auch: Ordnung, Gehorsam, Zucht, Pünktlichkeit, treue Pflichterfüllung, Achtung vor Eltern und Lehrern, das Sich-Beugen vor Gott im Gebet usw. „Wer Kinder frech werden läßt, baut eine Mauer zwischen sie und Gott.“

b) 1. Bemerkungen: Bring lieber weniger und das vertieft. 2. Merke wohl: auch die Geschichten des Alten Testaments sollen christliche, nicht jüdische Gesinnung wecken. Karnst du dies mit einer Geschichte nicht, laß sie weg. Quäl die Kinder nicht mit Namen und Altersangaben. 3. Der alttestamentliche Prophetismus ist fast das Schönste des Alten Testaments. Aber du kannst fast nichts mit ihm anfangen. Arbeite ein entsprechendes Buch durch. 4. Sing die Lieder, die du lernen läßt; auch als Morgenlieder. Nimm sie besonders für die unteren Klassen aus dem „Anhang“.

c) Behandlung: 1. Die Religionsstunde eine „Stunde der Weihe!“ Darnach sollst du streben, daß sie es werde. Es wird dir in den seltensten Fällen glücken, vielleicht 3—4 mal im Jahre. Laß dich dadurch nicht ent-

mutigen. Weihestunden müssen selten sein, sonst verlieren sie die Weihe. Glaube nicht, daß durch Gesang und Gebet die Stunde schon zur Weihestunde wird, sondern nur, wenn beides zum Ausdruck dessen wird, was in der Stunde euer Herz bewegte. Ist das nicht der Fall, so laß beides weg, sonst seid ihr „ein tönend Erz, eine klingende Schelle.“ (1. Kor. 13, 1.) Was meinst du übrigens zu den Morgen- und Schlußgebeten der Kinder? Ist es nicht meistens ein gedankenloses, mechanisches „evangelisches Rosenkranzbeten“? Wie wäre es, wenn du öfter am Schluß oder Anfang durch ein freies Gebet die Kinderseelen zu fassen versuchtest. Du hast es bis jetzt nie getan? Schade! Aber kein Grund, daß es so bleibe. Weil du nun wegen Schullust, Abfragen, Disziplin usw. aus den Religionsstunden so selten Weihestunden machen kannst — halt Kindergottesdienste (s. Vollzugsvorschrift § 18, 1 c und § 28, 2), nicht weil es Vorschrift ist, sondern weil es dich drängt, das in den Lehrstunden mühsam, auch oft mit Ärger erarbeitete Einzelne, nun einmal im weihvollen Lichte einer anderen Welt als höhere Einheit zu zeigen und auf die Kinderseelen wirken zu lassen. Du kannst nicht? Lies Mt. 9, 57—62.

2. Die Geschichten sollen vom Lehrer zuerst „erzählt“ werden. Das „Erzählen“ ist das Herz- und Kernstück der ganzen Religionsstunde. Während deiner Erzählung soll es in den Kinderseelen arbeiten, sie sollen „bewundern und verehren, hassen und lieben, sich entrüsten und begeistern, sich grauen und erheben, sich bedrückt und befreit fühlen“. Mit einem Wort, sie sollen den dargebotenen Stoff mit „Gefühlsbewegung“ erleben. Denn Religionsunterricht ist kein Geschichtsunterricht (Namen, Zahlen) und auch kein Deutschunterricht (Erklärung der Luthersprache). Das geht nun nicht aus dem Handgelenk. Am allerwenigsten bei den Geschichten, die man selber halb auswendig kennt. Man muß sich ordentlich darauf vorbereiten. Wie geschieht das?

Zuerst liest man den Luthertext. Dort wird einem vieles unverständlich bleiben, sprachlich und sachlich. Darum nimm eine moderne Uebersetzung mit Kommentar. Das läßt einen die Geschichte verstehen und macht frei vom Wortlaut. Hierauf fragst du dich: Was will ich mit der Geschichte in der Seele der Kinder erwecken? Und arbeitest die Geschichte so um, daß alles auf diesen einen Gedanken, auf dies eine Gefühl zugespitzt ist. Es muß selbstverständlich ein religiös-sittlich-christlich wertvoller Gedanken sein. Findest du einen solchen nicht, so bleibt auch die Geschichte weg. Und nun gestaltest du den Text nach folgenden Winken:

a) du bringst Einzelheiten, die zwar in der Bibel nicht stehen, aber zur Hervorhebung des von dir gewünschten Gedankens dienen;

b) du führst die Personen redend ein — das belebt; und läßt sie ihre Gefühle und Gedanken, die sie zur geschilderten Tat bringen, in Worte fassen.

c) du legst die Erzählung auf Spannung an, die Lösung soll durch den von dir gewünschten Gedanken gebracht werden.

d) Hüte dich vor Märchenhaftem (Phantasiereligion), Erfundenem (Ungeschichtlichen), Unchristlichem (jüdische Denkungsart).

Wenn nachher der gleiche Stoff in der Bibel nachgelesen werden soll, müssen die textlichen Schwierigkeiten in der Erzählung des Lehrers vorweggenommen sein. Kernsätze, die auswendig gelernt werden sollen, müssen auch in der Erzählung mit unverändertem Wortlaut gebracht werden.

Das nachfolgende Besprechen ist ergänzende Hilfsarbeit, die aber auch niemals fehlen darf. Sie umfaßt: Wiedergabe des Gehörten durch Nacherzählen der (größeren) Schüler oder durch abschnittweises Wiedererzählen des Lehrers mit Uberschriftangaben bei kleineren Kindern. Hierauf durch Fragen klare Hervorhebung des sittlichen Wertes oder Unwertes der handelnden Personen, sowie Verständigung über die erlebten Gefühle in Form eines religiösen Urteils.

Das Kind muß sich über seine Gefühle klar werden: Umformung der Gefühlserregungen in Willensantriebe. Hierauf Aufsuchen von bekannten biblischen Parallelerzählungen, um das Kennzeichnende besser hervorzuheben und um Affoziationen zu schaffen. Schließlich Parallelen suchen aus dem Leben der Kinder. Letzteres sehr wichtig, damit die Phantasiereligion nicht überwuchert. Daher auch vorsichtiges Verwenden von Bildern. Es ist bei ihnen das Bildhafte, Phantasiemäßige zu betonen. Und nun ganz zum Schluß das „Aufgeben“. Ohne einen gewissen, gedächtnismäßig feststehenden Vorrat von Namen, Liedern, Sprüchen, Erzählungen usw. kommen wir einfach nicht vorwärts, denn an diesen soll sich ja unser Glaubensleben entzünden. Deshalb würde ich vorschlagen, am Anfang jeder Stunde 5—10 Minuten lang einige Wiederholungsfragen aus dem ganzen überhaupt bekannten Religionsstoff zu stellen.

Und nun die nachfolgende Tat? Da dürfte die „Schulgemeinde“ ein gutes Betätigungsfeld sein.

## B. Lehrstoff.

1. Klasse. Ich kann mich nicht zur Ansicht bekehren, daß Märchen die geeignete Einführung in religiöses Leben sein sollen. Gott und Christus sind doch keine Märchengestalten, das Christusleben doch kein

Märchenleben! Sieh da, das unheilvolle Vorwalten der Phantasiereligion. Jedenfalls hüte dich aber, diese Märchenstunden vor den Kindern je Religionsstunden zu heißen.

Wie Märchen religiös wertvoll gestaltet werden können, hat R. Niedlich gezeigt. Das religiöse Ahnen der Kinder hat das erste Mal angeknüpft zu werden an irgend ein Naturereignis (erster Schnee, Regen usw.) oder an eine Gewissensregung (Lüge, Pflichtversäumnis usw.). Sing Lied 505 1—3 und 485, 1. 3. 7. aus dem „Anhang“.

Die Behandlung der Kirchenlieder empfehle ich nach folgenden Gesichtspunkten:

a) Jedes Lied soll an einen Erzählungsstoff angeschlossen werden und als dessen poetischer Ausdruck erscheinen. Vorbildliche Anweisungen hierzu siehe Lehmensick.

b) Jedes Lied muß gesungen werden, ein ungesungenes Lied ist ein hölzernes Eisen.

c) Jede Schule habe einen kleinen Grundstock von Liedern, die in allen Klassen immer wiederkehren, es sind dies die Lieder der Hochstufe. Etwa: 3, 444, 217, 292, 218, 285, 49 (mit Auswahl).

d) Die Lieder sind zu erklären, nicht zu zerklären.

Hauptsache ist das Singen!!

2. Klasse. Vergiß nicht: das Alte Testament bringt Typen, keine Ideale, alle Geschichten müssen ins christliche Licht gestellt werden. Setze dem vermenschlichten Jehovah den unsichtbaren Christengott entgegen. Nimm die Lieder des „Anhanges“! Für Behandlung der Kernsprüche werden folgende Gesichtspunkte empfohlen:

a) Unterscheide zwischen Beweisprüchen und Lebensprüchen. Beweisprüche (z. B. Unser Wissen ist Stückwerk, Gott ist allmächtig) sollen sehr wenige geboten werden, aber immer wieder. Lebensprüche, die in Stunden starker Gemütsbewegung den Gefühlen Ausdruck verleihen, die inneren Spannungen lösen sollen (z. B. Was Gott tut, das ist wohl getan), können nicht zahlreich genug gebracht werden.

b) Leg diese Sprüche den handelnden Personen deiner Erzählung in den Mund, üß sie durch Chorsprechen, und häufiges Wiederholen („Latein“).

3. Klasse. Was hältst du vom täglichen meist gedankenlosen Beten des „Vaterunsers“? Wäre es nicht wirksamer, es seltener beten zu lassen? Am Wochenanfang — Schluß? Das Morgengebet und Schlußgebet möchte ich nicht missen, vielleicht aber geht es, daß es nicht immer das gleiche ist. Vielleicht auch einmal ein sächsisches. Vielleicht auch betet einmal der

Lehrer, vielleicht bringen Kinder ihre eignen Gebete. Der Tod eines jeden Gebetes ist das Gedankenlose, Gewohnheitsmäßige, Plappernde (Matth. 6, 7).

4. Klasse. Mittelpunkt die Propheten. Das Schönste, aber auch das Schwerste aus dem Alten Testament. Du kannst da nichts rechtes zustande bringen ohne ordentliche Vorbereitung und gute Bücher!

5. Klasse. Eine schwere Aufgabe der Katechismus. Für dessen Behandlung folgendes zu beachten:

a) Keine besondere Katechismusstunden(!).

b) Der Katechismus hat für uns nicht den gleichen Wert wie die Bibel; er ist nur die Formulierung des Glaubens zu Luthers Zeiten. Wir haben das Recht, auf Grund der Bibel unserem Glauben auch eine andere Formulierung zu geben.

c) Die Sätze des Katechismus sind immer einzuflechten in die von uns gebotenen biblischen Erzählungen als Ausdruck der Seelenstimmung oder Ueberzeugung der dort auftretenden Personen z. B. 1. Gebot — goldenes Kalb; 6. Gebot — Potiphar usw.

d) Sorg dafür, daß eine Katechismusausgabe in der Hand der Schüler ist, sonst gibt es zahlreiche verwirrende Wortlautabweichungen.

e) Die Lutherischen Erklärungen zum I. Hauptstück können berubigt auch auswendig gelernt werden. Sie machen erst das jüdische 10 Tafel-Gesetz zum christlichen Sittengesetz. Dagegen können die Erklärungen des III. Hauptstückes bei Seite bleiben, mit Ausnahme des „täglichen Brotes“ und des „Amen“.

Auf dieser Stufe kann schon einmal der Versuch mit „Krippenspielen“ gemacht werden.

Wann soll die Bibel in die Hand der Kinder gegeben werden? Von der 5. Klasse an etwa, womöglich die gleiche Schulbibel. Leider geht das meistens wegen der hohen Kosten des Anschaffens nicht. Dann wenigstens das Neue Testament und die Psalmen. Die Reihenfolge der biblischen Bücher muß auswendig gehen, nach dem bekannten Verschen, wie das Einmaleins. Das Aufschlagen von Stellen muß immer wieder geübt werden. Nachdrücklichst betonen: In der Bibel ist Menschenwerk und Gotteswort gemischt vorhanden. Gotteswort ist das, was fromm macht, und was der Heiland autheißt, keine Verbalinspiration aufkommen lassen. Der Bibeltext erscheint als das Kernstück der Erzählung des Lehrers und muß in allen sprachlichen Einzelheiten verstanden werden.

6. 7. Klasse. Hauptsache sind nicht Namen und Zahlen, denn das ist Geschichte. Sondern die Persönlichkeiten, die durch Gottes Geist getrieben werden. Du hast das Ziel dieser Klassen nur erreicht, wenn in der Seele des Kindes beim Verlassen der Volksschule ein Ideal steht: so möchte auch ich werden, wie . . .

Vergiß nicht die einheimischen kirchlichen Bräuche kritisch zu deuten und zu erklären.

Nun bin ich zum Schlusse gekommen. Rascher als mir lieb ist. Die Verlockung, eine ganze Methodik des Religionsunterrichtes zu schreiben, ist gar zu groß. Ihr nachzugeben hindert der knappe verfügbare Raum. Manches habe ich bewusst einseitig scharf gefaßt, um zum Nachdenken und Widerspruch zu reizen. Denn Religion ist Leben und kann nur aus Leben quellen. Wenn es mir geglückt ist, zu zeigen, daß es sich hier nicht darum handelt, abgestorbenem Leben den Schein des Lebendigen zu geben, sondern im Gegenteil die höchste Wirklichkeit ins Leben einzuführen, so habe ich meine Aufgabe erfüllt. Das Feld ist reif zur Ernte und harret der Arbeiter (Matth. 9, 37/38).

#### Schriftennachweis:

1. Fr. Niebergall, Der neue Religionsunterricht, Julius Welz, Langensalza.
2. R. Kabisch, Wie lehren wir Religion, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.  
Eine von beiden Methodiken muß jeder Religionslehrer durchgearbeitet haben.  
In die Kunst des Erzählens führen prächtig ein und geben genügend viele Beispiele:
3. Zurhellen-Pfleiderer, Wie erzählen wir den Kindern die biblischen Geschichten.
4. — Biblische Geschichten und Persönlichkeiten, J. C. B. Mohr, Tübingen.  
Ausgezeichnet bestimmt das religiös-sittliche Ziel der jeweiligen Erzählung:
5. R. Emlein, Die biblische Geschichte, J. Welz, Langensalza.
6. „Anhang zum Gesangbuch für die ev. Landeskirche N. B. in Siebenbürgen“ mit Notensatz dazu, zu beziehen von der Donterusdruckerei, dürfte in keiner Schule fehlen.  
Die beste Behandlung der Kirchenlieder zeigt:
7. J. Lehmannsd, Kernlieder der Kirche, Dresden-Blasewitz 1907.  
Aufmerksam sei gemacht auf alle Werke des Prof. Fr. Niebergall, der un-  
dingt heute der führende ev. Religionspädagoge ist. Besonders auf folgende Werke:
8. Jesus im Unterricht, Leipzig 1913.
9. Die biblischen Geschichten des Neuen Testaments, Göttingen 1910.
10. Das Alte Testament im Unterricht usw.  
Im allgemeinen warne ich vor den Präparationswerken Reukauf-Seyn; sie  
zerklären alles. Man kann manches von ihnen lernen, soll aber nicht so unter-  
richten.

An Bildern sehen uns nur die durch das Kulturamt vermittelten zur Verfügung.

Für die Bergpredigt sehr gut:

11. D. N. Schullerus, Die Bergpredigt in Predigt und Unterricht. Vandenhoeck & Ruprecht 1918.

Als beste moderne Bibelübersetzung empfehle ich

12. Dr. G. Menge, Die Heilige Schrift, Stuttgart, Württemb. Bibelanstalt.

Als bester Kommentar auch für Lehrer, die des Griechischen und Hebräischen vollkommen unkundig sind, seien dringendst empfohlen:

13. J. Weiß, Die Schriften des Neuen Testaments, 2 Bände, Vandenhoeck & Ruprecht.
14. G. Greshmann-Gunkel, Die Schriften des Alten Testaments, im gleichen Verlag.
15. Bausteine für Religionsunterricht, herausgegeben von Krohn-Peters bei Vandenhoeck & Ruprecht, besonders für das Alte Testament und die Propheten.
16. K. Niedlich, Das Märchenbuch. Verlag der Deutschkirche, Berlin.
17. G. Lögel, Der Werdegang der christlichen Religion. Julius Klinckhardt, Leipzig. (4 Bände.)

Zu unserem früheren Volksschullehrplan aus Religion haben u. a. Stellung genommen:

18. Dr. Heinz Brandsch, Zu unserm Religionslehrplan für Volksschulen. (Kirchliche Blätter 1922, Nr. 24—27.)
19. Johann Rehner, Ueber Religion und Religionsunterricht. (Kirchliche Blätter 1923, Nr. 2—4.)

Diese Werke müßten eigentlich in einer jeden Lehrerbibliothek sein. Für kleine Verhältnisse genügt zur Not No. 1, 4, 5, 13.

---

### 3. Deutsche Sprache.

Friedrich Szikeli.

I. Der Lehrplan für den Unterricht in Muttersprache in den ev. Volksschulen ist im Auftrage des Landeskonsistoriums von Herrn Übungsschullehrer Ziegler und mir ausgearbeitet worden. Und zwar geschah es in der Weise, daß wir in mehrtägigem Beisammensein während der Pfingsttage des Jahres 1926 die sämtlichen in Betracht kommenden Punkte durchsprachen und dabei feststellten, daß wir über alles Wesentliche einer Meinung waren, daß ich dann allein den Lehrplan ausarbeitete und ihn endlich dem Kollegen Ziegler zuschickte, der seine Bemerkungen und Ergänzungen hinzufügte. In dieser Gestalt ward der Lehrplan dann in der Volksschulkonferenz durchberaten, teilweise, aber kaum wesentlich, abgeändert und endlich dem Landeskonsistorium zur Einführung vorge-schlagen. Diese ist dann auch unverändert erfolgt, und der Lehrplan hat endlich auch die Genehmigung des Unterrichtsministeriums erhalten, mit der einzigen Abänderung, daß unter den in der 5. bis 7. Klasse zu lesenden Stücken auch Uebersetzungen aus den Werken rumänischer Schriftsteller und Dichter sein müssen. Aus dieser äußern Entstehungsgeschichte ergibt sich, daß für alle wesentlichen Bestimmungen des Lehrplanes, vor allem für den ganzen Geist, von dem es durchdrungen und getragen ist, ich die volle Verantwortung trage.

Was die innere Entstehungsgeschichte des Lehrplanes betrifft, so ist er die Frucht meiner rund 20jährigen Tätigkeit als Lehrer des Deutschen, zwar nicht an Volksschulen, aber doch zuerst, bis zum Jahre 1921, an Bürgerschulen und seither an der Lehrerinnen-Bildungsanstalt in Schäßburg. Diese Tätigkeit war, je länger, desto mehr verbunden mit Versuchen, Nachdenken und Nachlesen über Ziele und Mittel dieses Unterrichtes. So konnte der Lehrplan selbst ohne Benützung von Büchern oder andern Lehrplänen ausgearbeitet werden, die wegen der knappen zur Verfügung stehenden Zeit, noch dazu am arbeitsreichen Ende eines Schuljahres, unmöglich war. Erst nachträglich konnte ich mich z. B. durch Vergleichung mit den preussischen Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen überzeugen,

daß unser Lehrplan mit diesen modernsten Vorschriften für den Unterricht in unserer Muttersprache in allem Wesentlichen sich deckt. Die wichtigsten Abweichungen sind, daß uns von Anfang an der gefächerte Unterricht vorgeschrieben ist, dort mindestens für das erste Halbjahr Gesamtunterricht, dann, daß wir wegen der kürzern Schulzeit manches (Aufsätze, Sprachlehre) früher beginnen lassen müssen, endlich, daß unsere besondern Verhältnisse uns zwingen, in Rechtschreiben und Aufsätzen mehr zu verlangen. (Siehe „Neuzeitliche Volksschularbeit“, Winke zur Durchführung der neuen preussischen Lehrplanrichtlinien von C. L. A. Prebel und E. Hylla unter Mitwirkung von L. Nadolle, (Belz, Langensalza,) 1925. S. 5—7, 55—69, worauf zur Ergänzung des hier gesagten ein für allemal verwiesen sei.) Und auch das seither noch eifriger fortgesetzte Studium neuzeitlicher Werke über diesen Gegenstand läßt mich mit gutem Gewissen unsern Lehrplan betrachten. Im Einzelnen würde ich vielleicht heute das Eine oder Andere anders ausdrücken, umstellen, auch wohl weglassen oder hinzufügen, im Ganzen glaube ich auch jetzt noch auf dem richtigen Wege zu sein und mich in Uebereinstimmung mit den maßgebenden neuen Methodikern dieses Gegenstandes zu befinden.

II. Der Geist des Lehrplanes, wie alle neuern Arbeiten auf diesem Gebiete ist nämlich, um es mit einem Worte zu sagen, der Geist Rudolf Hildebrands, dessen Buch vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt (bei Klinhardt in Leipzig 1867 und öfter) seit nunmehr 60 Jahren wege-  
weisend gewirkt hat auf diesem Gebiete und noch heute dasjenige Werk ist, das der künftige Lehrer des Deutschen, auch in der Volksschule, vor allem andern studieren und immer wieder studieren sollte.

Im einzelnen ist der Lehrplan hinsichtlich seiner Form ein Maximallehrplan, d. h. er führt alles an, was nach unserer Meinung in der Volksschule zur Sprache kommen müßte, und gibt den Ort an, wo dieses unseres Erachtens am besten geschehen sollte, aber wir erwarten und verlangen nicht, daß nun jeder Lehrer an einer einklassigen Volksschule irgendwo hinter Gottes Angesicht, dessen Schüler außerhalb der Schule wohl rumänisch oder ungarisch, nicht aber schriftdeutsch zu hören und zu sprechen Gelegenheit haben, von allem und jedem, was im Lehrplan genannt ist, ein Bröckchen bringen müsse, damit die Kinder das doch auch „gehabt“ haben. Sondern es ist vorausgesetzt, daß der Lehrer selber im Stande sei, das unumgänglich Nötige von dem bloß Wünschenswerten, zu unterscheiden und sich im Notfall auf jenes zu beschränken. Damit ist freilich nicht gesagt, daß jene Lehrstoffaufteilungen, die man noch so häufig

zu sehen bekommt, welche nichts enthalten, als die Gedichte, die gelernt, die Stücke aus dem Lesebuch, die gelesen, und die Abschnitte der Schulgrammatik, die gepaukt werden sollen, nun auch weiterhin geduldet werden dürfen. Vielmehr muß der Lehrer doch auch im beschränkten Rahmen dem Geiste dieses Lehrplanes gerecht zu werden suchen. Dieser Geist ist aber gekennzeichnet durch die Aufgabe, die dem deutschen Sprachunterricht in den „Weisungen“ gestellt ist. Es ist dies eine doppelte: in formaler Hinsicht Beherrschung der hochdeutschen Schriftsprache (Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben) im Bereiche des Anschauungs-, Gefühls- und Gedankenkreises des Volksschülers, in materialer Hinsicht Deutschunterricht als Deutschkunde, „Kenntnis des deutschen Menschen, seiner Artung und seiner Kulturleistungen, besonders in seiner siebenbürgisch-sächsischen Ausprägung“ und dadurch Erweckung der „Freude an deutscher Art und Kunst“. Beides ließe sich dahin zusammenfassen, daß der Unterricht in der Muttersprache das Seine dazu beizutragen habe, den Schüler zu einem vollwertigen Mitglied der siebenbürgisch-deutschen Kulturgemeinschaft zu machen. Alles, was diesem Zwecke nicht irgendwie dient, hat im deutschen Unterricht nichts zu suchen, und der Raum, der den einzelnen Unterrichtszweigen in der Lehrstoffverteilung zu gewähren ist, bemißt sich nach der Bedeutung, die sie zur Erreichung jenes Zweckes haben. Wobei freilich der persönlichen Ueberzeugung des Lehrers breiter Spielraum bleiben muß.\*)

III. Damit allerdings diese Ueberzeugung mehr sei als bloßes individuelles Meinen und Belieben, ist eine entsprechende Vorbereitung des Lehrers auf diesen Unterricht nötig. Darunter verstehe ich nicht in erster Reihe die Vorbereitung von Stunde zu Stunde. Diese ist natürlich, besonders für den Anfänger im Lehramt, nötig und nützlich, aber je mehr der Unterricht im neuzeitlichen Geiste stattfindet — und das dürfen wir uns wenigstens in Religion und Deutsch nicht nehmen lassen —, umso weniger reicht sie aus. Denn je mehr der Unterricht im Geiste der Arbeitsschule „auf die eigene Tätigkeit der Schüler gestellt wird“, umso weniger läßt sich voraussehen, wohin das Interesse der Einzelnen den Unterricht führen werde, und umso nötiger ist allseitige und gründliche Beschlagenheit des Lehrers. Es besteht ein inniger Zusammenhang zwischen Arbeitsschulmethode und der in Deutschland nun eingeführten Hochschulbildung der Volksschullehrer. Wir, die wir es nicht so

\*) Vergleiche zur Aufgabe des deutschen Unterrichtes z. B.: H. Fischer, Unterrichtslehre III 3 (Leipzig, Quelle und Meyer 1923) S. 95—98. Friedrich Linde, Diomatik (Langensalza, Beyer und Söhne 1908) S. 9—12. Edwin Wilke, der Sprachformenunterricht (Halle, S. Schroedel 1909) S. 1—7.

gut haben, müssen durch angespannte private Arbeit die Lücke zuzustopfen versuchen, so gut es eben geht. „Der Lehrer des Deutschen darf nicht denken: Weil ich meine Prüfung bestanden habe, weil ich deutsch sprechen und schreiben kann, weil deutsch meine Muttersprache ist, bin ich auch genügend ausgerüstet, darin zu unterrichten, und wenn die Erfolge nicht befriedigen, so taugt der Gegenstand selbst oder das Lehrbuch nichts“ (Wilke). Wir Lehrer an den Lehrerbildungsanstalten tun ja das Mögliche, aber das ist bei der wenigen Zeit und dem jugendlichen Alter unserer Schüler und Schülerinnen nicht eben viel. Ob die in Aussicht stehende zweite Prüfung (Definitivat) viel helfen wird, bleibt abzuwarten, das Meiste und Beste muß jedenfalls der Lehrer durch eigenen Privatfleiß tun. Und dazu können die langen Ferien von Anfang Juli bis Mitte September, kann bei den Lehrkräften der Oberstufe auch die teilweise Entlastung während der Sommerschulzeit dienen. Wir müssen allmählich dahin kommen, daß die Ferien wohl für die Schüler, aber nicht für den Lehrer eine Zeit sind, wo die Arbeit für die Schule ruht. Einem echten Lehrer geht es so wie der Großmutter in Schwabs Gedichte „Das Gewitter“: er hat keinen Feiertag, sondern er findet seine Befriedigung in der Arbeit selbst und in ihrem stets bessern Gelingen. So sollen auch die Sommerferien des Volksschullehrers vor allem der Ausfüllung der Lücken in seinem Wissen und Können dienen, die das abgelaufene Schuljahr ihm gezeigt hat, und der Vorbereitung auf das neue Schuljahr. (Daß man dies nur verlangen kann, wenn die Lehrer ausreichend und pünktlich bezahlt werden, versteht sich von selbst.)\*

Als Wege für diese Fortbildung kommen in Betracht: 1. Unsere Lehrerversammlungen. Soweit ich die Berichte über Zweig- und Bezirkslehrerversammlungen der letzten Jahre verfolgt habe, ist es mir aufgefallen, daß Fragen des Unterrichtes in der Muttersprache, besonders in den höheren Schuljahren, Erfahrungen mit dem neuen Lehrplan usw., verhältnismäßig selten auf der Tagesordnung erschienen sind. Das erklärt sich daraus, daß die sogenannten „nationalen Gegenstände“ uns jetzt am meisten auf die Nägel brannten und das Damoklesschwert der Beanstandung durch staatliche Aufseher beständig über uns schwebt, und daß die neueingeführten Unterrichtsgegenstände besondere Aufmerksamkeit

---

\*) Zu der Frage, was heutzutage in Deutschland von dem Lehrer und insbesondere von dem Lehrer des Deutschen verlangt wird, vergleiche Karfen, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart (Dürer, Leipzig, 1923) S. 29 und Dostreich und Tacke, Der neue Lehrer (Bielefeld, Osterwied am Harz 1926) bes. S. 175 f und S. 164—6.

heischten; aber endlich müssen wir doch darüber hinwegkommen und den Fächern mehr Arbeit widmen, die in Wahrheit die wichtigsten für die Bildung unserer Jugend sind. So müssen deutschkundliche Fragen in Zukunft regelmäßig auf unsern Lehrerversammlungen verhandelt werden.

2. wäre die Abhaltung „deutscher Wochen“ ins Auge zu fassen, wo für je 6 Tage eine Arbeitsgemeinschaft aus deutschen Hochschullehrern, heimischen Mittelschul-, Seminar- und Volksschullehrern sich zusammenfinden könnte, um Fragen unseres Gebietes zu erörtern.\*)

3. kommt der Besuch der Ferienhochschulkurse in Hermannstadt in Betracht. Hier werden fast regelmäßig auch deutschkundliche und pädagogische Gegenstände besprochen.

4. sind Studienreisen unserer Lehrer und Lehrerinnen nach Deutschland und Oesterreich so häufig als möglich zu veranstalten und zwar zu solchen Zeiten, wo dort Schule gehalten wird, damit unsere Lehrer Einblick in die Unterrichtstätigkeit im Mutterlande gewinnen können.

5. ist es unbedingt nötig, daß jeder Lehrer außer Schule und Leben noch eine Lehrerzeitschrift regelmäßig lese („Die Quelle“, „Neue Bahnen“, „Pädagogische Warte“, „Die deutsche Schule“ usw. — auch die, eigentlich für Mittelschullehrer bestimmte, Zeitschrift für Deutschkunde bietet dem Volksschullehrer manches Wertvolle). Zum wenigsten in jeder zwei- bis dreiklassigen Volksschule müßten doch die Mittel zum Bezug einer Zeitschrift aufzubringen sein. Im andern Falle könnten sie auch von den Zweigvereinen bezogen werden und reihum gehen — wobei freilich pünktliche Weiterbeförderung Voraussetzung ist.

All diese Dinge bieten aber doch nur mehr Anregung zu vertiefter Beschäftigung mit der einen oder andern Frage. Diesen Anregungen nachzugehen ist nur möglich durch

6. das Studium einschlägiger Bücher. Hier muß gründlich Wandel geschaffen werden. Unsere Lehrer lesen zu wenig. Die Bezirksbüchereien stehen fast unbenützt da; die Schulbüchereien sind gänzlich unzulänglich; daß sich Lehrer nach Abgang von der Lehrerbildungsanstalt noch Fachliteratur anschaffen, gehört fast zu den Ausnahmen — alles, soweit meine Erfahrungen als Vorsitziger eines Zweigvereines und als Kreisschulinspektor reichen. Sollte es anderswo besser stehen, umso erfreulicher! Jedenfalls müßte in den Voranschlag jeder Schule alljährlich ein nicht zu geringer Betrag zu Anschaffungen für die Lehrerbücherei eingesetzt werden und müßte jeder Lehrer für Bücher jährlich wenigstens ebensoviel ausgeben, als ihn das Rauchen oder die Jagd kostet. Wenn gespart werden

\*) Seither durch die pädagogischen Wochen in Klossdorf verwirklicht.

muß, so geschehe es lieber an diesen Dingen! Auswahl an guten Werken zum Deutschunterricht ist reichlich vorhanden, eher könnte die Fülle uns in Verlegenheit bringen. Eine Anzahl geeigneter Bücher sind in dieser Arbeit angeführt, andere werden noch am Schlusse genannt werden. Diese und die Zeitschriften bieten weitere Fingerzeige in Menge. Nicht vergessen sei auch das wissenschaftliche Schrifttum, das der Erforschung unserer heimischen Mundart, Dichtung und Volkskunde gewidmet ist.

7. Endlich gehört zur Vorbereitung des Lehrers ständige Arbeit an sich selbst: Übung in der richtigen Aussprache des Schriftdeutschen, im eindrucksvollen Vorlesen, Vortragen von Gedichten, Theaterstück, Erzählen, im Schreiben von Stilübungen jeder Art, endlich fleißiges Lesen guter deutscher Prosa von der Lutherbibel und Damasus Dürr über Lessing und Goethe, über J. P. Hebel, St. L. Roth, G. von Moltke bis auf Wilhelm Schäfer, Paul Ernst, Erwin Wittstock und Heinrich Zillich herab, zur Schulung des eigenen Sprach- und Stilgefühles.

IV. Die einzelnen Zweige des Deutschunterrichtes.

1. Sprechübungen sind ja auch bisher auf der Unterstufe gemacht worden, um die Schulneulinge in das Schulleben einzuführen und, auf dem Lande, mit der hochdeutschen Schriftsprache bekannt zu machen. Diese letzte Aufgabe möchte ich am liebsten dem Kindergarten zuweisen; vielleicht könnte auch die Sommerbewahranstalt manches tun. Ein Fall wie der folgende sollte in Zukunft doch unmöglich sein: In einer abgelegenen Gemeinde unseres Bezirkes hatte die Lehrerin im Religionsunterricht den Kindern ein Märchen sächsisch erzählt und ging nun dazu über, es auch deutsch zu tun, darauf erstaunte Gesichter der Kinder und endlich der Ruf: „Awwer, Fra Lihrerän, mir verstoh jo net blesch!“ So fremd hatte den Kindern die Schriftsprache geklungen, daß sie sie für Rumänisch gehalten hatten. Wenigstens das Wissen müßten sie in die Schule mitbringen, daß Deutsch so etwas wie eine andere Art Sächsisch ist und eine gewisse, erfahrungsmäßig erworbene Ahnung von den Lautgesetzen, nach denen man sächsisch Gedachtes in die Schriftsprache gewissermaßen unklappen kann\*) — nachdem wir nun einmal nicht in der glücklichen Lage sind, nur sächsisch sprechen, lesen und schreiben zu können. Dies wäre die eine Seite der Hör- und Sprechübungen: die Einführung in Verständnis und Gebrauch der neuhochdeutschen Gemeinsprache als Vorstufe des Schreibleseunterrichtes. Die andere, wichtigere ist die fortgesetzte Übung im Umsetzen von Bewußtseinsinhalten in Worte, das Erzählen,

\*) Vgl. Lüttge, Didaktische Sprachkunst, S. 97.

Schildern, Beschreiben, schließlich die Erörterung allgemeiner Fragen. Dies geschieht und geschah von jeher ja in allen Unterrichtsgegenständen, die in der Muttersprache unterrichtet wurden, aber die Übung im zusammenhängenden Sprechen trat allzu sehr zurück hinter der Gewohnheit, auf bestimmte Fragen zu antworten, oft sogar nur einen fehlenden Satzteil zu ergänzen. Daraus und aus der beständigen Furcht, einen Sprachfehler zu begehen und dafür gerügt oder ausgelacht zu werden, erklärt sich wohl, neben der ursprünglichen Rassenanlage, der Seelenverfassung der Heranwachsenden und der natürlichen Wortkargheit des Bauern, die entsetzliche Schwerfälligkeit und Mundfaulheit besonders unserer ältern Schüler. Dem entgegenzuwirken, muß ihnen vom ersten bis zum letzten Schuljahr viel Gelegenheit zum Sprechen im Zusammenhang gegeben werden, vor allem über Gegenstände eigener Wahl, die ihnen am Herzen liegen, und zwar so lange in der Mundart, bis sie das Hochdeutsche einigermaßen fließend beherrschen. Bis zum Ende des 3., selbst des 4. Schuljahres sollte jede Muttersprachstunde mit der Frage beginnen: „Wi wäll es äst erzielen?“ Zum Uebergang könnte dann das sächsisch Erzählte hochdeutsch wiederholt werden. Logische und sprachliche Fehler sind dabei in erster Reihe von der Klasse zu verbessern, ebenso haben zuerst die Mitschüler nach ausgebliebenen Teilen der Geschichte zu fragen, so daß sich an jeden dieser mündlichen Aufsätze ein Unterrichtsgespräch anschließt, wobei der Lehrer sich möglichst zurückhält. Sein Anteil beschränkt sich auf einzelne kurze Fragen und sparsame sprachliche Verbesserungen, auf äußere Leitung des Gespräches, ein Schlußwort wo man sich ohne ihn nicht einigen kann — und fleißiges Notieren alles dessen, worüber er nachträglich noch ausführlicher sprechen will. (Jeder Lehrer müßte Kurzschrift können!) Dabei sind „Fehler“ der Aussprache, die durch den Einfluß der Mundart verursacht sind, nicht zu bespötteln, sondern durch eigenes musterhaftes Sprechen, sowie durch besondere Artikulationsübungen zu bekämpfen,\*) mundartliche Wörter im hochdeutschen Zusammenhang zu dulden, wo es irgend angeht, grammatische und logische Ungenauigkeiten taktvoll zu bekämpfen, fremde (rumänische und

\*) Siebs, Deutsche Bühnenaussprache, Bonn, Albert Ahn. — Derselben Grundzüge der deutschen Bühnenaussprache. — Dr. A. Scheiner, Die deutsche B.-A. und unser Schuldeutsch. 4. J. B. der Volksschule in Mediaş 1902/3. — E. Vöttge, Didaktische Sprachkunst, Leipzig, Wunderlich. — S. Engelmann, Methodik des deutschen Unterrichtes. S. 25—39. Nissen, Säuberung der Aussprache in der Sexta in: Beiträge zum Deutschunterricht, Hrsg. von Dr. E. Edert, Teubner, Leipzig und Berlin S. 10—17. — Auch auf den von Fr. J. Guist erteilten Sprechunterricht nach Prof. Engel wäre hier zu verweisen.

magyarische) Wörter und Wortfügungen scharf zurückzuweisen. Das Ziel wird natürlich immer nur eine dem Bühnendeutschen genäherte, für Angehörige anderer deutscher Stämme verständliche Aussprache sein, ohne das sowieso aussichtslose Bemühen, die Eigentümlichkeiten unserer Sprechart gänzlich verwischen zu wollen. Besonders zu warnen ist vor dem, was ich „Ueberhochdeutsch“ nenne, der Vergewaltigung der lebenden Sprache zugunsten des Schriftbildes, ja der Orthographie („ß-tehen“, „ß-prechen“, „sech-s“ „Fuch-s“, Unterscheidung von „Eltern“ und „Ältern“, von -ig und -lich in der Aussprache, Hervorhebung des „e“ in tonlosen Silben wie „gäschlasän“ usw.) Ebenso ist natürlich vor Umstilisierung der Sprechsprache mit ihrem einfachen Satzbau (Nebenordnung statt Unterordnung) und häufiger Wortwiederholung („und da“) in unkindliche Buchsprache zu warnen und der Altersdialekt sorgfältig zu schonen.\*) Die Sprechübungen bilden den Ausgangspunkt für die übrigen Zweige des deutschen Unterrichtes. Indem darin das Bedürfnis des Lesens und Schreibens erweckt wird (durch Briefträgerspielen u. dgl.), bilden sie, zusammen mit dem malenden Zeichnen von Naturformen, die dieselben Formelemente enthalten wie die Buchstaben, die Vorbereitung zum

2. Schreiblesen. Dieses soll möglichst spät einsetzen: in wenig gegliederten Schulen etwa Anfang Oktober, in reichlich gegliederten so spät, daß man gerade noch mit dem vorgeschriebenen Fibelstoff fertig zu werden hoffen kann; der Gang des Fibelunterrichtes im einzelnen ist durch die im Gebrauch stehende Fibel im ganzen vorgeschrieben. Für diejenigen, die die Neue Fibel von Willk mit Stein- und Sütterlinschrift verwenden, scheint Echarde-Hoffmann, Kindesgemäßer Lese- und Schreibunterricht (Diestermweg, Frankfurt a. M. 1925) ein brauchbarer Wegweiser zu sein. Besonders möchte ich folgende Sätze daraus hervorheben (S. 5 f): „Möglichst ohne Fibel, um einen aus der engsten Heimat herauswachsenden Leseunterricht zu sichern. Die heimatlichen Straßen, Bäche, Bekannten, die täglichen Erlebnisse der Klassengemeinschaft, die Heimatwelt mit all ihren lieben Kleinigkeiten und Einzelheiten: das alles kann ein Stoff und Erlebnisgehalt des ersten Leseunterrichtes werden, wenn die Fibel stark zurücktritt. Die Fibel wird daneben allerdings und namentlich bei zunehmender Lesefertigkeit nicht entbehrt werden können. Aber sie ist dann ein liebes Kinderbuch mit frohen Reimen und Geschichten und Bildern zur Ergänzung und Anwendung, keine Lesemaschine mehr.“ Im übrigen sei auf die am Schlusse genannten Bücher verwiesen.

\*) Itzinger III 105. Blättge 62 ff. Neue Bahnen 37, 2, 53; 38, 10, 432.

An den Fibelunterricht schließt sich

3. das Lesen an. Als Lesestoff dient zunächst im 2. bis 5. Schuljahr vorwiegend das Lesebuch, wobei neben geist- und gemütbildendem Inhalt auch auf gute sprachliche Form der Lesestücke zu achten ist. Spätestens vom 5. Schuljahr an treten andere Stoffe daneben, Gruppen- und Einzellektüre von Werken aus der Schulbücherei, im 5. Schuljahr eine Kinderzeitschrift — die von Volksschulleiter Reimesch herausgegebene sollte in keiner sächsischen Schule fehlen — sowie leichte Kalenderaufsätze und ähnliches, im 6. Schuljahr kommen größere epische Werke, wie unsere Volksagen, in gute moderne Prosa übertragen, Erzählungen neuerer Dichter in der Schaffsteinischen oder sonst einer wohlfeilen Ausgabe hinzu, auch unsere „Bilder aus der Vergangenheit“ sind auf dieser Stufe schon mit Nutzen gelesen worden. Ebenso kann hier mit der Einführung in das Zeitungslesen begonnen werden, und wenn es anfangs auch nur Geschäftsanzeigen und kleine Lokalnotizen sind; auch daraus läßt sich manches lernen — sprachlich-stilistisch wie inhaltlich. Das 7. Schuljahr bringt womöglich größere Prosawerke (Novellen, etwa „Der Pfarrhof von Kleinschenk“ oder Alberts „Dorfschule“), sowie Dramen (Tell, Götz, Flanderer, Minna von Barnhelm) und etwas Episches (Hermann und Dorothea dürfte trotz berechtigten Einwänden gegen die unfindliche Abgeklärtheit des Werkes noch immer das Beste sein, doch wäre z. B. auch an Hebbels „Mutter und Kind“ zu denken). Dazu populärwissenschaftliche Schriften (Schaffsteins blaue und grüne Bändchen, Bogenlesebücher, Deutsche Quellen, Reclams Reisenbändchen, Sonnborn u. dgl., Müllers Geschichte unseres Volkes, Landwirtschaftliches, Reisebeschreibungen — „Von Pol zu Pol!“ — Technisches, Briefwechsel, Lebensbeschreibungen, besonders Selbstbiographien — Kugelgen, Richter, G. A. Schuller usw.) und Fachzeitschriften (Landwirtschaftliche Blätter, Zeitschriften für den Handwerker und Kaufmann). Das Lesen von Tageszeitungen geht daneben her.\*)

Was den Vorgang des Leseunterrichtes betrifft, so wird die bisher fast allein herrschende Form, daß alle das Buch offen vor sich haben, einer laut liest und die andern still folgen (oder auch nicht folgen) — und nach jedem Satz, manchmal auch nach einem halben Satz „der Nächste“ drankommt, mindestens vom 3. Schuljahr ab zugunsten anderer Formen zurückzutreten haben: Vorlesen durch den Lehrer (bei Gedichten, die der

\*) Vgl. Gaudig, Didaktische Kegereien (Leubner 1904) S. 1 ff., 14, 33, 36, 38, 69, 83, 88, 92; Neue Bahnen 37, 2, 54; 38, 4, 144; 38, 7, 284 ff.; S. Engelmann S. 80, 103 ff., 135; Karstädt, Methodische Strömungen der Gegenwart, S. 100, 101, 110, 119, 121; Itzschner III 131; Vinde, Onomatil 30.

Lehrer nicht einfach frei vortragen kann oder will, der normale Vorgang bis zum Ende der Schulzeit!) oder durch einzelne Schüler, die sich besonders darauf vorbereitet haben, bei geschlossenen Büchern; stilles Lesen und anschließendes Gespräch darüber, häusliches Lesen durch die ganze Klasse, Gruppen oder Einzelne mit anschließendem Bericht. Nach dem Lesen folgt meist eine Besprechung, wobei zunächst die Schüler führend sein sollen, durch ihre Fragen, Einwendungen, Ergänzungen, durch Weitererspinnen der Handlung usw. Der Lehrer hält sich zunächst nach Möglichkeit zurück, gibt neue Denkanreize, später macht er wohl auf Uebersehenes in sachlicher und sprachlicher Hinsicht aufmerksam und leitet gegebenen Falles zum Herausheben und Zusammenfassen des Wesentlichen an. Aus dem Gelesenen werden sich oft neue Aufgaben ergeben: Betrachten und Sammeln von inhaltlich und sprachlich Ähnlichem, Anwendung von verbreiteten Regeln usw. Hieher gehört auch, daß wir, wenn z. B. einige Gedichte von demselben Verfasser gelesen worden sind, die Frage nach dem Dichter und seinen Lebensschicksalen in den Schülern wachrufen und sie dann, durch eigene Erzählung oder durch Vermittelung geeigneten Lesestoffes, beantworten. Dabei handelt es sich selbstverständlich nicht um trockene Jahreszahlen und Ortsnamen, sondern um farbige Schilderungen, besonders aus der Kindheit und Jugend der Betreffenden, möglichst aus ihren eigenen Werken geschöpft. Goethe und Schiller, M. Claudius, Hebel, Körner, Uhland, Hebbel, Storm, Rosegger, W. Flex kommen wohl hauptsächlich in Betracht, dazu von Heimischen besonders St. L. Roth, Kästner und Albert. Soweit derartige biographische Mitteilungen im Lesebuch nicht enthalten sind, werden sie von den Schülern nachher, in Aufsatzform niedergeschrieben und dienen dann als Grundlage der zusammenfassenden Wiederholung am Ende der Schulzeit.\*)

Im Zusammenhang mit der Klassenlektüre steht die Gewöhnung der Schüler, sich zur Aufhellung unklarer Stellen sowie zur Beantwortung sonstiger Fragen selbständig der in der Klasse bereitstehenden Nachschlagewerke (Deutsches Wörterbuch — z. B. Heyne — ein kurzgefaßtes Handbuch des allgemeinen Wissens, Literaturgeschichte, Atlas usw.) zu bedienen, — eine Fertigkeit, die im Leben nötig ist wie nur eine und daher schon in der Volksschule geübt werden muß.

\*) Vgl. Itzner I 224 ff, III 133 ff, 122 ff, 139 ff, 147. — S. Rauh, Deutsche Dichtung (Goettingen Vandenhoeck und Ruprecht 1921) S. 19 ff. — Engelmann S. 31, 91, 102, 103, 106, 116 ff, 124, 139, 145, 150. — Karstädt S. 100, 108 f. — Gaudig S. 11, 36 f. — Vüttge S. 11. — Zeitschrift für Deutschkunde 41. Bd. 5, 381 ff; 9, S. 631 ff. — Eide bei Edert (Beiträge) S. 30 ff. — Neue Bahnen 36, 10, 397; 37, 2, 54; 37, 9, 335 ff; 38, 5, 194 ff; 38, 7, 284 ff; 38, 11, 483.

Neben diesem gebundenen läuft das freie häusliche Lesen mit Benützung der Klassenbücherei. Diese ist von Schund sorgfältig zu reinigen und durch Anschaffung guter neuerer Werke auszubauen (Volksbüchereien des Kulturamtes, Schaffstein usw.). Der Lehrer muß danach trachten, möglichst bald die ganze Bücherei zu kennen. Alle 14 Tage werden Bücher getauscht; vor der Rückgabe dient eine Stunde dazu, das Gelesene zu besprechen. Die Kinder berichten, was sie gehabt haben, wie es ihnen gefallen, was ihnen gefallen hat, was nicht usw. Besonders günstig ist es, wenn mehrere Kinder dasselbe gelesen haben und ihre Eindrücke austauschen können. Daher soll man gute Bücher immer mehrfach anschaffen. Man kann die Kinder auch schriftlich über das Gelesene und ihre Eindrücke berichten lassen, doch fällt das meist recht dürftig aus. Auch über Bücher, die sie sonstwoher bekommen und die ihnen gefallen haben, dürfen sie berichten und der Klasse daraus vorlesen. Das eröffnet dem Lehrer Einblicke in den Geschmack der breiten Volksschichten und gibt ihm Gelegenheit, mit sanfter Hand auf Besseres hinzuweisen.

An das Lesen schließen sich ungezwungen wortkundliche und kulturkundliche Belehrungen an, ebenso gelegentliche Hinweise auf Schönheiten der Form, auch bei Prosastücken, besonders, wo sie die Möglichkeit zum Vergleiche mit eigenen Arbeiten der Schüler bieten.

Gedichte, auch kurze musterhafte Prosastücke werden auswendig gelernt. Dabei ist der eigenen Wahl und der freiwilligen Arbeit der Kinder möglichst viel Spielraum zu lassen. Auch der Kanon der vor allem zu lernenden und durch regelmäßige Wiederholung zu befestigenden Gedichte ist auf Grund der Beobachtung des kindlichen Geschmacks zusammenzustellen. Gefühlvoller und anschaulicher Vortrag entsteht besser durch Vertiefung des Kindes in den Inhalt des Gedichtes als durch Nachahmung des Lehrers, doch sind gewisse allgemeine Belehrungen und Fragen wie: „Das „nicht“ brauchen wir nicht hervorzuheben. Was ist hier die Hauptsache?“ nicht überflüssig. Unterstützung des Vortrages durch begleitende Gesten, wenn sie natürlich sind, ist zu begrüßen. Kinderlieder werden auch gespielt, Märchen dramatisiert, Balladen gelegentlich mit verteilten Rollen vorgetragen, dramatische Szenen aufgeführt, bei Schulfesten u. dgl., auch ganze kleine dramatische Spiele (Hans Sachs u. ä.), alles mit den einfachsten Mitteln.

Andererseits geht aus dem Fibelunterricht das Schreiben hervor. Dieses gliedert sich in

4. Das Schönschreiben. Dies hat seinen Platz vor allem in der stillen Beschäftigung. Geschrieben werden nur im 2. Schuljahre einzelne

Buchstaben und Wörter, vom 3. Schuljahr an Sätze, später größere Sprachganze (Sprichwörter, Muster zu Geschäftsaufsätzen). Die lateinische Schreibschrift tritt zuerst im rumänischen Unterricht im 3. Schuljahr auf und erst im 4., mit dem deutschen Lautwert der Buchstaben verbunden, im deutschen Schönschreiben, soll aber niemals viel Raum einnehmen. Wo man Zeit hat zum Taktischreiben, geschieht dies mit allmählich sich steigender Geschwindigkeit, wozu man ein Metronom benützen kann. \*)

5. Das Abschreiben, Niederschreiben (auswendig gelernter Texte) und Nachschreiben (vorgesprochener Worte, bald Sätze) dienen vor allem der Rechtschreibung. Es empfiehlt sich, dieser nicht allzuviel Zeit zu opfern. Das Ziel, alle Wörter richtig, d. h. so schreiben zu können, wie unsere verwickelte und nichts weniger als folgerechte Orthographie es verlangt, kann in der Volksschule doch nicht erreicht werden (selbst auf der Hochschule nicht!). Hauptsache ist, daß die Schüler gewöhnt werden, auch auf dies äußerliche Gewand ihrer Gedanken zu achten und in Zweifelsfällen sich dort Rats zu erholen, wo auch jeder Erwachsene das tut: im Regel- und Wörterverzeichnis. Der kleine Duden muß vom 5. Schuljahre an in aller Händen sein. Bei dem Nachschreiben sind künstlich zurechtgemachte Diktate zu vermeiden nach dem Muster des Satzes: „Die ganze Allee bewunderte die schönen Aale, die der Schuster freilich nicht mit der Ahle gefangen hatte.“ Vielmehr werden die Diktattexte (Wörter, später Sätzchen und Aufsätzchen) meist gemeinsam erarbeitet und dienen somit zugleich auch dem Unterricht in Stilistik und Satzlehre. Im 2.—4. Schuljahre halten jährlich 9 Pflichtdiktate im Fest das Wichtigste des gelernten Orthographiestoffes fest. Vom 3. Schuljahr an geht der Rechtschreibeunterricht den Aufsätzen teils vorher — um vorauszu- sehenden Fehlern vorzubeugen — teils folgt er ihm nach. Auf der Oberstufe liegt das Schwergewicht auf der Zeichensetzung, weil jetzt das logische Denken zu erwachen beginnt; im Uebrigen richtet sich hier Stoff und Ausmaß des Rechtschreibeunterrichtes ganz nach den bei den Aufsätzen gemachten Erfahrungen.

6. Die schriftlichen Stilübungen gehen am natürlichsten aus den mündlichen hervor. Sobald die Schreibfertigkeit der Schüler so weit gefördert ist, im dritten Schuljahr, braucht sich der Lehrer natürlich nicht mehr von allen Schülern mündlich erzählen zu lassen, was sie sich zu Weihnachten wünschen, oder was sie am Jahrmarkt gesehen haben, sondern er kann, wenn einige dies getan haben, den übrigen auftragen, es ihm auf-

\*) Seyfert, Schulpraxis (Göfchen 1907) S. 167.

zuschreiben, daheim oder in der stillen Beschäftigung. Diese Aufsätze, die ja natürlich anfangs recht dürftig ausfallen, werden dann in der Klasse vorgelesen, von dieser beurteilt und verbessert, unter Umständen dem Verfasser zur Umarbeitung wiedergegeben. Die neun jährlichen Pflichtarbeiten sieht der Lehrer im Unreinen durch, um Rechtschreibung und Zeichensetzung richtig zu stellen, hüte sich dabei aber möglichst vor Eingriffen in den kindlichen Stil. Die Reinschrift wird dann nochmal durchgesehen und bewertet. Hier ist, ebenso wie bei den Nachschriften, eine sorgfältige Verbesserung der angestrichenen Fehler gegen Rechtschreibung und Zeichensetzung vonnöten. Die Themen der Arbeiten ergeben sich zum Teil aus dem Anschauungsunterricht und den Sachfächern, zum Teil aus dem deutschen Unterricht selbst — doch sollen Arbeiten im Anschluß an Lesestücke selten sein, Auflösungen von Gedichten in Prosa u. dgl. ganz fehlen — zum Teil wird den Schülern die Wahl entweder gänzlich oder innerhalb eines Rahmenthemas freigestellt. Hauptformen des Aufsatzes sind: Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen, später auch Umformungen, Gliederungsangaben (Gedankengang, Disposition eines gelesenen größeren Stückes), Auszüge unter bestimmten Gesichtspunkten, Briefe verschiedener Art. Besonders Antriebe zum Schreiben gewinnen ältere Schüler durch Veranstaltungen wie Schulzeitung, Klassenbriefwechsel,\*) gemeinsames „Dichten“ einer Kindergeschichte u. dgl. m. In reichlicher gegliederten Schulen kann man vom 6. Schuljahr ab auch versuchen, Stundenprotokolle schreiben zu lassen. An die Vorlesung der Arbeiten schließen sich ungezwungen stilistische Belehrungen und Übungen an. Lehrreich ist etwa die nachträgliche Vorlesung eines Aufsatzes über denselben Gegenstand von einem anerkannten Schriftsteller oder vom Lehrer selbst. Eine gute Übung ist ferner z. B., wenn ein Textstück eines Schriftstellers, der seine Zeitwörter sorgfältig wählt, wie Lönz, mit Auslassung der Satzansagen an die Tafel geschrieben und den Kindern nun die Aufgabe gestellt wird, die Lücken auszufüllen. Wer das Richtige am häufigsten trifft, kriegt einen Preis. Wichtiger als dieser ist aber, daß den Schülern eine Ahnung davon aufgehe, daß und warum die von ihnen gewählten Ausdrücke schlechter, weil flauer, farbloser sind als die des Dichters. Umgekehrt können an Gegenbeispielen, wie Amts- und Zeitungsdeutsch, schwülftigem, beivortreichem Stil Verbesserungs-, d. h. Verdichtungsversuche gemacht werden. Auch Wettübersetzen aus dem Rumänischen ist vielleicht nicht zu schwer. Hier kann auch auf die Freund-

\*) Wie ein solcher zugleich in den Dienst der vaterländischen Erdkunde gestellt werden kann, zeigt ein Aufsatz von A. Wegerdt (Sellaerau) in den Neuen Bahnen 38. Jahrg. 8, 336 ff.

wörterfrage eingegangen werden, indem man versucht, fremdwörtelnd Geschriebenes in wirkliches Deutsch zu übersetzen. Und ein findiger Lehrer wird noch manche Art von nützlichen Uebungen finden. \*)

7. An die Aufsätze wird sich vielfach auch die Sprachlehre am zweckmäßigsten anschließen. Zweierlei ist hier mit diesem Namen inbegriffen. Einmal die herkömmliche der lateinischen nachgebildete Schulgrammatik (Sprachformenlehre), das Kreuz der Lehrer und der Greuel der Schüler, sie, die zusammen mit unserer lieben Rechtschreibung die Hauptschuld daran trägt, wenn die Muttersprache von den Schülern so oft als „schwer“ und „langweilig“ bezeichnet wird, wo sie doch der liebste und lustigste Gegenstand sein sollte — und die erst neuerdings aufgekommene Sprachkunde, das Wissen um Wesen und Leben unserer Sprache und unseres Volksgeistes. Leider kann die Grammatik nicht gänzlich aus der Schule verbannt werden; wir brauchen ihre Begriffe und Lehrsätze, so viel sich auch im einzelnen dagegen einwenden läßt, um uns über sprachliche Dinge zunächst überhaupt verständigen zu können, aber einzuschränken ist sie auf das zu diesem Zweck unbedingt Notwendige. Abstrakte Belehrungen, Fachausdrücke, Regeln kommen möglichst spät, die Hauptsache ist Uebung durch Reihenbildung, Bildung gleichartiger, sinnvoller Beispiele, die einem Vorstellungskreis entnommen sind. „Alle grammatischen Uebungen in der Schule dürfen nur den einen Zweck haben, die Sprachkraft des Kindes zu steigern.“ \*\*) Denn die Uebung im logischen Denken, die nach den Entwicklungsjahren, wenn die Großhirnrinde schon entsprechend ausgereift ist, die Beschäftigung mit grammatischen Dingen an sich nützlich und reizvoll macht, kommt für das Volksschulleben nicht in Betracht. Daher ist nur das zu üben, wogegen erfahrungsgemäß verstoßen wird. Jeder Lehrer legt sich am besten eine Sammlung der gerade bei seinen Schülern in Wort und Schrift häufigen „Fehler“, d. h. Abweichungen vom Gebrauch der Gemeinsprache, an und baut darauf seine eigene Schulgrammatik nach Auswahl und Maß der Belehrungen auf. Vollständigkeit des Systems ist nirgends anzustreben. Was soll uns z. B. die Vorzukunft, die in der wirklichen Sprache gar nicht vorkommt, denn wo man etwa sagt „Si wid ze vill gedranken (gehuei) hun“, so ist das kein Futurum exactum, sondern eine in bezug auf die Vergangenheit ausgesprochene Vermutung, ein „Praesumptiv des Praeteritums“. Dagegen müssen wir

\*) Vgl. Hildebrandt S. 54, 83 ff. — Itzner III 51. — Linde Onomatik 21. — Engelmann 18, 40, 51, 59, 83, 96, 176 ff, 185. — Karstädt 112, 120, 122 ff, 126. — Gaudig, Didaktische Kegereien 15 ff, 48, 69 f, 78.

\*\*) Wilke, S. 175.

allerdings den Unterschied zwischen: „ich habe geschrieben“, „ich schrieb“ und „ich hatte geschrieben“, ohne viel allgemeines Gerede darüber, durch fleißiges Ueben befestigen, weil ihre Verwechslung auf unklarem Denken beruht und wieder solches erzeugt. Ebenso werden wir den Unterschied von „in“, „an“ und „auf“ („am Tisch, im Boden liegen“, sogar „im Boden fallen“) ebenso scharf einprägen wie den zwischen der Beziehung „wo“ und der Beziehung „wohin“, zwischen „heraus“ und „hinaus“, zwischen der (mit „ich soll“ oder „ich würde“) umschriebenen und der nicht umschriebenen Möglichkeitsform usw. Man sieht, worauf es ankommt: nicht Begriffe und Regelwerk, sondern induktiv gewonnenes, gefühlsmäßiges Wissen von der Bedeutung, — der Tragfähigkeit, möchte ich sagen, — der einzelnen sprachlichen Gebilde. Wie man Schwimmen nur durch Schwimmen lernt, so lernt man eine Sprache nur durch Sprechen, Sprechen und immer wieder Sprechen, freies Sprechen, Nachsprechen, lautes Lesen, was auch eine Art Nachsprechens ist, Schreiben, dem ein, wenigstens innerliches Sprechen vorhergegangen sein muß, und durch Sprechübungen, systematische Uebungen in der Anwendung dieser oder jener Form, dieser oder jener Sagart. Doch daß diese Uebungen nur ja nicht leerlaufendes Geklapper des Mundwerkes bleiben, sondern stets Sinn und Zusammenhang bewahren! Also nicht: „Sage mir einen Satz mit einem Umstand des Ortes!“ Sondern: „Wohin springt eure Kage gern? Wohin noch? Wohin noch?“ usw. Wie wir Wortschäßübungen anstellen müssen, um der traurigen Wortarmut unserer Schüler abzuhelfen, die z. T. für „kriechen, gehen, schreiten, wandern, laufen, springen, rennen, fallen, fliegen, sausen“ usw. usw. immer nur das eine „ziehen“ haben oder für „setzen, stellen, legen, geben“ usw. das eine farblose „tun“, ebenso müssen wir sie systematisch im Gebrauche der Wort- und Satzformen üben, um auch hier Richtigkeit (d. h. Gemeinsprache-Gemäßheit), Reichthum, Abwechslung, Genauigkeit allmählich in ihre Sprache hineinzubringen. Neben die Uebung tritt später das Betrachten dessen, wie andere einen Gedanken ausgedrückt haben, und warum gerade so und nicht anders, d. h. das Zergliedern von Sätzen und ganzen Satzstücken. Dazu eignen sich vor allem Sprichwörter, dann auch andere musterhafte Sprachganze, selbst Meisterprosa — sie, z. B. Lessings Fabeln, kann bei solcher Betrachtung nur gewinnen — natürlich aber niemals Gedichte. Bei diesen haben grammatische Bemerkungen nur dann einen Zweck, wenn sie das Verständniß des Wortlautes und damit den Vortrag fördern. Die geeignetste Zeit für das Ueben der verschiedenen Wort- und Satzformen scheinen die mittlern Klassen (3.—5.) zu sein; in der 5. er-

folgt dann auch die Einprägung der als Handhabe unentbehrlichen Fachausdrücke, der 6. und 7. ist nur die vertiefende Wiederholung nach Maßgabe der Fehler vorbehalten, die wir in den mündlichen und schriftlichen Äußerungen der Schüler bemerken. Vor allem ist die Arbeit dieser Klassen aber der Sprachkunde gewidmet, der Betrachtung des Werdens und Wanderns der Wörter, dessen, was wir aus ihnen, besonders auch aus den Namen (Personen-, Orts-, Gassen-, Flurnamen usw.) über Art und Schicksal unserer Vorfahren herauslesen können. All das, was auf der Unterstufe naiv aufgenommen, besprochen, gesammelt, beschrieben und gezeichnet wurde: Kindersprache und Erwachsenensprache, Schriftsprache und Mundart, Lehnwort und Fremdwort, Volkslied, Redensarten und Sprichwort, Sagen und Märchen, Namen und Bräuche, Tracht, Schmuck und Geräte, Haus und Kirche, Volksglauben und Volksfeste, all das kehrt hier auf der Oberstufe noch einmal wieder und schließt sich zusammen zu einer Heimatkunde im höheren Sinne, einer Deutschkunde in der Nuß, einer liebevollen Erkenntnis der eigenen Volkart, denn nicht ein Deutsch-können ist der Zweck des muttersprachlichen Unterrichtes, sondern deutsch wollen, deutsch fühlen, deutsch sein — deutsch natürlich in der besondern Gestalt, die das deutsche Wesen hier bei uns, in Hermannstadt oder Kronstadt, in Tarutino, Tereblestie oder Tekendorf, in Felsendorf oder Morizdorf angenommen hat. Es gibt kein Deutschtum an sich, so wenig es ein Menschentum an sich gibt. Jeder ist Mensch und Deutscher nur innerhalb der besondern Bedingungen seines Stammes und Bekenntnisses, seines Landes, Ortes und Standes, doch darf er darin nicht versinken, sondern muß sich den Blick frei halten auf die Höhen des Menschentums und Deutschtums, die für uns noch immer verkörpert sind vor allem in den großen Denkern und Dichtern der Zeit um 1800. Davon auch dem letzten Bauernjungen eine Ahnung zu geben und ihn die ersten Schritte auf dem Weg nach jenen Höhen tun zu lehren, das ist schließlich die schöne und schwere Aufgabe, der auch unser deutscher Lehrplan und seine Verfasser zu dienen bemüht waren.

Schriftennachweis:\*)

Wundt, Völkerpsychologie. N. Kröner, Leipzig.

Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte. M. Niemeyer, Halle.

Sütterlin, Die deutsche Sprache der Gegenwart. Voigtländer, Leipzig 1923.

Wille, Der Sprachformenunterricht. Schrödel, Halle.

„ Wortkunde. F. Brandstetter, Leipzig.

Gansberg, Wie wir die Welt begreifen. G. Westermann, Braunschweig.

Wolgaß, Das Elend unserer Jugendliteratur. Hamburg, 1896.

\*) Die wichtigsten sind gesperrt.

- Müttgers, Die Dichtung in der Volksschule. Dürr, Leipzig.  
Wetekamp, Selbsttätigkeit. Teubner, Leipzig.  
Kauh, Deutsche Dichtung. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.  
Janzen und Lamfus, Der Weg zum eigenen Stil. G. Westermann, Braunschweig.  
Scharrelmann, Im Rahmen des Alltags. G. Westermann, Braunschweig.  
Brodén Christiansen, Die Kunst des Schreibens. Felsen-Verlag, Berlin.  
M. Luserke, Die Grundlagen deutscher Sprachbildung. Angelfachsen-Verlag, Bremen.  
W. Stern, Kindersprache. Barth, Leipzig.  
W. Hoffstaetter u. W. Hofmann, Kleine Deutschkunde. Teubner, Leipzig.  
Fr. Gansberg, Plauderstunden. Teubner, Leipzig.  
Büttge, Mündliche Sprachpflege. Wunderlich, Leipzig.  
H. Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Quelle und Meyer, Leipzig.  
Ernst Wasserzieher, Woher? Ableitendes Wörterbuch der deutschen Sprache. Dümmler, Berlin.  
Ernst Wasserzieher, Bilderbuch der deutschen Sprache. Dümmler, Berlin.  
H. G. Münch, Dieses Deutsch! Dürr, Leipzig.  
E. Engel, Deutsche Stilkunst. G. Freytag, Leipzig.  
H. Pannwitz, Der Volksschullehrer und die deutsche Sprache. Hilfe-Verlag, Berlin-Schöneberg.  
Vedermann, Das Märchen in Schule und Haus. Velz, Langensalza.  
Plecher, Streifzüge durch das Vesebuch. Wunderlich, Leipzig.  
Drach, Sprecherziehung. Diesterweg, Frankfurt.  
Lotte Müller, Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule. Klinkhardt, Leipzig.  
Lotte Müller, Von freier Schülerarbeit. Klinkhardt, Leipzig.  
Lotte Müller, Deutsche Sprachkunde in der Arbeitsschule. Klinkhardt, Leipzig.  
Lotte Müller, Einstellung auf Freitätigkeit. Klinkhardt, Leipzig.  
Ludwig Sütterlin, Neuer Leitfaden für den Schreibunterricht. N. Dürrerhaus, Berlin.  
Otto Schmidt, Im Geiste Sütterlins. N. Dürrerhaus, Berlin.  
Bay, Führer durch den Rechtschreibunterricht. Quelle und Meyer, Leipzig.  
K. Linke, Methodik des Rechtschreibunterrichtes, Westermann, Braunschweig.  
E. Büttge, Dichterkunde. Wunderlich, Leipzig.  
M. Wilk und F. Ziegler, Die neue Fibel. Krafft und Drotloff, Hermannstadt, 1927.  
K. H. Hiemesch u. H. Christiani, Frohe Jugend, Fibel, 2 Teile. H. Heidner, Kronstadt.  
K. H. Hiemesch, Vesebuch der frohen Jugend, 3 Teile. W. Hiemesch, Kronstadt.  
F. Ziegler, Deutsches Vesebuch für Volksschulen in Rumänien, Oberstufe, 2 Teile.  
W. Krafft, Hermannstadt.  
Dr. H. Dienz, H. Schiel und F. Ziegler, Deutsche Sprachlehre für Volksschulen. Ponterus-Buchdruckerei, Hermannstadt, 1928.  
Goos-Hajek-Weiß, Deutsche Sprachlehre für die Unterstufe der Mittelschulen und die Oberstufe der Volksschulen. W. Krafft, Hermannstadt.

---

## 4. Heimatkunde.\*)

Friedrich Reimesch.

### 1. Zum Lehrplan.

Von allen alten Lehrgegenständen ist die Heimatkunde im neuen Lehrplan wohl am meisten im Werte anerkannt und gesteigert worden. Die Weisungen des neuen staatlichen Lehrplanes sind von durchaus fortschrittlichen Gedanken geleitet, haben nur den Fehler, daß sie den eigentlichen heimatkundlichen Unterricht fast ausschließlich auf das 2. Schuljahr beschränken. Leider wird man bei dem übergroßen Lehrstoffe der übrigen Schuljahre, besonders des 3. und 4., selten dazu kommen, heimatkundliche Stoffe ausgiebig zu würdigen und in den erdkundlichen Unterricht einzuschalten. Nur im Anfang des 1. Dritteljahres des 3. Schuljahres werden die erdkundlichen Begriffe, die im 2. Schuljahr verarbeitet worden sind (Ebene, Flußau, Hügel, Tal, Fluß, See) wiederholt und durch die Begriffe des Gebirges, des Stromes und des Meeres ergänzt.

Die Weisungen zu dem Geschichtsunterricht bringen ganz gute Belehrungen über die Verinnerlichung des Unterrichtes im 2. Schuljahr. „Da das Herz des Kindes anfangs durch die Erkenntnis der Umwelt erfüllt wird, die es mehr interessiert als irgend etwas anderes, und da die Erkenntlichkeit und Bewunderung gegenüber denen, die in unserer Umgebung Leistungen vollbracht haben, die ersten Keime der Vaterlandsliebe darstellt, beginnt der Geschichtsunterricht in der 2. Klasse mit örtlichen Erinnerungen an bedeutende Persönlichkeiten, die Spuren öffentlichen Nutzens hinterlassen haben, und wird fortgesetzt mit Ereignissen, die sich am Orte zugetragen haben und die in örtlichen Sagen oder in der Geschichte erzählt werden.“

Diese Stoffe werden nach unserm Lehrplan dem Heimatkundeunterricht zugewiesen und bilden mit den historischen Belehrungen über „das rumänische Volk und das rumänische Land, unsere Vorfahren (d. h. die Vorfahren des rumänischen Volkes), den König und die königliche Familie, die Sagen von den Fürsten Negru, Dragoş und Gelou“ den Stoff

---

\*) Siehe dazu auch den Abschnitt „Erdkunde“!

des 1. Dritteljahres. Diese überaus nötigen geschichtlichen Stoffe aus der engeren Heimat sollen sich aber laut einer Bemerkung des Speziallehrplanes nicht über den ersten Schulmonat hinaus „erstrecken“. Dies ist jedenfalls zu knappe Zeit und verleitet dazu, die nächste Heimat nicht genügend zu würdigen und den hohen Wert der heimatlichen Geschichtsstoffe zu mißachten und den Grundgedanken, durch die Anschaulichkeit der heimatlichen Verhältnisse den gesamten Unterricht zu verinnerlichen, nicht genügend zu würdigen.

Es ist eigentlich verfrüht, im 2. Schuljahre neben den sich an die Heimatgeschichte und die Geschichte des Komitates anschließenden Sagen und Ortsgeschichten noch Sagen und geschichtliche Anekdoten aus der rumänischen Geschichte zu behandeln. Diese für das 2. Schuljahr so überreichlich bestimmten 17 geschichtlichen Erörterungen müssen ohne den so nötigen Anschluß an die erdkundlichen Beziehungen geboten werden, sind also eigentlich wurzellos, in der Luft schwebend. Sie könnten mit weit höherem Erfolg im 3. Schuljahre im engsten Anschluß an die im erdkundlichen Unterricht behandelten Vertikalitäten behandelt werden und würden dadurch die Erdkunde auch lebendiger gestalten. So lange sie aber für die zu frühe Stufe vorgeschrieben sind, müssen wir sie dem jugendlichen Alter der Schulkinder entsprechend behandeln, erzählen, im Anschluß an die gebotenen Bilder besprechen, im Lehrbuch lesen und dann im Erzählen einprägen.

Durch eine Uebermenge dieser Stoffe kommen leider unsere naheliegenden heimatkundlichen Sagen und Ortsgeschichten zu kurz. Sie sind zwar im Speziallehrplan recht eindringlich anbefohlen und sollten bestehen aus: „Sagen über die Gründung der Ortschaft; Erzählungen über maßgebende Männer der Vergangenheit, die aus dem betreffenden Orte hervorgegangen sind; Erzählungen im Zusammenhang mit den bedeutendsten Gebäuden und Ruinen, die in der Gemeinde oder ihrer Umgebung zu finden sind; Sagen im Zusammenhang mit Fluß, Berg und Tal in der Nähe.“

Um durch den zielbewußt erteilten Heimatkundeunterricht die seelischen Kräfte der Schulkinder recht günstig zu wecken, muß der Lehrer vor allem für möglichst klare und vollständige Kenntnisse über die Heimat sorgen. Die können am eindringlichsten und dauerndsten durch die unmittelbare Anschauung erworben werden. Darum alles im Freien, im Hof und Garten, in recht vielen Schulgängen, Ausflügen, Spaziergängen und Schulfahrten wandernd erarbeiten! Diese frischfröhlichen Fernwanderungen sind auf dieser Stufe noch nicht mit größeren Geldausgaben verbunden; und wenn man die Nachbargemeinde

oder die nahe Stadt und andere Sehenswürdigkeiten des Komitates würdigen will, finden sich leicht Eltern, die mit Fahrzeugen (Wagen oder Autos) helfen; auch sind die Kosten für Fahrten mit Taxiauto oder Auto-Omnibus usw. leicht erschwingbar. Nur die früher so billigen und ohne Schwierigkeiten veranstalteten Eisenbahnfahrten sind leider fast unmöglich gemacht worden.

## 2. Quelle der Heimatkunde.

Unerläßlich notwendig ist für die entsprechende und allgemein fördernde Gestaltung des Heimatkundeunterrichtes die liebevolle Sammlung aller der Belegung dieses Unterrichtes dienenden Stoffe. Die von unserer obersten Kirchenbehörde geforderte Sammlung von Ortsgeschichten, Sagen, Flurnamen usw. für jede Gemeinde ist leider nicht genügend durchgeführt worden. Nun sei es die Ehrenpflicht jedes Lehrkörpers, diese Quelle für einen erfreulichen und begeisternden Heimatkundeunterricht zu suchen, zu fassen und in das Leben unserer Volksschule zu leiten. Das reine frische Wasser dieser Quelle wird nicht nur den Heimatkundeunterricht, sondern auch den übrigen Lehrgegenständen zugute kommen und das Volksbewußtsein und die Liebe zur engern und weitem Heimat und dadurch die Liebe zum Vaterlande mehren. In Dr. G. A. Schullers vorzüglichem Büchlein „Quellen der Heimatkunde“ ist eine befolgenswerte Anleitung zur Sammlung dieser Stoffe gegeben, die in den einzelnen Konferenzen in gemeinsamer Arbeit Gelegenheit zum Fortschritte bieten wird. Ich habe mich in meiner „Heimat- und Vaterlandskunde“, sowie in der Sammlung der „Sagen und Ortsgeschichten für das Burzenland“ ein Menschenalter bemüht, diese Angelegenheit zu fördern. Schon in der 1. Auflage der „Heimat- und Vaterlandskunde“ 1897, die Franz Obert, dem hochverdienten Herausgeber der Wandkarte Siebenbürgens und der „Vaterlandskunde“, gewidmet war, brachte ich einer Zusammenstellung geeigneter Stoffe zur Verinnerlichung des Heimatkundeunterrichtes, Stoffe für die Ortsgeschichte aller unserer siebenbürgisch-sächsischen Ortschaften, die ich aus D. G. D. Teutschs Sächsen Geschichte, Dr. Friedrich Müllers Sagen und aus den Jahrbüchern des Karpathenvereins zusammengestellt hatte. Seither habe ich auch sämtliche Jahrbücher des Archivs für die Landeskunde Siebenbürgens und alle Jahrgänge des „Korrespondenzblattes“ sowie andere Werke und zuletzt auch Bischof D. Dr. Friedrich Teutsch Abschluß der Sächsen Geschichte, sowie seine Geschichte der ev. Kirche in Siebenbürgen nach geeignetem Stoffe durchsucht und schon mehreren Amtsgenossen zur

Verfügung gestellt. Es wäre gewiß für alle Volksschulen unseres Volkes von Vorteil, wenn diese Quellen Sammlung möglichst bald gedruckt und dann ausgiebig benützt würde. Jeder für die Heimatkunde begeisterte Lehrer ist mit Hilfe dieser Quellen Sammlung leicht imstande, die gebotenen Andeutungen gehörig auszunützen, sie zu kleinen geschichtlichen Erzählungen umzugestalten, wodurch viele Orte mit recht belebendem Lese- und Erzählstoff versehen würden.

### 3. Heimatkundlicher Lehrstoff.

Nach Art. 106 der Durchführungsverordnung zum staatlichen Volksschulgesetz, gemäß Art. 115 des Partikularschulgesetzes müssen erdkundliche Zusammenziehungen über den Lehrstoff des 2. Schuljahres für die Volksschulen jedes Komitates vorhanden sein. Auch unsere siebenb.-sächs. Schulen müssen diesen Stoff für die einzelnen Komitate haben. Ich bin mit der Aufgabe betraut worden, diese „Heimatkunde“ für die siebenb.-sächs. Volksschulen des Kronstädter Komitates zusammenzustellen. Es ist eine schwere Aufgabe, für das 2. Schuljahr, also für eine Klasse mit noch geringer Lesefertigkeit, einen Stoff mit vielen, oft schweren Namen zu schreiben. Zum Glück wird im 2. Schuljahr ausschließlich deutsch unterrichtet, und so bleibt wenigstens der Erdkundeunterricht der engsten Heimat unbelästigt von den Schwierigkeiten des zweisprachigen Unterrichtes. Da die Kinder des 2. Schuljahres die lateinische Schrift noch nicht kennen, werden wohl die rumänischen Ortsnamen nur in ganz vereinzelt Fällen gelehrt werden. Die übrigen Namen (Berg, Fluß usw.) sollen nur in der Muttersprache gelehrt werden.

#### Schriftennachweis.

(Siehe hiezu auch den Abschnitt: „Quellen der Heimatkunde“ und den Schriftennachweis zu Rumänisch, Geschichte und Erdkunde!)

G. A. Schuller: Quellen der Heimatkunde. Hermannstadt. Krafft 1906.

A. Schullerus: Siebenb.-sächsische Volkskunde. Leipzig. Quelle & Meyer, 1926.

Fr. Teutsch: Geschichte der evang. Kirche in Siebenbürgen. Hermannstadt. Krafft, 1922. (Im II. Band S. 555 f. eine Zusammenstellung der bis dahin veröffentlichten Ortsgeschichten).

Franz Obert: Rumänische Märchen und Sagen aus Siebenbürgen. Hermannstadt. Krafft, 1925.

Fr. Reimesch: Burzenländer Sagen und Ortsgeschichten, Kronstadt, Feidner.

Finger: Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde. Berlin. Weidmann.

Edardt: Wie wir die Heimat durchforschen. Arnsherg. Stahl.

---

---

## 5. Rumänische Sprache.

Seanelle Ernst.

Kein Gegenstand des Volksschulunterrichtes ist sowohl im staatlichen als auch in unserm landeskirchlichen Lehrplan mit so ausführlichen Weisungen eingeleitet, als gerade die rumänische Sprache. Der Umstand, daß Rumänisch in unsere Schule nicht vor allzu langer Zeit eingeführt worden ist, hat es weiterhin mit sich gebracht, daß die hiefür geschaffenen Lehrbücher nach neuesten Gesichtspunkten verfaßt worden sind, und daß auf Lehrerversammlungen in Probestunden gerade dieser Gegenstand häufig zur Behandlung gestanden.

All das enthebt mich der Notwendigkeit, auf all die mit dem rumänischen Sprachunterricht zusammenhängenden Fragen allzu ausführlich einzugehen; es bestände ja doch die Gefahr, daß nur Bekanntes wiederholt würde.

Es genügt also wohl, wenn versucht wird zu zeigen, wie sich die Schwierigkeiten, die sich in diesem Unterricht ergeben haben, beseitigen lassen.

Meiner Ansicht nach wird dies erreicht durch Berücksichtigung folgender Forderungen:

1. Was die Methode anbelangt:  
durch mehr Anschauung im Sprachunterricht.
2. Was den Sprachstoff anbelangt:  
durch mehr Gelegenheitsunterricht.
3. Was den Erdf.- und Geschichtsunterricht in der III. Kl. anbelangt:  
durch deutsche Vorbereitung und
4. wesentliche Textkürzungen.

Meiner Arbeit zugrunde liegen vor allem meine eigenen Erfahrungen, die ich im rumänischen Unterricht an der Übungsschule gemacht habe, weiterhin die schriftlich mitgeteilten Erfahrungen der Lehrer und Lehrerinnen des Schäßburger Bezirkes und außerdem noch die erwähnten Weisungen im Lehrplan betreffend den rumänischen Unterricht und das „Methodische Handbuch für den maggarischen Unterricht“ von Adolf Schullerus.

Zuerst Allgemeines über die Methode im Fremdsprachunterricht!

Die sogenannte Lesebuchmethode, nach der wohl auch mancher von uns noch in den fremdsprachlichen Unterricht eingeführt wurde, ist überwunden. Zwar ist ihr ein gewisser Erfolg nicht abzusprechen (Siehe: Douffsaint-Langenscheid'sche Lehrkurse), doch dürfen wir nicht vergessen, daß jeder Sprachunterricht auf das Gehör und nicht auf den Gesichtssinn aufgebaut werden muß. Die *L a u t e* sind Grundelemente der Sprache, nicht die Schriftzeichen.

Hören und Sprechen müssen im Sprachunterricht vorausgehen, Lesen und Schreiben nur nachfolgen oder gleichzeitig behandelt werden, dieses ist ein sehr wichtiger methodischer Grundsatz! Beobachten wir das Kind bei der Aneignung seiner Muttersprache, so werden wir den Schlüssel zur naturgemäßen Art der Spracherlernung finden. Kein Regelerlernen und Vokabelneinprägen, sondern Wahrgenommenes durchleben, durchdenken und dann sprachlich zum Ausdruck bringen!

Dabei muß folgender zweiter methodischer Grundsatz berücksichtigt werden:

Beim fremdsprachlichen Unterricht dürfen nicht etwa einzelne Wörter oder sinnlose Satzstücke vorgeführt werden, sondern die Sprache soll nach Möglichkeit ohne Verstümmelung in lebendiger, ursprünglicher Form auftreten.

Adolf Schullerus schreibt in seinem Handbuch für den magyarischen Sprachunterricht: „Der Wortschatz einer Sprache kann nur in Sätzen eingeprägt werden. Die Seele dieser Sätze aber ist das *Verbum*. Mit allen Dingen in der Welt geschieht etwas, und gerade dieses Geschehen interessiert uns. So reißt sich am Faden der Handlungen leicht alles auf, worüber wir sprechen können. Dabei aber wird vorausgesetzt, daß der Schüler eine beständige innere Anschauung habe, d. i. die Gabe, das in Worten ausdrückende Geschehen mit dem inneren Auge geistig zu sehen. Das Wort soll nicht die Tätigkeit begleiten, sondern erst die geistige Reproduktion derselben. So erst wird statt des mechanischen Einpaufens des fremden Sprachausdruckes ein Denken in der fremden Sprache erzeugt.“

So kann denn nicht genug hervorgehoben werden, daß das Hauptgewicht in dem fremdsprachlichen Unterricht auf die Handlung gelegt werden muß. Wie viel interessanter und lebendiger gestaltet sich der Unterricht, wenn beispielsweise an der ersten Sprechübung aus Porsche III. (*aceasta e tabla, aceasta e creta*) sofort der Satz anschließt: *eu scriu cu creta* oder *eu desemnez cu creta*, wobei die Tätigkeit auch immer zu gleicher Zeit ausgeführt, später nur angedeutet und zum Schluß im Geiste veranschaulicht werden muß. Bei dem Satze: *eu de-*

semnez cu creta, dürfen die Kinder selbst den Gegenstand wählen, den sie darstellen wollen. Bei dieser Gelegenheit werden ungezwungen und auf natürlichem Wege eine ganze Anzahl von Dingwörtern eingeführt, die aus dem Interessenkreis des Kindes hervorgegangen sind.

Ebenso werden die Teile des menschlichen Körpers am natürlichsten durch Turnübungen erlernt, die am Anfang, am Ende jeder Stunde beizufügen sind.

(*Ridicați mâinele: înainte, sus, jos! mâinele la piept, la spate! capul la dreapta, stânga! închideți ochii, deschideți ochii! arătați gura, nasul, urechile! ridicati piciorul drept, stâng! usw.*)

Hierher gehören auch die Tätigkeitsreihen, die uns bekannt sind aus den Lehrbüchern von Dulfu, Bilinszki und Porsche, die aber im Lehrbuch für die III. Klasse zu spärlich und zu spät auftreten. Diese Lücken muß nun der Lehrer ausfüllen, in dem er selbst ähnliche Reihen bildet.

Selbstverständlich ist, daß bei Einführung solcher Sprechübungen, wobei das Hauptgewicht auf die Hervorhebung der Handlung gelegt wird, die betreffenden Tätigkeiten zuerst von dem Lehrer mit dem betreffenden Wortausdruck und dann von den Schülern ausgeführt werden müssen. Folglich: den Wortausdruck nach Möglichkeit immer an die Handlung anschließen und nicht an das Erinnerungsbild der Handlung. An selbstvollführten oder beobachteten Tätigkeiten soll der Sprachstoff angliedern.

So geht denn der fremdsprachliche Unterricht auf der untersten Stufe (also III. IV. Kl.) von der Anschauung der Handlungen und Dinge aus und knüpft den fremdsprachlichen Ausdruck ohne Vermittlung der Muttersprache direkt an das eigene Tun oder die Gesichtsvorstellung an. Diese Stufe wird in unserm Lehrplan als „die unmittelbare Anschauung“ bezeichnet. Auf diese Stufe ist das Hauptgewicht zu legen: sie soll das Fundament bilden, auf das weiter aufgebaut werden kann.

Eine zweite Stufe stellt dann die mittelbare Anschauung dar. Diese tritt dann ein, wenn der Kreis der unmittelbaren Anschauung erschöpft ist und nun die Gegenstände selbst nicht mehr vorgeführt werden können, sondern nur ihre Abbildungen. Auf dieser Stufe sollen die Bilder reichliche Verwendung finden. (Ich werde nocheinmal darauf zurückkommen.)

Auf der dritten Stufe dient die geistige Anschauung der Uebung des fremdsprachlichen Ausdrucks. Auf der letzten Stufe kann auch durch Vermittlung der schriftlichen Darstellung die Fremdsprache geübt werden.

Aus all dem bisher Erwähnten geht somit hervor, daß ein naturgemäßer Sprachunterricht sich nur auf die Anschauung (mittelbare, unmittelbare, geistige oder innere) aufbauen kann.

Wenden wir uns nun dem Sprachstoff zu!

Untersuchungen der experimentellen Psychologie haben festgestellt, daß ein Fremdwort ungefähr 15 mal auftreten muß, um von dem Kinde durchlebt, durchdacht, verarbeitet, um bleibender geistiger Besitz zu werden. Selbstverständlich ändert sich die Zahl, wenn das betreffende Fremdwort in irgendeinem verwandtschaftlichen Verhältnis mit dem begrifflich gleichwertigen deutschen Wort steht, z. B. corp — Körper; nas — Nase usw.

In diesem Fall ist eine fünfzehnmahlige Wiederholung unnötig. Ist indessen das fremdsprachliche Wort begrifflich nicht scharf umgrenzt, so wird ein fünfzehnmahliges Wiederholen nicht genügen, z. B. am aflat = ich habe erfahren, te-am aflat = ich habe dich gefunden, eu mă aflu bine = ich befinde mich wohl.

Diesen Ergebnissen der experimentellen Psychologie ist bei der Methode und dem Stoff des fremdsprachlichen Unterrichtes Rechnung zu tragen. Damit ist nicht gesagt, daß nach dem ersten Auftreten eines fremden Wortes, dieses nun 15 mal hintereinander hergesagt werden soll, sondern daß im Laufe des Unterrichtes die eingeführten Wörter sich immer wiederholen müssen, um rein mechanisch-suggestiv in den geistigen Besitz des Schülers überzugehen.

Denken wir nun an die uns zur Verfügung stehende Zeit für den rumänischen Unterricht, so ergibt sich daraus, daß der Sprachstoff beschränkt und begrenzt werden muß.

Schullerus schreibt in seinem Methodischen Handbuch für den magyrischen Unterricht: wir können den Schüler nicht ungehindert in das Meer der fremden Sprache treiben lassen — als wenn er ganz in fremdsprachiger Umgebung sich befände — sondern ihm nur zeitlich beschränkte Uebung bieten. Er kann sich deshalb nicht den Luxus gönnen, aus einer Uebersahl von Worten und Wendungen sich diejenigen auszusuchen und anzueignen, die durch reichliche Wiederholung sich unbewußt seinem geistigen Besitz einreihen, sondern wir müssen, da die Sprechgelegenheit auf die bestimmten Schulstunden beschränkt ist, den Sprachinhalt kondensieren und haushälterisch nur diejenigen Wortbilder und Wendungen dem Schüler vorführen und ihn in ihnen sich bewegen lehren, die eben jenen für ihn notwendigen Kern der Fremdsprache ausmachen. Es soll Sicherheit des Sprachgefühls auf einem kleineren Gebiete erreicht werden. Von diesem engen Gebiete aus apperzipiert der Schüler mit Leichtigkeit sodann den von allen Seiten ihm später etwa zuströmenden Sprachstoff. Auch daraus ergibt sich wiederum, daß der Sprachstoff beschränkt werden muß.

Fragen wir uns nun bei Auswahl des Sprachstoffes, woraus dieser zusammengestellt werden soll, so müssen wir uns noch einmal ins Gedächtnis rufen, welchen Zweck der rumänische Unterricht in unserer Volksschule überhaupt verfolgt. Dieser ist folgender: der Schüler soll dahin geführt werden, daß er, wenn auch mit geringem Wortschatz, in der Fremdsprache denken und seine Gedanken ansprechen kann; er soll im öffentlichen Leben sich zurechtfinden können und die Grundlage erhalten, die zu einer Fortbildung nötig ist.

Darnach werden wir uns bei der Auswahl des Sprachstoffes zu richten haben.

Ein anderer Grundsatz, dem wir hier Rechnung tragen müssen, ist der: daß aller Sprachstoff dem Interessenskreise des Kindes entnommen sein soll oder diesem nahe gebracht werden muß.

Es gilt den Schüler in eine Welt zu versetzen, die seine Welt ist. Als eine solche bietet sich zunächst die kleine Welt des Schulzimmers dar, aus dieser soll in eine größere übergetreten und der Kreis allmählich immer mehr erweitert werden.

Solange wir uns in der Welt des Schulzimmers bewegen, ist es unbedingt nötig, daß alles, worüber der Schüler spricht, entweder in der Hand gehalten, berührt oder gezeigt wird. Treten wir aus der Schulstube heraus und wollen nun die Schüler in den Hof, Garten, auf die Straße usw. führen, so wird es uns schwer gelingen, alle Schüler auf einen Punkt zu konzentrieren. So bleibt uns denn nichts anders übrig, als daß wir das Leben durch Abbilder in die Schulstube bringen. Wir alle kennen zur Genüge die Hölzel'schen Wandbilder und benützen sie aufs fleißigste. Doch dürfen und können sie allein nicht unsern Gesamtbedarf an Bildmaterial im rumänischen Sprachunterricht decken. Die Hölzel'schen Wandbilder sind weder vom künstlerischen, noch pädagogischen Standpunkte einwandfrei. Wieviel mehr als so ein Hölzel'sches Bild wirkt die einfachste Zeichnung des Lehrers, in Farbkreide und vor dem Auge der Schüler ausgeführt. Sind wir doch gezwungen, uns in einer Fremdsprache mit den Schülern zu verständigen, wie könnten wir es, wenn uns nicht die „redende Hand“ zur Verfügung stünde? Deshalb soll und kann fast keine Sprachstunde vorübergehen, ohne daß irgendetwas gezeichnet würde. Die Scheu des Lehrers vor der Kreide, vor dem Zeichnen muß überwunden werden!

Die Ausrede des Lehrers, daß er über kein zeichnerisches Talent verfüge, ist nicht mehr stichhaltig. Will zeigt in dem Bilderschmuck seiner Fibel, daß man durch ein paar Striche sich leicht verständigen kann; und

Lehrern, die höhere Ansprüche an ihr zeichnerisches Können stellen, empfehle ich Othmers „Wandtafel und Kreide“ und „Einführung in das Illustrieren von Lesebüchern“ von Th. Grimme.

Nach den gemachten Erfahrungen, habe ich feststellen können, daß der Sprachstoff vor allen Dingen der III. Klasse in den Lehrbüchern von Dulsu, Porsche, Bilinski, nicht ausreichend und für die Kinder nicht immer interessant genug ist.

Hier soll nun der Gelegenheitsunterricht die Lücken ausfüllen. Wie viel mehr Teilnahme zeigen die Kinder und wieviel lebendiger wirkt der Unterricht, wenn der Sprachstoff aus Begebenheiten, die das Interesse der Kinder gefangen nehmen, oder aus Erlebnissen der Kinder zusammengestellt wird.

Ich habe beobachten können, daß sobald sich den Kindern auf der obern Stufe Gelegenheit zum Ausprechen über irgendwelche Ereignisse, die ihr Inneres bewegen, bietet, sie sich mit bewunderungswürdigem Mut an den schwierigsten Sprachstoff wagen.

Auf der unteren Stufe muß der Lehrer in solchem Gelegenheitsunterricht den Stoff gut vorbereiten durch Einführung, Erklärung und Einprägung der vorkommenden unbekanntten Ausdrücke und Wendungen, einleitet in ganzen Sätzen. Erst nachdem dieses geschehen ist, kann eine Zusammenfassung erfolgen, die aus einfachen, kurzen, leichtverständlichen Sätzen besteht, und die den Kenntnissen der Kinder angepaßt ist. Solch ein Verarbeiten des Sprachstoffes stellt oft große Anforderungen an das Können des Lehrers und kann in manchen Fällen ein wahres Kunstwerk sein.

Da die Sprechübungen im modernen Sprachunterricht die Hauptrolle spielen, werde ich einige Unterrichtsbeispiele andeuten, die den Zweck haben, dem Lehrer die nötige Anregung zu geben, selbst solche Übungen zu bilden, die dann den Vorteil haben, daß sie dem Interessenskreis und der Umgebung seiner Schulkinder angepaßt sind. An Sprachstoff könnte folgendes — teilweise schon in der III. Klasse — behandelt werden:

Was das Kind tut:

1. In der Schule. Im Schulhof.

Im Schulgarten usw.

2. Zu Hause. Wie es dem Vater oder der Mutter hilft. Wie es spielt (mit Drachen, Ball, Reif, Puppe usw.). Wie es die kleineren Geschwister betreut. Was es am Sonntag tut usw.

### 3. In der Stadt.

Was es auf der Straße sieht.

Wie es Einkäufe besorgt. Was in den Schaufenstern ausgestellt ist usw.

So fehlt es denn an Sprachstoff nicht.

Wie aber soll er behandelt werden?

Selbstverständlich ist, daß der Lehrer zuerst selbst einmal mit dem Stoff vertraut sein und den Stoff beherrschen muß.

Zu dem Zweck muß er in erster Reihe sprachlich gut vorbereitet sein. Weiterhin muß er den Wortschatz seiner Klasse stets vor Augen haben, er muß darauf achten, daß keine unbekanntem Ausdrücke, Wendungen und grammatikalische Formen unvorbereitet auftreten. Bei einer schriftlichen Vorbereitung für eine Konversationsstunde gehe ich folgendermaßen vor.

Zuerst stelle ich den Sprachstoff zusammen, den ich behandeln will. Dabei gilt — vor allen Dingen für den Sprachstoff der III. Klasse — daß dieser nur die Hauptsachen enthält und stets nur aus einfachen Sätzen zusammengestellt ist. Dann unterstreiche ich die meinen Schülern unbekanntem Wörter und überlege, wie diese — ohne Vermittlung der Muttersprache — erklärt werden können.

In der Stunde selbst beginne ich mit Einführung der unbekanntem Wörter, erarbeite mit den Kindern den Text — Satz für Satz — und lasse zum Schluß dann zusammenfassen.

Soll beispielsweise folgende Sprechübung „Jocul în pauză“ behandelt werden, so werden die hierfür angelegten etwa 7 Stunden ungefähr so aussehen:

Ce faceți voi în pauză? (noi ne jucăm.)

Astăzi învățăm cum și cu ce se joacă copilul.

#### 1. [Jocul cu mingea.]

Ce e aceasta? (o mingea.)

Cum e mingea? (rotundă) Ce face mingea? (sare.)

[Ein Ball wird gezeigt, an die Tafel gezeichnet und die betreffende rumänische Bezeichnung daneben geschrieben.]

Cum se joacă copiii cu mingea?

[2 Kinder treten vor die Klasse und spielen mit dem Ball.]

Ce fac copiii aceștia?

Copiii aceștia se joacă cu mingea.

[Wird angezeichnet und angeschrieben.]

Copiii se joacă cu mingea.]

2. [Jocul cu cercul.]  
Ce e acesta? (un cerc.)  
Cum e cercul? (rotund.)  
Din ce e făcut cercul? (din lemn.)  
[Ein Reif wird gezeigt, an die Tafel gezeichnet und die betreffende rumänische Bezeichnung daneben geschrieben.]  
Cum se joacă copilul cu cercul?  
[Ein Kind tritt vor die Klasse und spielt mit dem Reif.]  
Ce face copilul acesta?  
Copilul acesta bate cercul.
3. [A sări cu coarda.]  
Ce e aceasta? (o coardă.)  
Cum e coarda? (lungă.)  
[Eine Springleine wird gezeigt, gezeichnet und die rumänische Bezeichnung daneben geschrieben.]  
[Ein Kind tritt vor die Klasse und springt.]  
Ce face copilul acesta?  
Copilul acesta sare cu coarda.  
[Wird gezeichnet und angeschrieben.]  
Copilul sare cu coarda.]
5. [Jocul de-a prinselea.]  
Carol fugi după Mihail și-l prinde!  
[2 Kinder spielen „Fangen.“]  
Ce fac copiii aceștia?  
Copiii se joacă de-a prinselea.  
[Wird gezeichnet und angeschrieben.]  
Copiii se joacă de-a prinselea.]
6. [Jocul de-a ascunselea.]  
Carol pune capul pe bancă și închide ochii, iar Mihail se ascunde, apoi Carol caută pe Mihail.  
[2 Kinder spielen „Verstecken.“]  
[Wird gezeichnet und angeschrieben.]  
Copiii se joacă de-a ascunselea.]
7. [Jocul cu păpușa.]  
Ce e aceasta? (o păpușă.)  
Cum e păpușa? (frumoasă.)  
Ce păr, ochi, rochiță, etc. are? (—)  
Ce face păpușa cu ochii? (Ea închide și deschide ochii.)

[Eine Puppe wird gezeigt.]

Fetița se joacă cu păpușa. Păpușa doarme. Fata cântă.

Fetița se joacă cu păpușa.

Wohl könnte man den vom Lehrer mit ein paar Strichen hingezeichneten Bildern den Vorwurf machen, sie entsprächen nicht dem Schönheitsinn der Kinder, doch wird eine andere zeitraubendere Ausführung nicht am Platze sein. In den meisten Fällen gefallen die Zeichnungen den Kindern, auch zeichnen sie sie gerne und ohne Schwierigkeit ab, so daß ihre Hefte einem Bilderwörterbuch gleichkommen.

Soll ein Gedicht eingeführt werden, so ist das Lehrverfahren ähnlich wie bei der Behandlung des Textes einer Sprechübung. Zuerst müssen all die den Kindern unbekanntes Wörter, die im Gedicht vorkommen, erklärt und eingepägt werden, damit sie in den geistigen Besitz des Kindes übergehen.

Soll beispielsweise folgendes Gedicht eingeführt werden,

„De grădină îngrijim,  
O stropim și o plivim;  
Căci noi suntem grădinari  
Ca și oamenii cei mari.“

so wird die Vorbereitung ungefähr folgende sein.

[Die Kinder werden in den Garten geführt, als Anschauungsmittel werden die Gartengeräte benützt.]

Unde suntem noi? (în grădină.)

Cum se numește omul care lucrează mereu în grădină? (grădinar.)

Cu ce lucrează grădinarul?

Ce e aceasta? (sapa.)

Ce facem cu sapa? (săpăm.)

Ce e aceasta? (grebla.)

Ce e aceasta? (stropitoare.)

Ce facem cu stropitoare? (stropim.)

[So werden der Reihe nach alle Gartengeräte gezeigt, die betreffende Tätigkeit ausgeführt und benannt.]

Ce e aceasta? (o buruiiană.)

Buruienele se scot din pământ: se plivesc. Hai să scoatem buruienele!

Ce facem? (plivim.)

După ce am plivit, să și stropim grădina.

Acuma ascultati! Eu vă spun o poezie despre noi.

[Das Gedicht wird vorgetragen und in der Klasse memoriert und angeschrieben. Ein passendes Bild unterstützt das Gedächtnis der Kinder und belebt den Unterricht.]

Sprechübungen und Gedichtbehandlung sind auf der Oberstufe bedeutend leichter, da die Kinder über einen gewissen Wortschatz verfügen und man unbekannte Ausdrücke durch Umschreibung oder durch Ersetzen des unbekanntes durch einen bekannten erklären kann, so daß man hier nun weniger nach der Kreide oder zu Anschauungsmitteln greifen muß.

Doch gilt auch hier als oberster Grundsatz, daß stets der zu bietende Stoff (sei es ein geschichtliches Lesestück oder Sprechübung) so vorbereitet wird, d. h. die unbekanntes Wörter so erklärt werden, daß bei der Darbietung des Stoffes ausnahmslos alles von den Kindern verstanden wird.

Was sonst noch über die Methode des Sprachunterrichtes und seine Zweige: Schreiben, Lesen, Gedächtnis-, Aufsatzübungen und Sprachlehre zu sagen wäre, ist in seinen Hauptsachen in unserem Lehrplan zusammengefaßt, der an allen Schulen vorliegt, so daß ich die dortigen Anleitungen nicht wiederholen möchte.

Aus den von den Lehrern und Lehrerinnen unseres Bezirkes eingesendeten Äußerungen über die gemachten Erfahrungen mit dem Lehrplan für Rumänisch, \*) entnehme ich, daß die meisten Schwierigkeiten im Unterricht die rumänische Geschichte und Erdkunde in der 3. Klasse bereiten.

Zimmer wieder begegnet man der Klage, daß der im Lehrplan vorgeschriebene Stoff vom methodischen Standpunkt aus gesehen nicht richtig aufgebaut und außerdem nicht zu bewältigen sei, daß von einem Erfolg und somit einigermaßen befriedigenden Unterricht nicht die Rede sein könne. Vorschläge zu einer Verbesserung des Lehrplanes werden von allen Seiten gemacht. Leider wissen wir aber alle zu genau, daß eine Umgestaltung des Lehrplanes nicht in unserer Macht liegt.

Und so wird es vor allem meine Aufgabe sein: einige Schwierigkeiten, die sich in diesem Unterricht ergeben haben, so weit es mir möglich ist, beseitigen zu helfen.

Aus den mitgeteilten Erfahrungen der Lehrer geht hervor, daß vielen der Erlaß betreffend den rumänischen Geschichts- und Erdkundeunterricht, durch den uns die Erlaubnis zugeteilt wird, den Unterricht dieser Gegenstände in der III. Klasse im ersten Trimester in deutscher Sprache abzuhalten, unbekannt zu sein scheint. In dieser Zeit müssen die Kinder mit

\*) Siehe hiezu die Abschnitte „Geschichte“ und „Erdkunde“! Hier werden Erdkunde und Geschichte vor allem unter sprachlichem Gesichtspunkt behandelt.

dem Tonfall der Sprache vertraut werden, Lesen und Schreiben lernen und am Ende des Trimesters über einen gewissen Wortschatz verfügen können. Diesen Wortschatz seiner Schüler berücksichtigend, muß der Lehrer den in rumänischer Sprache durchzunehmenden Geschichtsstoff nach Möglichkeit kürzen und nur das Wichtigste hineinnehmen.

In den Anmerkungen von Porſche im Novemberheft von „Schule und Leben“ findet sich folgendes: „Bezüglich des Volkſchulbüchleins *Istoria Românilor și Geografia României* besteht vielfach Unsicherheit darüber, ob Kürzungen gestattet sind. Seinerzeit wurde dem Unterrichtsministerium auch ein anderer, wesentlich einfacherer und kürzerer Text zur Genehmigung eingereicht, doch wurde diese verweigert. Das Ministerium empfahl aber, es sollten die Lehrer je nach Schulgattung und Gegend die nötigen Kürzungen selber vornehmen. Somit hat jeder freie Hand.“

So ist uns denn die Möglichkeit gegeben, den Stoff nach den Fähigkeiten und Kenntnissen der Klasse umzuarbeiten.

Um den Geschichtsunterricht interessanter zu gestalten, und um das Verständnis des rumänischen Geschichtstextes zu erleichtern, soll der durchzunehmende Stoff auf dieser Stufe erst deutsch geboten werden, dabei ist uns auch noch die Möglichkeit gegeben, nach den Anweisungen des staatlichen Lehrplanes mit der nötigen Wärme zu unterrichten.

Da der Unterricht auf den höheren Stufen von mehr Erfolg gekrönt ist, darf man wohl annehmen, daß hier mit weniger Schwierigkeiten zu kämpfen ist.

Mögen aber noch so viele Schwierigkeiten vorhanden sein, wenn wir nur an unsere Arbeit mit dem aufrichtigen Wunsch herangehen, ihn für unsere Kinder wertvoll zu gestalten, so wird auch hier der Erfolg nicht ausbleiben können. Und daß er nicht fehlt, kann man beinahe jedem Visitationsbericht staatlicher Aufsichtsorgane mit Genugtuung entnehmen.

#### Schriftennachweis:

Außer den im Text schon genannten Schriften kommen für die sachliche, sprachliche und methodische Vorbereitung des Lehrers noch in Betracht:

N. Zorga, *Istoria literaturii române*, I—III, Bukarest, Minerva und Valeni 1907, 1908, 1909.

O. Densusianu, *Literatura română modernă* I/II, Bukarest, 1920/21.

E. Hodos, *Elemente de istoria literaturii*. Tipografia Archiepiscopană, Hermannstadt, 1921.

Pop, Weigand, Rumänisch. (Methode Louffaint-Vangenscheidt, Berlin, Vangenscheidtsche Verlagsbuchhandlung.)

Gh. Adamescu, *Istoria literaturii române*. Văcărescu, Bukarest, 1922.

Dulfu (Bilinſky) Porſche, *Manual de limba română* (für die III., IV., V. und VI. Klasse). Kraft & Drotleff, Hermannstadt, 1925, 27, 28.

---

---

## 6. Rechnen und Raumlehre.\*)

Dr. Heinz Brandsch und Grete Teutsch.

### 1. Vorbemerkung zum Lehrplan aus Rechnen.

Auf unserer Volksschulkonferenz hatte der staatliche Lehrplan für Rechnen und Raumlehre allgemeine Ablehnung erfahren. Sie äußerte sich zunächst darin, daß von mir eine eigene Lehrstoffverteilung vorgelegt wurde, die durch folgende Weisungen eingeleitet wurde:

„Die Aufgabe des Rechenunterrichtes ist eine dreifache:

1. Der Rechenunterricht soll den Schüler(inne)n klare Zahlenbegriffe vermitteln und sie mit jenen Rechnungsarten bekannt machen, die sie voraussichtlich in ihrem Berufsleben einmal benötigen werden.

2. Der Rechenunterricht soll aber auch formal bilden, logisch schließen lehren, da gerade er zu einer klaren Auffassung gegebener Verhältnisse, zu folgerichtigem Schließen und Kombinieren reichlich Veranlassung gibt.

3. Der Unterricht im Rechnen muß aber auch in den Dienst der Erziehung gestellt werden, um wesentliche Tugenden, als da sind: Genauigkeit, Pünktlichkeit, Wahrhaftigkeit, Gewissenhaftigkeit, Selbständigkeit, Besonnenheit usw. entwickeln zu helfen.

Der Rechenunterricht wird aber seine Ziele nur erreichen können, wenn er auf anschaulicher Grundlage, bei Vermeidung von Lücken, anknüpfend an die Vorkenntnisse der Kinder und die Bedürfnisse des Lebens, das Wesentliche, dieses aber fest und sicher (Übungen, Wiederholungen!) zu erarbeiten versucht.

Besondere Aufmerksamkeit ist dem grundlegenden Zahlenraum von 1—10, dem sicheren Erfassen des Zahlsystems und der fehlerlosen Beherrschung der Grundrechnungsarten zuzuwenden.

Das Kopfrechnen darf neben dem schriftlichen Rechnen nicht vernachlässigt werden.

Besondere Sorgfalt ist aber auch bei der Auswahl der Übungsbeispiele (Sacheinheit, Verwendung von Preislisten und Tabellen, Berücksichtigung

---

Abschnitt 1, 3 und 4 von Brandsch, Abschnitt 2 von Teutsch bearbeitet.

sichtigung des Lebenskreises der Kinder usw.) zu üben. Dabei sind bis zur letzten Klasse richtig gewählte Anschauungsmittel entsprechend zu verwenden.

Wie beim mündlichen Rechnen auf richtiges Sprechen, so muß beim schriftlichen Rechnen auf schönes, ordentliches Schreiben geachtet werden.

Dem selbständigen Suchen von Problemen und Lösungswegen durch die Schüler(innen) ist sowohl in dem Klassenunterricht als auch bei Hausaufgaben entsprechend Raum zu gewähren. Ueberhaupt ist ein leeres Formelrechnen an Stelle eines denkenden Rechnens zu vermeiden. Die schriftlichen Haus- oder Klassenarbeiten aus Rechnen, die die Schüler(innen) der 2. bis 7. Klasse machen, sind nachher so zu besprechen, daß die Kinder instande sind, ihre Fehler selbst zu verbessern. In jedem Monat sollen die Schüler(innen) in ein vom Lehrer aufbewahrtes Heft einige der verbesserten Aufgaben ins Reine schreiben. Diese Reinschriften sind durch den Lehrer mit roter Tinte zu verbessern und bei Inspektionen vorzulegen. Außerdem sind nach Abschluß von methodischen Einheiten Probearbeiten zu machen.

Zumindest so lange entsprechende Lehrbücher fehlen, sind Musterbeispielhefte von den Kindern anzulegen.“

Die angeschlossene Lehrstoffverteilung unterschied sich von der staatlichen vor allem darin, daß Rechnen und Raumlehre getrennt wurden, und daß der Stoff etwas vereinfacht wurde — unter die Forderungen des staatlichen Lehrplanes konnte freilich nicht herabgegangen werden.

Allgemein aber wurde im Volksschulauschuß der Ansicht Ausdruck verliehen, daß der staatliche Lehrplan auf der Unterstufe zu viel und zu früh den Rechenstoff in höherem Zahlenraum bringe. Man versteht unser Bedenken, wenn man berücksichtigt, daß der neue sächsische (Deutschland) Lehrplan, der von Ostern 1929 ab erprobt werden soll, der Grundschule (also unserer Unterstufe) folgendes Ziel stellt: Bis zum Ende der Grundschule müssen die Schüler mindestens im Zahlenraum von 1—100.000 mit benannten und unbenannten Zahlen sicher rechnen lernen. Sie müssen die schriftlichen Darstellungsweisen so weit beherrschen lernen, daß sie das Malnehmen und Teilen mindestens mit einstelligem „Vervielfältiger und Teiler richtig auszuführen verstehen und einfache angewandte Aufgaben aus ihrem Erfahrungskreis richtig lösen können“. Trotzdem dieser Lehrplan bedeutend weniger enthält als ersterer, „enttäuscht“ er die deutschen Methodiker wegen seiner Stoffmenge, und es wird vielfach auf ein Werk des Lehrers G. Le Mang „Die Volksschule der Zukunft“ hingewiesen, wo es u. a. heißt: „Die Volksschule der Zukunft wird auch

im Rechnen eine Entlastung schaffen. Sie wird im ersten Schuljahr den Zahlenraum von 10 und im zweiten den von 20 nicht überschreiten; im dritten Schuljahr wird sie den Zahlenraum von 100 und im vierten den von 1000 behandeln. Der unbegrenzte Zahlenraum wird überhaupt von der Tagesordnung gestrichen werden.“ (Siehe hierzu: Zimmermann: Zur Frage des Rechenunterrichtes in „Neue Bahnen“, Heft 10. Leipzig, Dürr 1928.)

Weiterhin wurden die in die staatliche Stoffaufteilung eingefügten und unnötig bindenden methodischen Weisungen ausgeschaltet, dem V. Schuljahr auch Rechenstoff zugewiesen und die Stoffe deutlich gekennzeichnet, die weniger ausführlich oder in weniger gegliederten Volksschulen überhaupt nicht zu behandeln wären. (Siehe Beilage zu Nr. 32 der „Krechl. Blätter“ vom 12. August 1926.)

Aber auch diese bessere, wenn auch unsern methodischen Forderungen noch immer nicht entsprechende Stoffaufteilung, die vom Volksschulaußschuß mit kleinern Aenderungen angenommen worden war, wurde vom Ministerium gestrichen und der staatliche Lehrplan in seinem Wortlaut für unsere Schulen verbindlich gemacht.

## 2. Das Rechnen auf der Unterstufe.

Das Ziel des Rechenunterrichtes wird im staatlichen Lehrplan kurz so umschrieben:

- a) „Der Rechenunterricht soll den Schüler für das Leben vorbereiten und ihn befähigen, die kleinen Rechnungen, deren er bedürfen wird, sicher und gewandt zu lösen;
- b) ihm den Geist schärfen durch Entwicklung der Denkkraft und der Fähigkeit, logisch zu schließen.“

Dieses ganz allgemein gehaltene Ziel wird durch die „Weisungen“ und den Speziallehrplan ergänzt. Während aus den „Weisungen“ der Geist neuerer Rechenmethodiker zu uns spricht, vermiffen wir im Speziallehrplan jedes Verständnis dafür. Ja, es drängt sich uns die Frage auf: Kennt der Verfasser des Speziallehrplanes überhaupt die Forderungen neuzeitlicher Rechenmethodiker? Wenn ja, wie konnte er einen Lehrplan schaffen, der jeder pädagogischen Einsicht Hohn spricht?

Kein Pädagoge, kein Kinderfreund wird verstehen, warum das Kind im 3. Schuljahr bis 999 Millionen und mit Dezimalen rechnen muß, warum sich schon Kinder im 4. Schuljahr mit dem Dreifach (Regeldetri) befassen sollen.

Dadurch, daß der Speziallehrplan viel zu viel Stoff in den einzelnen Schuljahren anhäuft, daß er außerdem den einzelnen Schuljahren Stoffe zuweist, die mit Erfolg erst 2 oder 3 Schuljahre später behandelt werden können, überbürdet er die Schüler und steht in direktem Widerspruch mit den „Weisungen“, in denen es heißt: „Die Aufgaben müssen dem Verständnis der Kinder entsprechen, also weder zu kompliziert noch zu leicht sein. Im ersteren Falle ermüden sie den Geist; im letzteren aber entsteht bei den Kindern der Eindruck, daß sie alles können, und sie werden dadurch großsprecherisch und oberflächlich.“

Außer den Schädigungen, die dieses „Zuviel“ und „Zufrüh“ des Lehrplanes der geistigen Entwicklung des Kindes zufügt, unterbindet er durch allzugroße Ausführlichkeit jede freie Bewegung des Lehrers. Es ist uns Lehrern die Möglichkeit genommen, durch geschickte Auslegung und kindlichere Auswahl des Lehrstoffes die pädagogischen „Verbrechen“ des Lehrplanes einigermaßen wettzumachen. Der Speziallehrplan schreibt nicht nur die Methode vor, nach der die Behandlung des Zahlenraumes zu erfolgen hat, sondern auch ganz genau, wann wir z. B. den Begriff des Viertels, wann wir das „System des Zählens mit ganzen Zehnern“ u. a. einzuführen haben.

Die in rumänischen Schulen übliche Methode der Behandlung des Zahlenraumes 1—100 besteht darin, daß der Zahlenraum in Zehner zerlegt wird, und daß in jedem Zehner alle Rechnungsarten nebeneinander behandelt werden.

Während gegen diese Methode im Zahlenraum 1—20 nichts einzuwenden ist, — in unsern Schulen wurde der Zahlenraum 1—20, der bisher den Stoff des 1. Schuljahres bildete, ebenso behandelt, — können wir uns damit als Richtschnur für den weiteren Rechenunterricht nicht befremden.

Eine der Hauptaufgaben des Rechenunterrichtes der Schuljahre 1—4 ist doch, die Rechenfertigkeit der Kinder zu entwickeln, sie so weit zu bringen, daß sie kleine Aufgaben, die ihnen das Leben stellt, „sicher und gewandt“ lösen können. Dies kann auf dem von uns bisher beschrittenen Wege eher erreicht werden, als nach der vorgeschriebenen Methode. Ueben wir mit den Kindern z. B. das Zuzählen der Grundzahlen innerhalb der Zehnergrenze gleichzeitig in allen Zehnern, so lernt das Kind bald, daß die Aufgabe  $81 + 4$  nichts anders und ebenso leicht zu lösen ist, wie die Aufgabe  $11 + 4$  oder  $21 + 4$ ; seine Rechenfertigkeit steigt. Ueben wir dagegen folgende Rechnungen, die ich der Aufgaben-  
gruppe eines rumänischen Lehrbuches fürs 2. Schuljahr entnehme:

$$51 + 9 \quad 46 + 8 \quad 39 + 15 \quad 38 + ? = 54$$

nebeneinander, so hat das Kind im ersten Falle zu ergänzen, im zweiten Falle die Zehnergrenze zu überschreiten, im dritten und vierten Falle sogar eine zweistellige Zahl zuzuzählen. Durch diesen fortwährenden Wechsel der Rechenfälle wird die Denkkraft mehr angestrengt, aber die Rechenfertigkeit nicht gefördert. Das Kind kann den roten Faden nicht herausfinden, der ihm durch eine gewisse Ähnlichkeit der Aufgaben aber zum Bewußtsein kommt, und der ihm hilft, bewußt selbst auf Rechen-  
vorteile zu kommen.

Auf Entwicklung der Rechenfertigkeit legen die rumänischen Pädagogen kein großes Gewicht. Den Lehrbuchverfassern gelingt es, den großen Lehrstoff auf verhältnismäßig wenig Buchseiten unterzubringen. Ein Beispiel möge dies erläutern. In einem für das 2. Schuljahr bestimmten Buch aus dem Jahre 1926 wird der Zahlenraum 50—60 auf  $5\frac{1}{2}$  sehr spärlich bedruckten Seiten behandelt, wobei alle 4 Grundrechnungsarten, also auch die in diesen Zahlenraum fallende Sechserreihe durchgenommen wird. Eine Gruppe von nur 30 Aufgaben dient der Übung des Zuzählens. In dieser Gruppe stehen nebeneinander die weiter oben angeführten Aufgaben. Man hat den Eindruck, als ob jemand irgendwelche Zahlen aufgeschrieben und mit + Zeichen verbunden habe, ganz willkürlich, ohne pädagogische Absicht. Angesichts dieser flüchtigen Behandlung des Lehrstoffes muß man sich fragen: Sind diese Lehrbücher nur deshalb geschrieben worden, um dem Lehrplan zu genügen? Haben sie denn nicht in erster Reihe dem Interesse des Schülers, dessen Rechenfertigkeit gefördert werden soll, zu dienen? Unsere sächsischen Kinder, das wird jeder Lehrer bestätigen, könnten einem so oberflächlichen Unterrichte nicht folgen. Wir Lehrer haben daher die Pflicht, der Eigenart unserer Schüler durch einen gründlichen Unterricht Rechnung zu tragen, und dürfen uns durch Forderungen des Lehrplans, die wir für unsere sächsischen Schulen für ungeeignet erachten, nicht beirren lassen.

Wenn wir darangehen, den Stoff, der den einzelnen Schuljahren zugewiesen ist, genau abzugrenzen, ergeben sich eine Reihe von Fragen. Ich will nur zwei dieser Fragen hervorheben: Welche Einmaleinsreihen sollen wir im ersten Schuljahr behandeln? Wann beginnen wir im zweiten Schuljahr mit dem schriftlichen Rechnen?

Naturgemäß dürfen im ersten Schuljahr nur die Einmaleinsreihen behandelt werden, die im vorgeschriebenen Zahlenraum 1—50 abgeschlossen werden können. Alle rumänischen Lehrbücher behandeln aber sämtliche Einmaleinsreihen und brechen die größeren bei der 50 ab.

Im Lehrplan des zweiten Schuljahres deutet der letzte Satz: „Probe bei Malnehmen und Teilen“ an, daß im Zahlenraum 1—1000 auch das schriftliche Rechnen zu behandeln ist. Der Satz könnte jedoch ebenso gut sagen wollen, daß der ganze Zahlenraum 1—1000 nur schriftlich zu behandeln sei. Da der Lehrplan über das Kopfrechnen nur im allgemeinen sagt: „Das Kopfrechnen muß fortwährend geübt werden und soll, wo es nur möglich ist, dem schriftlichen vorangehen“, so ist die letztere Auslegung auch zulässig und wir finden sie in rumänischen Lehrbüchern tatsächlich vertreten. In dem schon erwähnten Buche für das zweite Schuljahr stehen zwar vor der Einführung in das schriftliche Zusammenzählen 10, sage zehn Zahlenaufgaben, die der Uebung des Kopfrechnens im Zahlenraum 1—1000 dienen wollen, dann aber setzt sofort das schriftliche Zusammenzählen ein.

Ein solches Vorgehen öffnet dem mechanischen Drill Tür und Thor. Durch zu frühes Einsetzen des schriftlichen Rechnens wird der Geist des Kindes nicht geschärft, sondern seine Denkkraft geschwächt. Wir müssen daher, auch im Sinne der „Weisungen“, diese Auslegung ablehnen und fordern, daß unsere Schüler das Kopfrechnen im Zahlenraum 1—1000 wenigstens einigermaßen beherrschen, ehe wir zum schriftlichen Rechnen schreiten.

Wie aus den vorangehenden Ausführungen zu sehen ist, entspricht die Auslegung des Speziallehrplanes, wie wir sie in rumänischen Lehrbüchern finden, den pädagogischen Forderungen unserer Schulen nicht. Eine amtliche Auslegung steht uns auch nicht zur Verfügung. Für unsere Schulen wird in dieser Beziehung Richtung gebend ein dem Lehrplan angepaßtes, für unsere sächsischen Schulen geschriebenes Lehrbuch sein.

Wenn wir nun zusammenfassend fragen: Welches sind die Vorzüge, welches die Gefahren des uns aufgezwungenen Lehrplanes? so müssen wir sagen: Der einzige Vorzug besteht darin, daß sowohl die „Weisungen“ als auch der Speziallehrplan viel Gewicht auf anschauliche Behandlung des Rechnens legen und praktische Winke dazu erteilen. Diese gute Absicht aber verschwindet und wird unwirksam neben der Gefahr, die im „Zuviel“ und „Zufrüh“ des Lehrplans liegt und droht, unsere Schulen ihrer bisher geübten Gründlichkeit zu entkleiden und sie zu Drillanstalten herabzuwürdigen, unsere Schüler aber zu „oberflächlichen und großsprecherischen“ Menschen zu machen und sie in ihrer geistigen Fortentwicklung zu hemmen.

Da der staatliche Lehrplan mit seinen Mängeln und Gefahren als etwas Bindendes, Unumstößliches vor uns steht, haben wir Volksschullehrer die Pflicht, Wege zu finden, wie wir einerseits die Forderungen neuerzeitlicher Rechenmethodiker erfüllen und andererseits auch dem Lehrplan gerecht werden.

Dies können wir nur erreichen, wenn wir unsern Rechenunterricht vollständig umstellen, indem wir die Kinder, die bisher mehr passiv am Unterrichte teilnahmen, nun zu tätigen, schaffenden Mitarbeitern erziehen.

Welches sind die Hauptforderungen, die uns bei der Umstellung des Rechenunterrichtes leiten sollen? Ich will sie in folgende 3 Punkte zusammenfassen:

1. Der Rechenunterricht sei Arbeitsunterricht.
2. Erziehe deine Schüler zur Selbständigkeit.
3. Steigere die Rechenfreudigkeit deiner Schüler.

Der Rechenunterricht sei Arbeitsunterricht.

Die bisherige Methode des Rechenunterrichtes bestand hauptsächlich in Frage und Antwort. Welch große Nachteile diese Methode im Massenunterricht hat, weiß jeder Unterrichtende. Kaum die Hälfte der Schüler ist dabei wirklich beschäftigt, die übrigen tun nicht mit, sondern denken an andere Dinge. Daher die vielen schwachen Rechner, die die Gesamtleistung der Klasse herabsetzen.

Unsere neue Methode sei der Arbeitsunterricht, der Erarbeitungsunterricht, d. h. jedes Kind erarbeite sich den Stoff. Die Vorteile dieser Methode sind kurz folgende: Kein Kind langweilt sich, denn jedes ist beschäftigt und zwar abwechslungsreich beschäftigt, es hört nicht bloß zu, nein, es sieht, fühlt, zählt, mißt die Dinge selbst, es muß selber schließen und urteilen. Ein weiterer Vorzug des Erarbeitungsunterrichtes ist, daß er dem individuellen „Denktempo“ des einzelnen Kindes Rechnung trägt.

Damit das Kind sich den Stoff erarbeiten könne, bedarf es der Führung des Lehrers und einiger Arbeitsmittel.

Einer geschickten Leitung von seiten des Lehrers bedarf ganz besonders der vorbereitende Anfangsunterricht, der den Zahlensinn des Kindes wecken und entwickeln soll. Das Kind muß lernen, die Verhältnisse seines Lebens zahlenmäßig zu erfassen und Aufgaben, die ihm diese Verhältnisse stellen, zu lösen. Der Lehrer lasse keine Gelegenheit, die sich ihm zur Lösung von Rechenaufgaben bietet, ungenützt vorüberstreichen. Er lasse alles und recht viel zählen: die Bänke, die Kleiderhaken, die Schüler, die Lesebücher, die Blätter des Buches, die Fenster u. a. Er lasse täglich die Anwesenden zählen und die Anzahl der Abwesenden errechnen. Beim Zeichnen, beim Turnen, überall lassen sich Aufgaben finden, die eine rechnerische Lösung verlangen. Hat dem Kinde die Lösung einer solchen Gelegenheitsaufgabe Schwierigkeiten bereitet, oder ist es bei der Lösung gescheitert, dann erst wird es einsehen, daß es notwendig

ist, auch Uebungen mit nackten Zahlen vorzunehmen und sich eine gewisse Rechenfertigkeit zu erwerben.

Nun erst setzt der methodische Rechenunterricht ein, das Kind erhält Arbeitsmittel, lernt die verschiedenen Rechenfälle und Operationen kennen und ausführen.

Man hat oft die Ansicht vertreten: die Arbeitsmittel lenken ab, sie verleiten die Kinder zu Denks Faulheit u. a. m. Wer einmal mit vollem Ernst die Sache angefaßt hat, der wird die Bedenken bald fallen lassen, dem werden die Arbeitsmittel als Helfer und Stützen im Unterricht in kurzer Zeit unentbehrlich sein. Er wird finden, daß das Kind ein Arbeitsmittel nie länger benützt, als es dasselbe nötig hat, daß es von selbst die Arbeitsmittel fortlegt, wenn es die Operation „erfaßt“, wenn es die Aufgabe auch ohne „Mittel“ gewandt lösen kann. Der Lehrer dränge die Kinder nie zum ganz abstrakten Rechnen, umsoweniger, da wir nach dem neuen Lehrplan mit größeren Zahlen operieren müssen, als sie für dieses Alter passen.

Werden die Kinder vom ersten Schuljahr an, wo die Anzahl der Arbeitsmittel nur allmählich anwächst, an Arbeitsmittel gewöhnt, so macht es ihnen in den höheren Schuljahren keine Schwierigkeiten, mit einer größeren Anzahl zu hantieren, ja die Arbeitsmittel werden ihnen liebe Freunde, bei denen sie sich immer wieder Rat holen können.

An Arbeitsmitteln, die leicht zu beschaffen sind, von der ersten Klasse an benützt und in den folgenden Jahren ergänzt werden können, würde ich empfehlen: Stäbchen, Spielmünzen und Geldscheine, ein Meßband und das Rechenviereck. \*)

Mit Hilfe der Stäbchen, die in Bündel gebunden den Zehner darstellen, kann jede Zu- und Abzählaufgabe im Zahlenraum 1—100 klar veranschaulicht werden.

Die Spielmünzen sind am zweckmäßigsten in zwei Farben anzufertigen. Sie werden beim Legen von Zahlenbildern  $\begin{matrix} \bullet \bullet \circ & \bullet \bullet \circ & \bullet \bullet \circ \\ \bullet \bullet \bullet & \bullet \bullet \circ & \bullet \bullet \circ \end{matrix}$ , beim Legen der Einmaleinsreihen, beim Aufteilen u. a. m. verwendet. Später gelten sie als Einleu- und Zweileistücke.

Die Geldscheine finden im Unterrichte mannigfache Verwendung. Wir zählen das Geld, wir wechseln Geld ein, um den Wert der verschiedenen Scheine festzustellen, wir bauen daraus den Tausender, den

\*) Bezüglich der Benützung des Rechenvierecks verweise ich auf die von Helene Schiel in „Schule und Leben“ veröffentlichten Aufsätze. Heft 11/12 1924/25 und Heft 11/12 1925/26.

Zehntausender auf, wir können damit jede Zahl im Zahlenraum 1—10000 legen, wir gehen einkaufen und bezahlen die Waren uff. Das Geld ist eine Quelle der Freude, und die geringe Mühe des Herstellens wird durch die Rechenfreudigkeit der Kinder hundertfach aufgewogen.

Schon in der ersten Klasse soll das Kind ein Meßband von 50 cm Länge in die Hand bekommen. Es zählt daran aufwärts und abwärts, es lernt Zahlen ablesen, es mißt damit mancherlei Dinge, und wie glücklich ist es, wenn es Kaufmann sein kann und mit seinem Meßband allerhand kleine Reste ausmessen und verkaufen darf. Auf diese Art wird das Kind spielend mit dem Meßband vertraut. Im zweiten Schuljahr erhält das Kind ein Meßband von 1 m Länge. Gibt ihm der Lehrer Anregung, wie es daheim Kaufmann spielen und Waren ausmessen soll, so ist es in der Handhabung des Meters bald so geschickt, daß wir an praktische Messungen mit Hilfe des Dekameters schreiten können. Der Lehrer beginne recht früh mit Meßübungen und nütze jede Gelegenheit zu solchen Übungen aus, denn nur durch praktische Übungen lassen sich die Schwierigkeiten, die uns der Lehrplan auch in bezug auf Maße bereitet, überwinden.

#### Erziehe deine Schüler zur Selbständigkeit.

Nach guter, altbewährter Methode gaben wir den Kindern zu jedem Rechenfall eine Normallösung. Wir lehrten sie z. B. die Aufgabe  $36 + 29$  so lösen:  $36 + 20 + 9$ . Uebte das Kind recht fleißig, so merkte es sich schließlich diese Lösungsart und wandte sie schablonenmäßig beim Zuzählen jeder zweistelligen Zahl an. Was geschah aber, wenn es eine solche Normallösung vergessen hatte? Es suchte nun nicht etwa nach irgend einem Weg zur Lösung der Aufgabe, sondern es suchte kraupfhaft nach der ganz bestimmten, vergessenen Normallösung, die ihm nicht einfiel. Da uns in Zukunft leider die Zeit fehlen wird, jeden Rechenfall besonders zu behandeln, so müssen wir unsere Schüler so erziehen, daß sie imstande sind, selbständig einen Weg zu finden, und sollte es manchmal auch ein Umweg sein. Wir müssen durch die Fragen: Wer kann's anders? Wer weiß noch eine Lösung? immer wieder zum Suchen neuer Möglichkeiten anregen. Warum sollte der Schüler das oben angeführte Rechenbeispiel nicht ebensogut anders lösen können, z. B.:  $36 + 29 = 36 + 4 + 25$ ,  $36 + 30 - 1$ ,  $29 + 1 + 35$  oder  $30 + 20 + 6 + 9$ ?

Bisher gab die Frage am Ende einer Sachaufgabe immer die Richtung an, in der die Lösung erfolgen sollte. Neuzeitliche Rechenbücher vermeiden aber, wenn nur möglich, jede Frage, um den Schüler anzuregen, alles aus der Aufgabe herauszuholen, was berechnet werden kann. Da dieses Suchen

nach allen, überhaupt möglichen Rechenfällen eine außerordentlich wertvolle Schulung der Denkfähigkeit des Schülers bedeutet, erziehe der Lehrer seine Schüler zu selbständiger Problemstellung, indem er in den Sachaufgaben nur Zahlen angibt, aber keine Frage stellt.

Viel Anregung bringt in den Unterricht eine Preisliste, die die Kinder selbst anlegen, und die ihnen beim selbständigen „Erfinden“ von Aufgaben wertvolle Hilfe leistet.

Steigere die Rechenfreudigkeit deiner Schüler.

Ob in einer Klasse mit Freude gerechnet wird, hängt nicht vom Lehrplan, sondern ganz allein von der Lehrerpersönlichkeit ab. Gestaltet der Lehrer seinen Unterricht abwechslungsreich, so wird seine Klasse gerne rechnen, ist sein Unterricht einförmig, so langweilen sich die Kinder und verlieren die Lust am Lernen.

Die Freude am Rechenunterricht wird im ersten Schuljahr steigen, sobald wir eine Rechenfibel haben, wie sie in reichsdeutschen Schulen seit Jahren, in rumänischen Staatschulen seit dem letzten Schuljahre benützt wird. In der Rechenfibel stehen an Stelle des Wortes Bilder, die dem Kinde den inneren Antrieb zum Rechnen geben, aus ihnen wachsen die Aufgaben heraus, die zu rechnerischer Lösung drängen. Haben wir in der ersten Klasse eine Rechenfibel, dazu die nötigen Arbeitsmittel, so wird es dort an Rechenfreudigkeit nicht mangeln.

Aber auch in den folgenden Schuljahren haben wir ein gutes Buch nötig, das Anregung in den Unterricht bringen soll. In den ersten Schuljahren leidet der Unterricht oft an Einförmigkeit. Rechenfertigkeit kann nur auf dem Wege der Übung erreicht werden, eine Übung wirkt durch zu häufige Wiederholung öde und langweilig; wo aber die Freude am Unterricht fehlt, ist jedes richtige Erfassen des Stoffes ausgeschlossen.

Das Einmaleins ist ein solches Stoffgebiet, das durch zu häufige, einförmige Wiederholung langweilig wirken und die Freude am Unterrichte zerstören kann. Die Einmaleinsreihen dürfen eben nicht bloß vorwärts aufgesagt und zerstreut abgefragt werden, sondern sie müssen in einem neuen Kleide erscheinen. Zuerst treten sie in rhythmischen Zählen auf: 1 2 3 4 5 6 7 8; dann im Zählen mit Auslassen: ... 4 ... 8; dann als Und- und Wenigerreihe:  $4+4+4 \dots$ ,  $40-4-4 \dots$ ; dann als Malreihe. Damit sind aber die Übungsmöglichkeiten keineswegs erschöpft. Wir lassen die Kinder die Einmaleinsreihe darstellen, wir lassen Zeich-

nungen, Einmaleinskärtchen 

$4 \times 5$	20
--------------	----

 anfertigen, lassen damit Einmaleinsspiele spielen, in die Wette rechnen u. a. m.

Vorderseite      Rückseite

Nicht nur beim Einmaleins, auch sonst sorgen wir für Abwechslung, indem wir Spiele einstreuen. Wettspiele sind für die Rechenstunde besonders geeignet, da sie dem Geist die nötige Spannung verleihen. Nach solch einem Wettspiel soll die ganze Klasse eine gesunde Müdigkeit empfinden, wie nach einem Turnspiel im Hof.

Gelingt es uns durch die Einführung des Arbeitsunterrichtes jedes Kind zur Mitarbeit heranzuziehen, ihm die nötige Freude am Rechenunterricht zu erhalten und es selbständig zu machen, dann brauchen die hohen Anforderungen des staatlichen Lehrplanes uns Lehrer nicht mehr zu schrecken. Mit Hilfe dieser Mittel ist es vielleicht doch möglich, das Hauptziel des Lehrplanes — die Rechenfertigkeit der Kinder zu Sicherheit und Gewandtheit zu entwickeln — zu erreichen.

### 3. Das Rechnen auf der Oberstufe.

War der Lehrplan für das Rechnen auf der Unterstufe mit Stoff überhäuft, so wirkt der der Oberstufe recht dürftig, sowohl was die Stundenzahl als auch die Stoffauswahl anbelangt.

Nach dem staatlichen Lehrplan kämen bei vollausgebauten Volksschulen für Rechnen und Geometrie je 2 Stunden auf das Schuljahr; da in der VI. überhaupt kein Rechenstoff vorgesehen ist (!), im Lehrplan von V und VII aber Raumlehre zumindest dem Rechnen gleich bedacht worden ist und in VII außerdem die für Rechnen bestimmte Stunde zum guten Teil durch Buchführung in Anspruch genommen wird, so kämen bei Vollenanstalten auf Rechnen für die ganze Oberstufe höchstens  $1\frac{1}{2}$ , sage und schreibe  $1\frac{1}{2}$  Wochenstunden (gegen etwa 7 an preußischen Anstalten!).

Das ist aber eine Unmöglichkeit, denn gerade hier müßte nun das eigentliche und für die Volksschule wesentliche Rechnen, das **S a c h r e c h e n** einsetzen, das zahlenmäßige Erfassen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens.

Die Lehrplanverfasser glauben scheinbar wirklich, daß das alles auf der Unterstufe schon erreicht worden sei.

Während in Deutschland das Rechnen im unbegrenzten Zahlenraum im 5. Schuljahr auftritt, haben wir es im 3., Bruchrechnen dort im 6., hier im 4. Schuljahr usw. Man müßte eigentlich grenzenlose Hochachtung von der Leistungsfähigkeit unserer Volksschule bekommen, wenn man nicht aufrichtig genug wäre, sich zu sagen, daß unser Lehrplan selber an der „großsprecherischen“ Art und „Oberflächlichkeit“ leidet, vor der er die Schulkinder bewahrt sehen möchte.

Die 2 $\frac{1}{2}$ -jährige Erfahrung, die wir mit dem neuen Lehrplan gesammelt haben, beweist, daß unsere Kritik nicht nur theoretisch ist. Praktiker berichten uns folgendes über ihre Erfolge in Rechnen: „Wohl rechnen die Kinder in dem vorgeschriebenen Zahlenraum flott und sicher, doch arbeiten die Kinder mit Zahlen, von denen sie keine rechte Vorstellung haben.“ „Daß dabei die Anleitung zum angewandten Rechnen und mathematischen Denken fast ganz in Wegfall kommen und der Rechenunterricht mehr oder weniger auf mechanischen Drill hinauslaufen muß, liegt auf der Hand.“ „Der ganze Erfolg sei nur ein Scheinerfolg“, berichtet der eine, „alles werde nur mechanisch gelöst“, klagt ein anderer.

Doch genug der Belege, böß ist vor allem der Umstand, daß, wenn der Lehrplan bestehen bleibt, auch die besten methodischen Weisungen nichts helfen können, da Rechnen, wie gezeigt, auf der Oberstufe eigentlich kaum noch vorkommt.

Uebriggeblieben ist eigentlich nur die Gesellschafts- und Mischungsrechnung, denn die Regelbetri, die Prozentrechnung kommen schon in IV vor; und wenn man genauer zusieht, so ist eigentlich auch die Gesellschafts- und Mischungsrechnung für V kaum etwas Neues.

Die angegebenen Stunden reichen also für diesen Stoff sicher aus. Die Lehrer der Oberklassen könnten demnach am Ende der Schulzeit mit ruhigem Gewissen sagen, daß sie ihre Schuldigkeit getan, daß die Lehrer der Unterstufe ihre Pflicht versäumt, wenn der Schüler nur mit recht schwachen Kenntnissen in das Leben hinaustrete, — sie hätten das Recht, das zu sagen, wenn sie nicht die innere und äußere Verpflichtung hätten, den Stoff der Unterstufe gründlich zu wiederholen und zu erweitern. Denn nicht das ist die Hauptsache, daß jede Rechnungsart einmal in der Schulzeit aufgetreten ist, sondern daß die Kinder nun für das Leben mit der nötigen Rechenfertigkeit versehen, und, was noch mehr ist, für wirtschaftliches Denken genügend ausgebildet worden sind.

Zweifellos wird die im Lehrplan für V in einen kurzen Satz gefasste Anweisung „Wiederholung der Kenntnisse im Rechnen“ die Hauptaufgabe des Rechnens in dieser Klasse enthalten müssen.

Es ist anders gar nicht möglich; hier nun rasch vorwärtszueilen, nur um des Lehrplans willen, wäre sicher verfehlt. Der Lehrer der V. Klasse muß sich verpflichtet fühlen, das gut zu machen, was der Lehrplan, und nicht der Lehrer der Unterstufe, schlecht gemacht. Da gilt es dann gründlich, systematisch zu wiederholen, zu vertiefen, Lücken zu füllen, Mißverständnisse zu klären usw.

Dann erst darf die Durchnahme des „Neuen“ beginnen. Der Lehr-

plan zählt auf: „Rechnungen mit Verkaufspreis, Rabatt, Remisse, Kommissionsgebühr, Bonifikation, Gewinn und Verlust, Gesellschaftsrechnung und Mischungsrechnung.“

Der Lehrplan hätte das unter dem Namen „Bürgerliche Rechnungsarten“ zusammenfassen können und hätte den Stoff entweder streng nach Rechnungsarten oder nach Sachgebieten ordnen sollen.

Im allgemeinen empfiehlt es sich wohl, für die Volksschule erstere Aufteilung vorzunehmen, da sonst die Kinder, auch wenn das Sachgebiet nicht immer gewechselt wird, bei dem unvermittelten Uebergang von einer Rechnungsart zur andern verwirrt werden können.

Dagegen ist für die auf der Volksschule aufbauende „Arbeitsgemeinschaft“ nur eine Stoffverteilung nach Sachgebieten möglich. Ich darf diesbezüglich auf mein demnächst erscheinendes Rechenbuch für unsere Arbeitsgemeinschaften hinweisen.

Der staatliche Lehrplan wirft hier aber Rechnungsart und Sachgebiet durcheinander.

Bei dieser Stoffangabe zeigt sich zugleich ein neuer Mangel des Lehrplanes. Während u. a. in Naturkunde eine besondere Stoffangabe für jeden der vier verschiedenen Typen der Oberstufe erfolgt ist, haben es sich die Verfasser des Lehrplanes bei Rechnen und Raumlehre sehr leicht gemacht; da gilt derselbe Stoff für alle Oberstufen, eine Unmöglichkeit, wenn man mit dem fachlichen, ja auch nur heimatkundlichen Grundsatz Ernst machen will. So zeigt selbst die sehr knappe Stoffaufteilung Stoffe, die z. B. nur für die kaufmännische oder gewerbliche Oberstufe in Betracht kommen.

Da damit zu rechnen ist, daß auch die Rechenbücher unifizieren werden, so wird dieser Mangel des Lehrplanes durch das Lehrbuch noch vergrößert werden. „Remisse, Kommissionsgebühr, Bonifikation“ hätten in einer Lehrstoffverteilung für ländliche Volksschule ebenso ruhig ausbleiben können, wie, um vorzugreifen, sehr vieles betreffend Buchhaltung in der VII. Klasse.

Unbegreiflich ist es, warum in der VI. Klasse überhaupt jeder Rechenstoff fallen gelassen worden ist. Bei aller Wertschätzung der Raumlehre muß doch gesagt werden, daß diese eher als Rechnen entbehrt werden könnte. Die Sache ist nur so zu verstehen, daß die Lehrplanverfasser eben alles schon in der Unterstufe und in V untergebracht haben, und ihnen so für die 2 obersten Klassen außer Buchhaltung nichts mehr blieb. Denn was der Lehrplan aus Rechnen für VII bringt („Aufgaben betreffend Erzeugungs- und Verkaufspreis bei landwirtschaftlichen

Erzeugnissen so wie bei Gewerbeerzeugnissen, wobei die Materialkosten, ein entsprechender Arbeitslohn, die Zinsen des Kapitals, die Amortisation der Utensilien und die allgemeinen Unkosten (Erhaltung, Miete, Erwerbsteuer, Unternehmergewinn) zu berücksichtigen sind.“) sieht stark nach Verlegenheitsformulierung aus und verdeckt nur schwer das Eingeständnis, daß ein Stoff für diese Klasse aus Rechnen nicht angegeben werden könne.

Und doch, wie vieles hätte und müßte gerade auf dieser Stufe in enger Zusammenarbeit mit andern Unterrichtsgegenständen — auch hier versagt unser Lehrplan — rechnerisch erarbeitet werden!

Der Grundlehrplan für die Schüler Großberlins verlangt (freilich für das 8. Schuljahr) „volkswirtschaftliches Rechnen unter Herausarbeitung wirtschaftlicher Grundtatsachen und Zusammenhänge, Benützung statistischer Uebersichten und Auswertung graphischer Darstellungen.“ Es ist damit auf ein ergiebiges und bearbeitungswertes Gebiet hingewiesen worden, das unser Lehrplan freilich noch kaum kennt. Wie viel kann gerade ein solches volks- und hauswirtschaftliches Rechnen zum Verständnis der Zusammenhänge in Volks- und Hauswirtschaft beitragen! Man denke an die Sachgebiete: Nahrung, Einfluß des Alkohols, Rauchen, Kleidung, Wohnung, Beheizung und Beleuchtung, Gesundheit und Krankheit, Saat und Ernte, Kauf und Verkauf, Versicherung, Steuern, Geldwesen, Post und Eisenbahn usw.! Da erst zeigt sich, ob unser Schulkind rechnen und zahlenmäßige Zusammenhänge sehen gelernt hat.

Wo ein rechter Unterricht erteilt wird, da wird man auch den Zusammenhang mit Erdkunde, Naturkunde, Bürgerkunde, Gesundheitslehre, Haushaltungskunde usw. suchen und die Rechenstunde in den Dienst der Vertiefung dieser Realien stellen.

Eines der anschaulichsten und besten Bücher, die gerade diese Frage behandeln, ist Karselt: „Der Rechenunterricht im Dienste staatsbürgerlicher Bildung und Erziehung.“

Daß dabei in unsern Landschulen alle Aufgaben irgendwie mit der Landwirtschaft und den Lebensinteressen des Bauernstandes in Verbindung stehen müssen, ist nur selbstverständlich.

Aus dem Grunde wird auch die Buchhaltung in Landschulen gegenüber den Forderungen des Lehrplanes vereinfacht und landwirtschaftlich einzustellen sein, wobei an Raiffeisengenossenschaften, Konsumvereine und ihre Art der Buchführung Anlehnung zu suchen ist.

Raumangel verbietet es, auf die Methodik des Rechenunterrichtes hier nochmals näher einzugehen; es sei diesbezüglich auf die methodischen Bemerkungen in Punkt 2 dieses Aufsazes, die in entsprechender Abän-

derung auch für die Oberstufe gelten, auf meine „Methodik des mathematischen Unterrichtes in der Volksschule“ und die folgende Literaturangabe hingewiesen.

Einiges sei aber doch noch oder wieder angedeutet: die Schüler sind anzuleiten und anzuhalten, Aufgaben selbst zu stellen und die nötigen Angaben möglichst selbst zu machen, (die Anregung in der Anmerkung am Ende des Stoffplanes für VII unseres Lehrplanes hätte mehr ausgeführt und in die Weisungen hineingesetzt werden müssen!); jeder Ausrechnung hat eine schätzungsweise Errechnung voranzugehen; eine enge Bindung an ein Normalverfahren ist selbst bei Fixierung von Musterbeispielen zu vermeiden, usw.

Uebrigens geben auch die Weisungen zum Lehrplan beherzigenswerte Winke.

#### 4. Raumlehre.

Auch gegen den Lehrplan aus Raumlehre, der übrigens in den staatlichen Angaben mit dem aus Rechnen verschmolzen ist, war von mir im Volksschul-Ausschuß Einwendung erhoben und eine andere Stoffverteilung, die sich aber nur innerhalb der den einzelnen Schuljahren vorgeschriebenen Stoffmengen auswirken durfte, vorgeschlagen worden. Vorausgeschickt wurden dem Lehrplan die folgenden Weisungen:

„Wenn auch die Zielsetzung des Raumlehreunterrichtes sich vielfach mit der in Rechnen deckt, so darf doch nie außeracht gelassen werden, daß das Rechnen die Gegenstände der Natur auf ihre Menge hin, die Raumlehre aber auf ihre Gestalt und Größe hin untersucht. So schließt sich die Raumlehre dem Sachunterricht enge an und benützt Zeichnen und Rechnen als Hilfsgegenstände, wie sie andererseits auch vielfach in den Dienst derselben tritt.

Ausgehend von Naturkörpern (mit ihren Flächen, Kanten) leitet der Raumlehreunterricht zur Behandlung geometrischer Gebilde über. Diese sollen sinnlich klar aufgefaßt, vorgestellt und dargestellt, berechnet und in ihren Beziehungen zueinander kennen gelernt werden. Der Raumlehreunterricht zerfällt in eine Formkunde (Anschauungsmäßiges Auffassen, körperliches Darstellen, Zeichnen, Schätzen, Messen) und eine Formlehre (Berechnen). Sie beschränkt sich aber in der Volksschule auf die Formen und die Lösung solcher Aufgaben, die für Abgangsschüler (innen) dieser Schule nachher praktische Bedeutung besitzen. Dem formbildenden Wert der Raumlehre wird dadurch Rechnung getragen, daß jedes anschauungslose, mechanisierende Verwenden von unverstandenen Formeln vermieden wird.

In Schulen mit landwirtschaftlichem Oberbau ist das geometrische Zeichnen, das in der Oberstufe gewerblichen Typs gesondert auftritt, nicht ganz zu vernachlässigen, sondern es ist darnach zu streben, daß die Kinder auch hier mit Lineal, Dreieck, Zirkel usw. umgehen lernen. Auch hier ist auf ein genaues, dem Stoff und der Form der Naturkörper gerechtwerdendes, ordentliches, schönes und selbständiges Arbeiten zu achten.

Die im Unterricht benützten Lehr- und Anschauungsmittel lassen sich von den Schüler(innen) zum guten Teil selbst herstellen; sie sollen nun aber auch im Unterricht und beim Lösen von Hausaufgaben entsprechend benützt werden.

Selbstverständlich wird zuerst von Körpern ausgegangen; sowohl die Darstellung als auch die Berechnung haben dann aber mit der Strecke zu beginnen und über die Fläche wieder zum Körper zurückzuleiten. Betreffend schriftliche Arbeiten sind die Bestimmungen für Rechnen maßgebend.

Nach vorliegendem Lehrplan fertigt sich der Lehrer seine Stoffaufteilung selbst an, wobei auf die Jahreszeit, die Möglichkeit im Freien zu arbeiten, und die besondern Schulverhältnisse Rücksicht zu nehmen ist. Dabei ist der Raumlehreunterricht möglichst auf die Zeit zu verlegen, wo der Unterricht außerhalb des Klassenzimmers erteilt werden kann. Dahingehende gelegentliche Stundenplanänderungen sind selbstverständlich möglich.

Die im Lehrplan in eckige Klammer gesetzten Stoffe sind weniger ausführlich zu behandeln, die mit Sternchen versehenen können in weniger gegliederten Schulen (1—2klassigen) ausfallen.“

Anschließend wurde folgende Stoffverteilung vorgeschrieben:

IV. Klasse: Formenkunde: Besprechung und Darstellung (Zeichnen, Modellieren, Ausschneiden usw.) der einfachsten geometrischen Gebilde: Strecken und Linien (Winkel), Flächen (Kreis, Dreieck, Quadrat, Rechteck [Rhombus, Rhomboid, Trapez] und regelmäßiges Viereck, Vieleck), Körper ([Kugel], Würfel, Säule, Walze, [Pyramide, Kegel]). Verwendung von Lineal, Zirkel, Winkelmaß, Dreieck usw. [\*Deckbarkeit und Ähnlichkeit von Dreiecken. \*Daraus sich ergebende Aufgaben].

Formenlehre: Flächenmessung und Flächenberechnung von: Quadrat (die Flächenmaße), Rechteck [Parallelogramm].

Messung und Berechnung von: Dreieck, Viereck, [regelmäßiges Vieleck], [Umfang des Kreises], [Kreisfläche].

V. Klasse: Wiederholung des Stoffes aus IV. Fortgesetzte und erweiterte Anwendung der Flächenberechnung auf das Feldmessen. Die

einfachsten Feldmeßinstrumente (Meßkette oder Meßband, Winkelmesser). Zahlreiche Uebungen im Schätzen und Messen von Längen und Flächen im Freien. Flächeninhalt unregelmäßiger Vielecke. Die landwirtschaftlichen Maße (Klafter, Quadratklafter, Foch, a, ha). Die Oberfläche von Säulen (Würfel), Walze, [Pyramide], [Kegel].

VI. Klasse: Wiederholungsaufgaben aus der Flächenberechnung. Fortgesetzte Uebungen in der Anwendung und Unterscheidung der metrischen Längen- und Flächenmaße.

Die Körpermaße, Körperinhalt von Würfel, Säule, Walze. Zusammenhang zwischen Rauminhalt und Fassungsvermögen, zwischen Rauminhalt und Gewicht und Dichte.

VII. Klasse: Wiederholung des bisher erarbeiteten Raumlehrstoffes. [Rauminhalt von Pyramide und Kegel], [\*Oberfläche und Inhalt vom Pyramiden- und Kegelstumpf, \*Inhalt der Kugel]. Annähernde Inhaltsbestimmung eines Heuschobers, eines Stein- oder Sandhaufens, eines Baumstammes. Eichen von Gefäßen. Zusammenfassende Wiederholung in zahlreichen Uebungsbeispielen.

(Für die gewerbliche und kaufmännische Oberstufe fallen die Sternchen weg.)

Aber auch dieser ein Kompromiß darstellende Lehrplan mußte auf Anordnung des Ministeriums zugunsten des staatlichen Lehrplanes zurückgezogen werden, ohne daß nachgewiesen worden wäre, daß letzterer der bessere sei.

Uebrigens ist das in unserm Lehrplan für Raumlehre angelegte Zeitmaß recht günstig. Die bei ausgebauten Schulen mit landwirtschaftlichem Oberbau sich ergebenden etwa 8 Stunden, mehr als in den meisten 8klassigen deutschen Schulen, aufgeteilt auf die 4 obersten Klassen müssen hinreichen, den vorgeschriebenen Stoff gründlich und fruchtbringend durcharbeiten, sodaß zu hoffen ist, daß die Leistungen auf dem Gebiete des Raumlehreunterrichtes, der auch bei uns bisher ein Aschenbrödel-dasein geführt, bessere werden.

Zu bedenken wäre nur, ob der Raumlehrestoff mit der IV. Klasse nicht zu früh auftritt. Wenn vorwiegend Formkunde getrieben würde, so würden solche Bedenken schwinden, sie stellen sich aber ein, wenn man sieht, wie für diese Klasse u. a. schon die Berechnung der Kreisfläche vorgesehen ist. Das geht selbst bei gründlicher Arbeit und guter Veranschaulichung gewöhnlich über die Fassungskraft des 11jährigen Kindes, und das Rechnen bleibt dann Formelrechnen.

Auch sonst ist die Stoffaufteilung und Stoffauswahl des staatlichen Lehrplanes, wie gesagt wurde und wie auch aus unserer obigen eigenen Stoffaufteilung hervorgeht, die freilich selbst unter einer Zwangslage zustande gekommen ist, angreifbar. Auch für Raumlehre wären konsequenter Weise auf der Oberstufe verschiedene Lehrpläne notwendig gewesen. Die Oberflächenberechnung eines Kegels z. B. hat für den Landwirt wohl kaum eine praktische Bedeutung, während sie für den Gewerbetreibenden unter Umständen in Frage kommen kann.

Die Stoffverteilung, die z. B. Wolf „Praktische Geometrie“ vorschlägt, macht „geeignete Körper nicht nur zum Ausgangs- sondern auch zum Mittelpunkt des Lehrganges“, gruppiert also den ganzen Stoff um: Würfel (Quadrat), quadratische und rechteckige Säule (Rechteck), dreiseitige Säule (Dreieck), die regelmäßigen vielseitigen Säulen (Vielecke), Walze (Kreis), regelmäßige Pyramiden, grader Kreiskegel — Ellipse, Quadratwurzel, Deckungs- und Flächengleichheit, Pythagoräischer Lehrsatz, Ähnlichkeit — abgestumpfte Pyramiden, abgestumpfte Kegel, Kugel, schiefe, die 5 regelmäßigen und ganz unregelmäßigen Körper — zusammenfassende Wiederholung. Piezger (Lebensvoller Raumlehrunterricht) unterscheidet einen Vorkursus und den eigentlichen Kursus in Raumlehre, wobei er im wesentlichen von der Linie zur Fläche und dann zum Körper übergeht.

Wir müssen und können uns hier das Eingehen auf diese Fragen versagen, da durch den Lehrplan ein Nachwort gesprochen. Es ist vorteilhafter, den für Raumlehre in diesem Werk vorgesehenen Raum dazu zu benützen, aus der Methodik des Raumlehreunterrichtes einiges zu sagen.

In den oben angegebenen Weisungen ist, knapp zusammengefaßt, das Notwendigste schon angedeutet worden.

Zur Ergänzung seien die etwas anders formulierten Sätze aus den preussischen Richtlinien hinzugefügt: „Der Unterricht beginnt mit der anschaulichen Betrachtung der Raumformen, die mittels vielseitiger Darstellung und Handbetätigung (Formen, Zeichnen, Falten, Ausschneiden, Zusammenfügen, Schätzen, Wägen, Messen und Umrechnen) möglichst durch die Schüler selbst zu klären und zu vertiefen ist. Auszugehen ist dabei aus der Umgebung der Schüler. Bei der Beweisführung ist das Verfahren durch Messung und Bewegung (Verschieben, Umlegen, Drehen) gegenüber dem durch bloße Schlußfolgerung (dem euklidischen) zu bevorzugen. Von der Anwendung des letzteren kann auch ganz abgesehen werden.“

Man sieht also, wie sehr auch hier die Anschauung, wie übrigens auch in den Weisungen unseres staatlichen Lehrplanes, betont wird; nur scheint mir in letzterem durch die Aufzählung von Anschauungsmitteln, die sich der Lehrer verschaffen muß, die Gefahr gegeben zu sein, daß anschauungsmäßiger Unterricht und Benützung von fertigen Anschauungsmitteln verwechselt werde; das wäre aber beinahe so schlimm wie Botanikunterricht an Holzmodellen. Die Richtlinien weisen dagegen ausdrücklich auf die Handbetätigung hin. Auffallen könnte es vielleicht, daß das Berechnen, das in unserer alten Volksschulgeometrie, die (zu ihrem Schaden) im Schlepptau des Rechnens ging, so allbeherrschend war, hier eigentlich nur am Schluß einer 10gliederigen Reihe erwähnt wird. Unser Lehrer muß hier wohl unlernen und sich in der Tat vergegenwärtigen, daß Raumlehre und Rechnen verschiedene Ziele haben, wenn sie sich im Endzweck ja auch vielfach treffen.

Man beachte also obige Reihe, die mit Formen beginnt und Berechnen aufhört, genau! befolge aber auch die Winke!

Vor allem sei auf einen Mangel unseres alten Geometrieunterrichtes hingewiesen: die Kinder sind nicht in dem Gebrauch von Lineal, Dreieck, Zirkel, nicht in der Durchführung von Konstruktionen, nicht in der Anlegung von Zeichnungen und Plänen geübt worden; man fand es oft, daß in Geometrie mit freier Hand, dagegen im Freihandzeichnen mit allen möglichen „Instrumenten“ gezeichnet wurde.\*)

Ein Wandel wird hier eintreten, wenn die Raumlehre in immer engere Beziehung zum Handfertigkeitsunterricht gesetzt wird.

Nicht übersehen sollte man aber auch, daß die Raumlehre recht wohl auch in den Dienst der Entwicklung des Schönheitssinns gestellt werden kann.

In der Zeit der Arbeitsschulbewegung ist es verständlich, wenn auch hier das Selbstfinden besonders unterstrichen wird. Es ist wohl aber auch nirgends so einfach, die Arbeitsschulmethode anzuwenden, als gerade in Raumlehre und deshalb nirgends ein Klebenbleiben an veralteten Methoden mehr zu verurteilen als gerade hier.

Gerade mit Hinblick auf die Weisungen unseres staatlichen Lehrplanes ist es wohl aber auch zu betonen notwendig, daß „von Gegenständen der Umgebung“ und nicht von in „einem Schrank aufbewahrten Lehrmitteln“ auszugehen ist. Heimatsbetont muß der Raumlehre-

---

\*) Es ist zu beachten, daß u. a. auch in den Genfer Schulen das Konstruieren besonders ausgiebig betrieben wird, was einem rumänischen Pädagogen schon 1915 nachahmenswert erschien. (Buricescu: Organizarea învăţământului primar din Geneva. Bucarest. Sfetea 1915.)

unterricht sein; Lehrmittel sind wohl nicht entbehrlich, aber sie sind nicht Ausgangspunkt, sondern stellen selbst schon eine Abstraktion von der Wirklichkeit dar. Niemand wird aber leugnen, daß durch die Vorfertigung solcher Hilfsmittel (Schneiden in Papier, Aufkleben, Formen in Lehm, Ausschneiden aus Kartoffeln usw.) und Meßinstrumente zur Klärung von Raumbegriffen Wesentliches beigetragen werden wird. Dasselbe gilt für mein „geometrisches Haus“, das eine Zusammenstellung aller in Betracht kommenden Raumformen bringt. (Schule und Leben. 1924/5 11 ff.)

Vielleicht ist es auch gut, darauf hinzuweisen, daß Raumlehre in Schulen mit landwirtschaftlichem Oberbau stark Feldmeßkunst sein muß, daß also schon aus diesem Grunde eine Verteilung der Geometrie- und Rechenstoffe auf die einzelnen Monate so zu erfolgen hat, daß die Geometrie möglichst auf die Monate verlegt wird, wo ein Arbeiten im Freien möglich ist. Der staatliche Lehrplan läßt das ohne weiteres zu.

Bei der Beweisführung wird in den „Richtlinien“ das euklidische Verfahren dem durch Messung und Bewegung nachgestellt, beziehungsweise ganz aufgegeben.

In unsern Volksschulen hat sich die Schlußfolgerung in Geometrie kaum je eingebürgert, die Gefahr, daß also in dieser Richtung zu viel geschähe, besteht nicht. Nur wäre zu wünschen, daß vom „Verschieben, Umlegen und Drehen“ mehr Gebrauch gemacht würde, denn auch daran hat es bei uns bisher im Raumlehreunterricht vielfach gefehlt.

Damit kann auch der in der Geometrie der höhern Schulen heute mit so viel Erfolg angewendete Funktionsbegriff auch in der Volksschule nutzbringend eingeführt werden und hier auch in nationaler, völkischer Beziehung segensreich wirken, indem er ahnen läßt, wie überall, in jedem Organismus ein Glied vom andern und dem Ganzen, und dieses von den Einzelteilen abhängt.

Lehrsätze werden selten entwickelt, formuliert und eingepägt werden, doch ganz sind sie wohl kaum zu entbehren; wo sie nach Erarbeitung im Unterricht zusammen mit einem Musterbeispiel in ein besonderes Heft eingetragen werden, da ersetzen sie vielfach auch ein eigenes gedrucktes Geometrieheft.

Uebrigens ist, wie in Rechnen, auch hier die Stufe der Anwendung die wichtigste.

Schriftennachweis:

- Claus, Lebensvoller Rechenunterricht. Hermann Schroedel, Halle a. d. Saale.  
Nittfaler, Zur Theorie und Praxis des grundlegenden Rechenunterrichts. Hermann Schroedel, Halle a. S.  
Kempinsky, So rechnen wir bis hundert. Dürr'sche Buchhandlung, Leipzig.  
Lehrerhefte zu Thiemen und Schloßers „Rechenübungen für Volksschulen.“ Alwin Huhle, Dresden.  
Büttner, Anleitung zum Rechenunterricht. Ferdinand Hirt, Breslau.  
Lay, Führer durch den Rechenunterricht. Leipzig, Quelle und Meyer.  
Steuer, Methodik des Rechenunterrichtes. Breslau, Woywod.  
Gerlach, Schöne Rechenstunden und Lebensvoller Rechenunterricht. Leipzig, Quelle und Meyer.  
Wilk, Neue Rechenmethode, Dresden, Meyl und Kämmerer.  
Karfelt, Der Rechenunterricht im Dienste staatsbürgerlicher Bildung und Erziehung.  
Karfelt, Volkswirtschaftliches Rechnen. Leipzig, Belhagen und Klasing.  
Brandsch, Methodik des mathematischen Unterrichtes in der Volksschule. Schul- und Kirchenbote 1918, Zeidner, Kronstadt.  
Brandsch, Einiges über alte und neue Anschauungsmittel im Rechenunterricht des 1. und 2. Schuljahres. Schule und Leben 1922/3.  
Leutsch (das 4. Heft von Schiel), Rechenhefte für deutsche Volksschulen in Großrumänien. Donterusbuchdruckerei, Hermannstadt.  
Both, Die bürgerlichen Rechnungsarten. Hermannstadt, Kraft & Drotloff N. O.  
Engel, Raumlehre. Langensalza, Grefler.  
Piezker, Lebensvoller Raumlehreunterricht. Langensalza, Belh.  
Kempinsky, Lebensvolle Raumlehre. Leipzig, Dürr.  
Wolf, Praktische Geometrie. Leipzig, Wunderlich.  
Cristescu-Bratu-Dulfu, Methodica învăţământului primar. Bucureşti. Cartea românească 1921.

---

---

## 7. Kenntnisse aus Handel und Buchhaltung.

Samuel Voss.

Ich muß einleitend hervorheben, daß ich mir dessen bewußt bin, daß meine kritischen Bemerkungen an einen sehr kleinen Leserkreis gerichtet sind, denn die dritte Art unserer Volksschulen, nämlich die kaufmännisch betonte dürfte wohl nur unter unseren städtischen Volksschulen und auch bei diesen nur unter den Mädchenvolksschulen zu finden sein. Ich will aber trotzdem bemüht sein, innerhalb der mir gesteckten Grenzen, meine Ausführungen so ausgiebig zu gestalten, daß sie mit meinem Interessenskreise fast in umgekehrtem Verhältnis stehen. Als Basis für meine allgemeinen und methodischen Bemerkungen nehme ich — soweit sie sich mit den von mir an Schulanstalten und in Spezialkursen gemachten Erfahrungen deckt — den Aufsatz aus W. Rein: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik Band I. über Buchführungsunterricht. Die erste Frage, welche in diesem Aufsatz grundlegend beantwortet wird, dürfte lauten: Welche Bedeutung und Stellung hat der Buchführungsunterricht in der Volksschule als Erziehungsschule? Ohne mich weiter auf die heikle Frage einzulassen, wie weit es gegenwärtig unsere Schulen noch möglich ist, Erziehungsschulen (nicht Drillanstalten) zu sein, gebe ich als Antwort: Der Buchführungsunterricht kann in Volks- (und Bürger-)schulen nicht als selbständiges Lehrfach, sondern nur als abschließender Teil des Rechenunterrichts angesehen werden. Deshalb wurde in früheren Jahrzehnten der Unterricht in Buchführung der IV. Bürgerschulklasse, und wenn ich mich recht erinnere, an gegliederten Landschulen dem 8. Schuljahr oder der Fortbildungsschule zugewiesen. Dadurch wurde dem soeben erwähnten methodischen Grundsatz voll und ganz Rechnung getragen. Es muß nun aber schon jetzt gesagt werden, daß das beim staatlichen Lehrplan, nach dem wir gezwungen sind den Unterricht zu erteilen, nicht der Fall ist. Der Lehrstoff wird auf die V.—VI. Klasse zum Teil in konzentrischen Kreisen aufgeteilt. Der Rechen- und Geometrieunterricht wird in besonderen Stunden erteilt.

In der richtigen Erkenntnis, daß das moderne, private und öffentliche Erwerbsleben eine geordnete Buchführung nicht mehr entbehren kann, versuchte man in einigen deutschen Staaten, schon den Volksschüler mit dieser wertvollen Fertigkeit in bescheidenem Ausmaße auszurüsten. Bei diesen wohlgemeinten Versuchen übersah man aber, daß der Lehrstoff so sehr in das wirtschaftliche Leben hineingreift, daß er das Verständnis eines Volksschülers unbedingt übersteigen muß. Und so kam denn das, was bei einer vernünftigen und gesunden Volksschulreform kommen mußte: die Buchführung wurde zunächst der fakultativen Fortbildungsschule und schließlich den obligatorischen ländlichen und städtischen Fachschulen zugewiesen. In den Lehrplänen dieser Anstalten nimmt aber die Buchführung einen Ehrenplatz ein, und zwar aus dem einfachen Grunde, weil sie in weit höherem Maße als: Geschäftsaufsätze, Geschäftskunde und Bürgerkunde berufen ist, die nötige Brücke zwischen Schulwissen und Erwerbsleben zu schlagen. „Aus dem Leben durch die Schule für das Leben.“ Dieser unzweifelhaft richtige methodische Grundsatz weist aber der Buchführung im Unterricht eine Mittelpunktstellung an. Wenn man nun noch ihren nicht zu unterschätzenden formalen Bildungswert bedenkt: — sie regt zum kontinuierlichen scharfen Ueberlegen an — sie erzieht zu peinlicher Genauigkeit und Pünktlichkeit, zur Sauberkeit und zu einem sichern Ueberblick — so ist man rasch fertig mit seinem Urteil u. zw.: es ist nicht möglich, das in den obern Klassen der Volksschulen zu leisten, was auch noch auf einer höheren Stufe — nennen wir sie Fortbildungsschule (nicht Wiederholungsschule!) — noch erhebliche Schwierigkeiten bereitet, wie ich sie an einem Privatkurs für Handelsfächer (für absolvierte Bürgerschülerinnen) Jahr für Jahr Gelegenheit habe zu beobachten. Schon die äußere Aufmachung mit zahllosen Fremdwörtern, die zwar oft dasselbe bedeuten — also zum Teil als überflüssig fortgelassen werden können — aber andererseits wird vielfach derselbe Ausdruck für verschiedene Tätigkeiten oder Dinge gebraucht — stellt an die Fassungskraft des Schülers sehr große Anforderungen. Die Elemente der Handels- und Wechselkunde, der Buchführung und Korrespondenz sind eben größtenteils italienische und englische Erfindungen und international gebräuchlich. Deshalb ist ihre Kenntnis, wenn auch nur im bescheidensten Ausmaße, auf jeder Unterrichtsstufe notwendig. Was nun aber gar den organischen Zusammenhang zwischen den einzelnen Handelsfächern, die sich um die Buchführung gruppieren müssen, anbelangt, so muß (wie ich schon oben bemerkt habe) darauf hingewiesen werden, daß der vom staatlichen

Lehrplan verlangte Stoff weit über das Verständnis der Schüler geht. Eine kleine Auslese genügt, um hiefür den Beweis zu erbringen. Zunächst ist es gar nicht leicht, im Allgemeinen zu sagen, was der Lehrplan in den einzelnen Klassen (mit wöchentlich 1 Stunde) verlangt. Wenn ich die Sache recht erfaßt habe, so bewegt sich die Forderung des Lehrplans für die fünfte Klasse überwiegend im Rahmen der Handelskunde im Allgemeinen. In der sechsten Klasse kommt hauptsächlich die Wechselkunde zur Behandlung und die allgemeinen Teile der Buchführung. In der siebenten Klasse ist die Buchführung durch Ausarbeitung von Spezialfällen praktisch zu üben und der Zusammenhang der einzelnen Geschäftsbücher klar zu machen. Als Abschlußforderung der Kenntnisse aus Handel- und Buchhaltung fasse ich auf: die Erläuterungen über das Bankwesen, über die Einrichtung von Handels- und Industriekammern und der verschiedenen Börsen. Ich greife nun einzelne Spezialforderungen heraus und stelle sie ohne jeden Kommentar nebeneinander. Aus dem Lehrstoff der fünften Klasse: Einfluß des Handels als Faktor des nationalen Reichtums. Allgemeines über die Handelsverpflichtungen. Die Repräsentanten und Hilfskräfte des Kaufmanns. Allgemeines über Zahlungsmittel und Regelung des Kredites. Handelsverbände in allen üblichen und gesetzlichen Formen. Aus dem Lehrstoff der sechsten Klasse: Scheck- und Kreditbriefverkehr. Einfluß des Wechsels als Zahlungsmittel. Arten des Wechsels. Die Effekten, Renten und Obligationen. Gesetzliche Bestimmungen betreffend die Handelsregister. Basis der doppelten Buchhaltung. Analyse und Bildung von gemischten und zusammengesetzten Journalartikeln. Aus dem Lehrstoff der siebenten Klasse: Einfluß der Banken und ihre wichtigsten Operationen. „Banca Națională a României.“ Landwirtschaftlicher und Gewerbekredit. Versicherungsgesellschaften. Zweck und Einrichtung von Handels- und Industriekammern. Die Börse als Preisregulator. — Sapiienti sat! — Wie legen wir nun aber unsere Schüler in dies Prokrustesbett staatlicher Forderungen, ohne sie geistig unheilbar zu verstümmeln. Wenn es eine Möglichkeit gibt, so ist es m. E. nur diese: Schaffung eines Handbuchs, das aber nicht dem Memoriermaterialismus, sondern der Erleichterung des Verständnisses zu dienen hätte. Wie ich mir das vorstelle, will ich zum Schluß kurz darlegen. Das Handbuch dürfte auf keinen Fall den Stoff in der Reihenfolge bieten, wie sie der Lehrplan auf die drei Schuljahre aufteilt, denn sonst wäre der geistlose Drill unausbleiblich und der formale Bildungswert gleich Null. In allen drei Schuljahren müßte eine ent-

sprechende Geschäftserzählung (selbstverständlich auch aus dem hauswirtschaftlichen und landwirtschaftlichen Stoffgebiete entnommen) den Ausgangspunkt und die Grundlage bilden für die handelskundlichen Erläuterungen und die buchführungsgemäße Festlegung. Die Geschäftserzählungen müssen als selbständige Aufgaben in erschöpfender Anzahl es ermöglichen, den Forderungen des Lehrplans restlos zu genügen. Zum Schlusse könnte dann zur Wiederholung und tiefern Einprägung eine zusammenhängende Geschäftserzählung aus demselben Betriebe praktisch behandelt werden. Nur auf diese Art dürfte es vielleicht möglich sein, aus dem praktischen Leben heraus, dem Schüler die Grundelemente der Handelskunde und Buchführung als Erkenntniswerte fürs Leben mitzugeben.

Schriftennachweis:

- Alesseannu, Curs de corespondența comercială română. București, Sococ și C.  
A. Vinhoff, Des Landwirts schriftlicher Verkehr. Marburg, Werth.  
Fr. Lembke, Das Schriftwerk des Landwirts und Handwerkers auf dem Lande. Leipzig, Hilger.  
Fr. Lembke, Buchführung für ländliche Fortbildungsschulen. Halle, Kieferstein.  
M. Allina, Lehr- und Übungsbuch der Buchhaltung für 2klassige Handelsschulen. Wien, Holder 1920.

---

## 8. Geschichte.

### Loſſe Binder.

Möglich, daß der neue ſtaatliche Lehrplan für Geſchichte, den unſere Schule unverändert übernehmen mußte, für die rumänische Volkſchule eine Muſterleiſtung darſtellt. Wir wollen das ohne weiteres annehmen, nachdem uns ein ſicheres Wiſſen darüber verwehrt bleibt, wo doch jede Volksgemeinſchaft eine beſtimmt geartete Kulturgemeinſchaft darſtellt, die, für andere bis zu den letzten Triebkräften und Lebensgründen nicht erkennbar, für ſich ſelber umſo klarer durchſchaubar iſt.

So wenig wir alſo dazu berufen ſind, den neuen Lehrplan vom rum. Standpunkte aus anzusehen und einzuschätzen, ſo ſehr ſind wir dazu beſtellt, in bezug auf uns ſelber mit unſeren Augen ihn zu betrachten, an unſeren Maßstäben, Entwicklungserforderniſſen und Hochzielen ihn zu meſſen, und von ſolchen Geſichtspunkten aus ihn zu bewerten.

Das erſte und letzte Urteil von dieſem allein naturgegebenen Standpunkte, der für uns auch der einzig berechtigte iſt, ſpricht: Für uns taugt er nicht.

Die Ueberschrift, der Name, der über den neuen Geſchichtslehrplan geſetzt iſt, lautet: „Geſchichte der Rumänen.“ In dieſem Namen ſteckt Ziel und Richtung und Weg und alles. In ihm ſteckt aber auch die ganze Unnatur, die der neue Lehrplan den nichtrumänischen Kindern dieſes Staates gegenüber darſtellt. Außerdem iſt er imſtande, auch zu zeigen, daß wieder einmal Sinn in Unſinn verkehrt wurde, ja ſtets aufs neue verkehrt werden ſoll. Der ganze Unſinn und die erſchreckende Unnatur, die allein ſchon in dieſer Zielfetzung zum Ausdruck kommen, werden für jeden einwandfrei klar, der das Gedankenspiel einmal ſpielt: Unſere heutige Staatswelt ſich einmal umgekehrt zu denken in dem Sinne, daß beipielsweiſe wir Sachſen die Regierungsmacht in Händen hielten, ſie zu gebrauchen, wie es uns gefällt. Nun gingen wir her, einen neuen Geſchichtslehrplan für alle Volksgemeinſchaften des Staates zu ſchaffen unter der Ueberschrift und den ſich daraus ergebenden Folgerungen „Geſchichte der Sachſen“.

Der Lehrplan für die Geschichte des rumänischen Volkes verteilt sich auf fünf Schuljahre: Vom zweiten bis zum siebenten. Seine Anordnung geschieht nach den sogenannten konzentrischen Kreisen, auf verständlich und eindeutig deutsch: Nach dem Unterrichtsgang des ewigen Sichwiederholens. Man könnte das selbstverständlich auch ein wenig aufgepuxter ausdrücken und von einem rhythmischen Auf und Ab reden. Das trifft aber den Kern der Sache tatsächlich nicht, weil sie dadurch in einen abgeklärten Höhenkreis erhoben wird, der ihr nicht zusteht. Es muß also schon beim ewigen Sichwiederholen bleiben.

Vor so und soviel Jahren, als das Leben noch nicht so schnellflüchtig war als heute, wo Ochsen- und Büffelgespann noch nicht in Wettbewerb gesetzt waren mit Kraftwagen und Luftschiff, hatte solcher Unterrichtsvorgang Weltmarktrecht. Damals paßte er und wirkte in der Tat gleich rhythmischem Gegehen. Er hatte Adel. Heute ist es anders. Heute wird schon der Gedanke an sich, der diesem Schulvorgange gilt, unerträglich. Man spürt förmlich das Gähnen der Langweile und fühlt, wie alles Leben davon verschlungen wird. Man stelle sich die Sache aber auch nur einmal vor: Sechs Jahre nacheinander die nämlichen Namen, die nämlichen Begebenheiten, vielleicht sogar die nämlichen Worte! Entsetzlich und schrecklich! Für beide Teile gleicherweise: Für Lehrende und Lernende. Es versuche keiner, zu verteidigen und zu sagen, daß ein konzentrisch angeordnet Lehrstoff von Jahr zu Jahr sich ausweite, man also stets vor Neuem stünde, trotzdem es das Alte sei. Das trifft nicht zu. Denn was nützt es letzten Endes, wenn dem Alten, Längstbekanntem, ein paar neue Lappen aufgeflickt werden? Gar nichts. Das Gerippe, um das sich alles drehen muß, ist selbst bei der allerbesten Stoffbehandlung das nämliche. Darüber kommt man nicht hinweg. Auch über die konzentrisch anwachsende Langweile nicht.

„Im engen Kreis verengert sich der Sinn“ — dieses Wort ist auch heute noch, und heute ganz besonders Wahrwort. In wenigen Jahren schon wird es seine Richtigkeit auch an den Ergebnissen des vorgeschriebenen Geschichtsunterrichtes erweisen. Es wird sich dann erleben, daß unsere Jugend allen Ernstes meint, die Achse des Weltgeschehens, man kann auch sagen, der Weltgeschichte, habe von jeher und immer hier in unseres Landes Mitte gelegen. Sie werden mit den kleinen Maßstäben, die ihnen angewöhnt wurden, auf keine Art ihr Auskommen finden, wenn es mal ein wenig über die Landesgrenzen geht oder von dorthier mal ein neuer Luftstrom herüberzieht. Der Weltgeist stellt sich immer mehr aufs Große ein, immer klarer dem Wesentlichen — wie Dr. Martin

Luther sagt „dem Nötigen“ — sich zuwendend. Er fordert auch das persönliche Denken und Handeln nach solchen Maaßen. Was wollen und sollen dann alle jene, die dem Nebensächlichen und Unwichtigen preisgegeben wurden? Deren Beschränktheit noch dazu als Unbescheidenheit sich auswirken muß? Die in allen Stücken, wo es wirklich auf geistige Freiheit herauskommt, versagen müssen?

Um nicht mißverstanden zu werden: Die Geschichte der engeren und weiteren Heimat, also des ganzen Staates, wird mit vollem Rechte in den Mittelpunkt des gesamten Geschichtsunterrichtes der Volksschule gestellt, sie muß aber, wo es sich nicht zufällig um Volksgemeinschaften handelt, die hauptbestimmend im weltgeschichtlichen Geschehen sind, irgendwie in den größeren Rahmen der Universalgeschichte gefaßt werden. Andernfalls wird sie sich mehr oder weniger verfälschen.

Hier können Sachkundige nun mit Recht darauf hinweisen, daß die Geschichte der Rumänen einerseits Verbindungsäden zur Weltgeschichte hat, andererseits auch einige weltgeschichtliche Stücke, unabhängig von der rumänischen Geschichte, also nur um ihrer selbst willen, in den Lehrplan aufgenommen worden sind, außerdem aber in den Anweisungen zum Lehrplan noch ausdrücklich gefordert wird, daß in den Lesebüchern weltgeschichtliche Stoffe unterzubringen seien. Unter Berücksichtigung solcher Einwände und Hinweise kann gesagt werden: Gewisse Kanäle zwischen der Geschichte des rumänischen Volkes und der Weltgeschichte bestehen selbstverständlich, nur sind sie etwas spärlich. Das ist aber an sich weder Unglück noch Mangel. (Die Römer, Türken und Russen, dann Völkerwanderung, Kreuzzüge und der Weltkrieg sind wohl die wichtigsten tatsächlich gegebenen Verührungspunkte.) Was dann die Einzelstücke aus der Weltgeschichte anlangt, muß vom Standpunkte des deutschen Menschen wiederum gesagt werden, daß sie zu spärlich sind. Und schließlich die Lesestücke weltgeschichtlichen Inhaltes! Diese können unter keinen Umständen als zuverlässig in Rechnung gesetzt werden, weil eine entsprechende und mit dem übrigen Unterricht Zusammenhang schaffende unterrichtliche Behandlung nicht sichergestellt werden kann. Ganz abgesehen von diesem allem aber: In Wirklichkeit kommt es unzweifelhaft darauf heraus, daß nur die Lehrplanüberschrift recht behält: Die Geschichte der Rumänen ist die Geschichte unserer Volksschüler schlechthin. Diese fordert tatsächlich so viel, daß für die anderen Stoffe weder Zeit noch Kraft übrig bleiben. Dann spielt übrigens auch noch etwas hier hinein.

In den Richtpunkten, die der Herausgeber dieses Büchleins für seine Mitarbeiter festgestellt hat, eine gewisse Einheitlichkeit und Geschlossen-

heit sicherzustellen, steht unter anderem auch: „Gefahren unseres Lehrplanes“. Der Geschichtslehrplan nun birgt neben den bereits erwähnten Gefahren als vielleicht allergrößte jene, daß wir selber, wir Lehrenden, aus einer meist unbewußten und noch mehr uneingestandenem Aengstlichkeit heraus die geringe Bewegungsfreiheit, die er bietet, und die gerade dem Weltgeschichtlichen gilt, nicht richtig nutzen. Es ist Tatsache, daß die staatlichen Aufsichtsorgane ihr Prüfungsinteresse nur den Ergebnissen aus ihrer Volksgeschichte zuwenden. Es ist auch Tatsache, daß man diese Organe meist als für uns unfreundliche Gewalten bewertet, sodaß man „auf seiner Hut“ ist. Das heißt: Man legt nun selber auch auf das Gewicht und Kraft und Zeit, worauf er es legt, damit man mit einem blauen Auge durch die Sache komme. Jene erwähnte Einstellung der staatlichen Behörde ist, gemessen am Bildungsstandpunkt, sicherlich ein großes Unrecht. Wenn wir ihm aber auch unsererseits noch Rechnung tragen, es immer weiter zu frügen, fügen wir dem Unrechte ihrerseits ein solches unsererseits hinzu, was noch dazu viel, sehr viel schwerer in die Waagschale fällt.

Bei diesen Ausführungen über Volks- und Weltgeschichte — in unserem Falle Geschichte des rumänischen Volkes und Weltgeschichte — muß auch auf einen anderen Einwand, der möglicherweise erhoben werden wird, kurz eingegangen werden: Daß Reichsdeutschland, das in Schulsachen für uns Muster ist, in der Volksschule auch nur oder doch hauptsächlich Volksgeschichte lehrt, das ist richtig. Es muß aber bedacht werden, daß in jenem Falle Volksgeschichte oft Weltgeschichte schlechtthin ist — siehe das deutsche Mittelalter — und sie in fast allen übrigen Stücken von mehr oder weniger weittragender Bedeutung für diese geworden ist. Das sind doch unzweifelhaft grundlegende Unterschiede und Verschiedenheiten. Uebrigens wird trotzdem von seiten der deutschen Lehrerschaft nachdrücklich darauf hingewiesen, die übrigen Lehrfächer, die dazu geeignet sind, wie Erdkunde, Deutschunterricht und Religionsgeschichte z. B. immer wieder heran zuziehen, weltgeschichtliche Stoffe, die sonst zu kurz kämen, behandeln zu können, damit auch der Volksschüler eine gewisse Kenntnis der englischen und amerikanischen Geschichte beispielsweise übermitteln bekäme.

In den Weisungen des Lehrplanes zur Geschichte der Rumänen heißt es unter anderem: „Die Vaterlandsliebe“, sagt ein Pädagoge, „ist nicht ein gemessenes und kaltes Gefühl und kann darum nicht übermittelt werden, wenn nicht Wärme und Enthusiasmus dabei ist. Und wenn eine Geschichtslektion in den Kindern keine Vaterlandsliebe wecken kann, ist sie nutzlos, da sie wertvolle Zeit fortnimmt, die mit mehr Nutzen in einem anderen Zweig des Unterrichtes verwendet werden könnte.“ Es

stellt sich neben dieses Lehrplanwort ungesucht jenes von Goethe — vielleicht war es sogar Muster für das erstangeführte: „Das Beste an der Geschichte ist der Enthusiasmus, den er weckt.“ — Hier und dort wird das Nämliche gesagt: Geschichte muß in erster Linie Begeisterung wecken, wenn sie ihre Aufgabe erfüllen soll. Es ist ein nicht zu fassender Widerspruch, daß von derselben Stelle, die solche Ansicht sich zu eigen macht, befohlen wird, daß die Geschichte des rumänischen Volkes nur in der Staatsprache gelehrt und gelernt werden darf. Hier wird wieder einmal Sinn zu Unsinn verkehrt, was zum grausamen Unrecht wird an allen jenen Kindern unseres Staates, die nicht Rumänen sind. Es ist vorteilhaft, hier auf den zu Anfang dieser Ausführungen gegebenen Hinweis sich zu besinnen, sich also noch einmal vorzustellen, daß wir Sachsen die Staatsmacht in Händen hielten und das Gesetz gäben, es sei in allen Volksschulen die Geschichte des sächsischen Volkes zu unterrichten. Man füge diesem Gesetze nun noch das Letzte hinzu: „Und sie darf nur in deutscher Sprache gelehrt und gelernt werden.“ Wie sollte in jenem Falle bei allen Nichtdeutschen Begeisterung das Unterrichtsergebnis sein? Wie kann es heute bei den Nichtrumänen der Fall sein? Begeisterung läßt sich nicht vorschreiben und fordern, sie wird einfach und ist da. Einer gewissen Gesetzmäßigkeit unterliegt sie aber selbstverständlich auch, noch dazu einer sehr feinen: Sie heftet sich an die Muttersprache, ist an jene Laute gebunden, die uns der Mutter Mund gelehrt.

Hier ist übrigens noch immer der Punkt, wo unser Kampf gegen den neuen Geschichtslehrplan einzusetzen hat. Immer wieder. Und solches nicht nur um unserer selbst willen, sondern genau so um des Staates willen, der unsere Heimat in sich schließt. Es geht nicht an, daß die Jugend, der wir als Lehrer und Erzieher bestellt sind, großwache, ohne unmittelbaren Zutritt gehabt zu haben zu den geistigen Quellen, die muttersprachlicher Geschichtsunterricht erschließen kann. Es geht nicht an, ihr die Möglichkeit zu verschließen, etwas vom Hauche dessen zu spüren, was man geschichtlichen Sinn nennt, welcher der heute geltenden Weltmeinung nach erstes und letztes Ziel jedes Geschichtsunterrichtes ist. Geschichtlicher Sinn aber, das heißt die Fähigkeit, die Gesetzmäßigkeit geschichtlichen Geschehens zu erkennen, die Entwicklungslinien, die aus dem Heute in das Morgen hinüberführen, zu ahnen und sich selber in diesen gewaltigen Strom seiner eigenen Fähigkeit entsprechend einzuordnen, um tatsächlich Glied der Gemeinschaft zu werden — solch geschichtlicher Sinn ist heute notwendiger, denn je. Er ist das Unverlierbare; wo Zahlen und Namen, Begebenheiten und ausschmückende Zutaten

selbst bei sechs maligem Wiederholen meist vergehen und verschwinden, bleibt er, der weite Blick, das sichere Erkennen und Beurteilen.

Um zum Schlusse noch einmal zurückzukommen auf die Tatsächlichkeit, auf den Lehrplan, der augenblicklich noch in Kraft ist, mit dem also gerechnet werden muß. Es blieb eine Frage ungestellt und darum selbstverständlich auch unbeantwortet. Wie können die Mängel, die er in bezug auf die Unterweisung in Weltgeschichte hat, annähernd ausgeglichen werden? Man muß bei der Antwort auf die Schulbücherei hinweisen. Es läßt sich da doch manches Büchlein einstellen, das in dieser Beziehung wertvoll wäre. Es empfiehlt sich in solchem Zusammenhange auch hier, an die verschiedenen, wertvollen Sammlungen zu erinnern, die Deutschland in dieser Beziehung hat.

Auch eine zweite Frage muß an dieser Schlußstelle noch gefragt werden: Was geschieht mit unserer Volksgeschichte? Wo soll die untergebracht werden? Wie ist es einzurichten, daß sie wenigstens einigermaßen die Stellung bekommt, die ihr gebührt?

Die lehrplangegebenen Möglichkeiten in dieser Beziehung decken sich durchaus mit jenen für die Weltgeschichte: Wo irgendein Faden zwischen Hier und Dort läuft, kann und ist er tatsächlich aufzunehmen und im Interesse der Geschichte unserer Volksgemeinde auf das allerkräftigste zu verfolgen. Bei freiem Blick ist die Ausbeute bei einem solchen Vorgange gar nicht gering. Leider behindert uns Lehrende aber die früher erwähnte Aengstlichkeit, vor dem prüfenden Auge und Ohre des staatlichen Inspektors einigermaßen zu bestehen, in vielen Fällen die durchaus zurechtbestehenden Möglichkeiten voll und ganz auszunützen. Allerdings hat man auch den Eindruck, daß unter dem geradezu hypnotisch wirkenden Zwange der Lehrplanüberschrift oft auf die Möglichkeit an sich vollständig vergessen worden sei. Das gilt besonders für die erste Zeit.

Außer und neben diesem Wege bietet sich aber auch ein anderer noch zur Hilfe an: Unsere Kirchengeschichte. Nicht als ob man nun unter diesem Namen Dinge treiben wollte, die nicht hingehören. Das wäre für Lehrer und Schüler gleichmäßig verwirrend, weil immerhin einige Unwahrhaftigkeiten unterlaufen müßten, wenn man Kirchengeschichte sagte und politische meinte. Zu einem solchen Auswege besteht aber tatsächlich auch gar keine Nötigung. Man nehme die Geschichte unserer Kirche als das, was sie ist, so, wie unser Herr Bischof in seinen einschlägigen Werken sie dargestellt hat, und man wird erstaunt sein, wie weitgehend in diesem Falle Volksgeschichte Kirchengeschichte, beziehungsweise Kirchengeschichte Volksgeschichte schlechtthin ist.

Uebrigens muß auch hier auf die Schülerbücherei hingewiesen werden. Es lassen sich neben die weltgeschichtlichen Einzeldarstellungen sehr gut solche aus unserer eigenen Geschichte unterbringen. Die seinerzeit von Wilhelm Morres herausgegebenen könnten zum Teile neubearbeitet, teils ergänzt werden. Nennenswerte Schwierigkeiten würden sich in diesem Falle nicht ergeben, wo man heute gelernt hat, verhältnismäßig einfach und doch nicht langweilig zu schreiben. Als gut gelungener Versuch, unsere Volksgeschichte in novellistischer Form unserer Jugend näher zu bringen, seien auch die von H. Brandsch, Fr. Cziki, H. Hienz und Fr. Ziegler bei Horeth (Schäßburg) herausgegebenen sehr billigen „Bilder aus der Vergangenheit“ erwähnt und empfohlen.

„Es sind (übrigens) Bestrebungen, die etwa darauf ausgehen, daß auch Lesestücke über vaterländische Geschichte und Erdkundstoffe im muttersprachlichen Lesebuch, die rumänischen Teile im Rahmen der Weltgeschichte und der allgemeinen Länderkunde und dgl. rumänisch geboten werden, als ungeseklich abzuwehren“ (Müller).

Zu allerletzt aber: So weit es an uns liegt, müssen wir versuchen, auch in unserem Staate die Meinung durchzusetzen, daß Lehrpläne heute keine Berechtigung mehr haben, wenn sie nicht gleichzeitig Bildungspläne sind.

#### Schriftennachweis:

Es genügt wohl, wenn betreffend die Sachsgeschichte auf Fr. Teutsch, Geschichte der Siebenbürger Sachsen. 4 Bände. Kraft & Drotleff. (Hier weitere Literaturangabe).

Fr. Müller-Bangenthal, Die Geschichte unseres Volkes (Kraft, Hermannstadt) und die „Bilder aus der Vergangenheit“. Horeth, Schäßburg. (Bisher 3 Hefte erschienen) verwiesen wird.

Allgemein orientiert über die Methode des Geschichtsunterrichtes gut:

Falk, Gerold, Rother, Lebensvoller Unterricht. Sybold, Aunsbach.

Goldegel-Zentsch, Deutsches Schaffen und Ringen im Ausland. Klinckhardt, Leipzig.

Kabisch, Erziehender Geschichtsunterricht. Vandenhöck und Ruprecht, Göttingen.

E. Heywang, Der Geschichtsunterricht in der wenig gegliederten Landschule. Zickfeldt, Osterwieck.

Fehring und Freudenthal, Kleine Heimatbücher deutscher Geschichte. Diesterweg, Frankfurt a. M.

An Werken für rumänische Geschichte kommen in Betracht:

Fr. Müller, Lehrbuch der Geschichte Rumäniens. Kraft, Hermannstadt 1922.

N. Jorga, Istoria românilor pentru poporul românesc. Văleni.

N. Jorga, Kurze Geschichte des rumänischen Volkes. Sococ, Bukarest.

N. Jorga, Geschichte des rumänischen Volkes. Berthes, Gottha.

D. Onciul, Din istoria Românilor (Bibl. pentru toți). Universală, București.

Dufsu-Bilinsky-Borsche, Istoria Românilor și Geografia României. Kraft & Drotleff, Hermannstadt 1927.

---

---

## 9. Soziale Kultur und Bürgerkunde.

Michael Keul.

„Die Bürgerkunde hat den Zweck, den Schüler der Verpflichtungen bewußt zu machen, die er als Bürger im Staat gegenüber seinen Nächsten hat, sie führt ihn ein in die Kenntnis der bürgerlichen Rechte und Pflichten, der Organisation und Einrichtungen des Staates und flößt ihm Achtung vor Gesetzen, Behörden und Einrichtungen des Staates ein.“ So umschreibt der Lehrplan das Ziel für den Unterricht in Bürgerkunde. Der Schüler soll also mit den gesellschaftlichen, völkischen, staatlichen und wirtschaftlichen Verhältnissen und Einrichtungen, unter denen er leben soll, bekannt gemacht werden, damit er sich im späteren Leben darin leichter zurechtfinden und selbständig handelnd daran teilnehmen kann.

Eine solche Unterweisung der zukünftigen Staatsbürger tut gerade in unserem Lande dringend not. Bisher hatten die großen, breiten Massen des Volkes nur wenige politische Rechte und insolgedessen auch nur geringen Einfluß auf die Gestaltung des staatlichen Lebens. Hierin hat sich nun in den letzten Jahren eine große Wandlung vollzogen. Unser Land hat eine sehr demokratische Verfassung erhalten. Die Rechte des Volkes sind vermehrt worden, bei der Entscheidung über die wichtigsten Fragen des staatlichen Lebens hat es seine Meinung zu äußern. Die abgegebenen Stimmen werden nicht gewogen, sondern gezählt. So ist der Einfluß jedes einzelnen Staatsbürgers ungemein viel größer als früher. Das nötigt zur staatsbürgerlichen Erziehung der Jugend, denn die Ausübung so wichtiger Rechte setzt staatsbürgerliche Kenntnisse, politische Reife, klares Denken und Urteilen in politischen Fragen und das Gefühl der Verantwortlichkeit voraus. Ohne diese sind all die schönen Rechte für das Volk und für den Staat wertlos, denn das Volk wird sich in seiner Unkenntnis durch Schlagworte leiten oder von Demagogen zu eigennützigen Zwecken mißbrauchen lassen.

Wie der Staat, so braucht auch das eigene Volk und die eigene Kirche verständige, treue und gesinnungsstarke Glieder. Sie unserem Volk und unserer Kirche zu erziehen, soll auch die Bürgerkunde mithelfen. Das

Kind soll das Volk, dem es angehört, in allen seinen Lebensäußerungen kennen lernen, es soll seine völkischen und kirchlichen Einrichtungen, deren Zweck, Wert und Bedeutung verstehen lernen. Dadurch soll Liebe und Treue und das Gefühl der Pflicht und der Verantwortlichkeit gegenüber Volk und Kirche in ihm geweckt werden.

Der Lehrplan schreibt soziale Kultur und Bürgerkunde als besonderes Lehrfach mit besondern Wochenstunden vor. Das zeigt deutlich, welcher Wert und welche Bedeutung für die Erziehung des zukünftigen Staatsbürgers dem Bürgerkundeunterricht zugebracht ist. Wir wollen aber auch die Schwierigkeiten nicht übersehen, die mit der Behandlung der Bürgerkunde in der Volksschule verbunden sind. Die Hauptschwierigkeiten liegen in dem Stoffe selbst und in der zu geringen Stundenzahl, die dafür angesetzt sind. Der Stoff ist viel zu nüchtern, zu spröde und zu wenig kindlich, als daß er 12—14 jährige Volksschüler innerlich packen und ihr besonderes Interesse erwecken könnte. Ueber diese Schwierigkeit kann nur eine geschickte Behandlung hinüberhelfen. Die Weisungen zum Lehrplan weisen auch auf diese Schwierigkeiten hin, wenn sie sagen: „Dieser Zweck kann nicht erreicht werden durch ermüdendes Auswendiglernen einiger schwieriger Gesetzestexte und einiger stereotyper Pflichten.“ Sie geben dann allerlei Winke für eine erfolgreiche Behandlung: leicht zu verstehende Vorträge voll Wärme, die immer auf konkreten Beispielen aus dem sozialen Leben gegründet sind. Sie empfehlen ferner die Organisation verschiedener Einrichtungen z. B. von Spar- und gegenseitigen Hilfskassen, Gesellschaften für körperliche Kultur, Volksgesundheit, für Einkauf, für Waldpflanzung, für den Schutz nützlicher und die Vertilgung dem Ackerbau schädlicher Lebewesen usw. Diese Einrichtungen sind durch Schüler zu leiten. Wir wollen den erzieherischen Wert, den derartige Einrichtungen für die Schüler der Oberklassen der Mittelschulen haben, gerne zugeben, aber es ist doch fraglich, ob Volksschüler schon die dafür notwendige Reife und Selbständigkeit und Einsicht haben, daß von einem großen erzieherischen Wert dieser Einrichtungen auch für Volksschüler gesprochen werden kann. Wo solche Versuche gemacht wurden, ist meistens nicht viel herausgekommen. Kleinere Erfolge an einzelnen Schulen dürfen nicht aufgebauscht und verallgemeinert werden. Damit soll aber durchaus nicht gesagt werden, daß nicht Versuche angestellt werden sollten, es soll bloß vor einer Ueberschätzung des erzieherischen Wertes solcher Einrichtungen gewarnt werden. Die Hauptarbeit muß jedenfalls im Unterricht geleistet werden. Eine rechte methodische Behandlung muß den spröden Stoff beleben und ihn den Kindern

nabe bringen. Wie bereits erwähnt, empfehlen die Weisungen hiezu leicht zu verstehende Vorträge, die immer auf konkrete Beispiele aus dem sozialen Leben gegründet sind. Man wird den Weisungen hierin nur zustimmen können. Die Erzählung belebt den Stoff, weckt Interesse, gibt der Bürgerkunde die anschauliche Grundlage, deren sie so dringend bedarf. Wo diese anschauliche Grundlage fehlt, da wird der Unterricht zur leeren, ermüdenden Wortdrescherei und bleibt ohne Erfolg. Auch in Deutschland wird deshalb im Bürgerkundeunterricht meistens der Weg der Erzählung beschritten und von maßgebenden Schulmännern empfohlen.

Lehrplanmäßig fällt der Bürgerkundeunterricht in die 3 letzten Schuljahre, und zwar soll in der V. Klasse soziale Kultur, in der VI. und VII. Klasse Bürgerkunde behandelt werden. Die Stundentafel sieht für jede Klasse 1 bzw.  $\frac{1}{2}$  Stunde in der Woche vor. Uebrigens werden an weniger gegliederten Schulen die V. und VII. Klasse wie in den meisten Lehrfächern so auch in Bürgerkunde miteinander vereinigt. Diese geringe Stundenzahl bildet die zweite große Schwierigkeit im Bürgerkundeunterricht. Welches Mittel zu ihrer Ueberwindung steht der Schule zur Verfügung? Der Lehrplan schreibt nun wohl Bürgerkunde als besonderes Lehrfach mit besonderen Wochenstunden vor. Daraus folgt aber nicht, daß sie losgelöst von den übrigen Lehrfächern unterrichtet werde, im Gegenteil, gerade in je innigerer Verbindung der Bürgerkundeunterricht mit dem Gesamtunterrichte steht, desto anschaulicher und erfolgreicher wird er sein. Die preußischen Lehrplanrichtlinien schreiben Bürgerkunde ebenfalls als besonderes Lehrfach mit besonderen Stunden vor, fordern aber ausdrücklich ihre Eingliederung in den Geschichtsunterricht, wie auch in die übrigen Unterrichtsgegenstände. Das ist auch für uns der einzig gangbare Weg. Fast alle Unterrichtsgegenstände geben oft Gelegenheit, viele verlangen es oft geradezu, auch auf die Besprechung von Fragen der sozialen Kultur und Bürgerkunde einzugehen. Namentlich ergeben sich solche Verbindungen mit Religion, Geschichte, Muttersprache, Heimat- und Vaterlandskunde, Naturkunde und Rechnen. Solche Verbindungen allein sichern dem Unterricht in Bürgerkunde einen Erfolg; wo sie fehlen, dort besteht der Unterricht in kaum mehr als einem ermüdenden Auswendiglernen, von einer gesinnungsbildenden erzieherischen Wirkung kann da keine Rede sein. Die Verbindung ist aber sicherlich auch für die übrigen Lehrfächer nur von Vorteil, denn sie gewinnen dadurch selbst an Anschaulichkeit und Klarheit. Es erübrigt sich, Beispiele für solche Verbindungen hier anzugeben; wer den Lehrplan aus den oben angeführten Gegenständen und die dazu gehörigen Weisungen darauf hin an-

sieht, dem werden sie sich von selber aufdrängen. Nachdem der Stoff der Bürgerkunde auf die VI. und VII. Klasse verteilt ist, erweist sich eine kurze übersichtliche Zusammenfassung des gesamten Unterrichtsstoffes am Ende des letzten Schuljahres auch schon mit Rücksicht auf die Abschlußprüfung als notwendig.

#### Schriftennachweis:

U. Giese, Deutsche Bürgerkunde. R. Voigtländer, Leipzig.

Friedrich Stahl, Einführung in die Gesellschafts- und Staatskunde. Ferd. Hirt, Breslau.

Schulmäßige Bearbeitungen der Staatsbürgerkunde bieten Lange und Franke, Staatsbürgerliche Erziehung. Ferd. Hirt, Breslau.

Jr. Ehringhaus, Kleine Staatsbürgerkunde. Vanderhoeft & Ruprecht, Göttingen.

Einen Versuch, Bürgerkunde und Wirtschaftslehre erzählend zu unterrichten, machen G. Schlipföter und Jr. Pferdenges in ihren beiden Büchern „Bürgerkunde in lebensvollen Einzelbildern“. Dürrsche Buchhandlung, Leipzig und „Am Quell der Arbeit“. J. F. Steinkopf, Stuttgart.

Jr. Förster, Jugendlehre. Vereinigung wissenschaftlicher Verleger, Leipzig.

Von einheimischen Werken nennen wir:

Dr. Gh. Joanovici und O. Ghitia, Vaterländische Verfassungskunde. Verlagsanstalt „Gutenberg“, Lemeshburg.

Die Verfassung Großrumäniens. Eine Uebersetzung des im Monitorul Oficial erschienenen Textes von Dr. Siegfried Klotner.

Dr. Sabin Mureşan und Dr. Gheorghe Ioanovici, Curs practic de Constituţia patriei. Institutul de arte grafice „Ardeal“, Klausenburg.

M. A. Dumitrescu, Instrucţie civică, drept şi economie politică pentru clasa IV gimnazială. „Viaţa Românească“, Bucureşti.

Wertvolle Dienste bei der Vorbereitung auf Soziale Kultur und Bürgerkunde bieten dem Lehrer auch:

Jr. Fr. Fronius „Bilder aus dem sächsischen Bauernleben“.

Dr. Ad. Schullerus, Siebenbürgisch-sächsische Volkskunde. Quelle & Meyer, Leipzig.

Dr. Heinrich Siegmund, Sächsisches Wehr- und Mehrbuch. G. A. Reiffenberger, Mediaşch.

Ferner enthalten alle Lesebücher für die Oberklassen der Staatsschulen auch den Stoff aus sozialer Kultur und Bürgerkunde, so weit er für sie in Betracht kommt. Von ihnen nennen wir:

M. Sadoveanu, Ioan Teodoru, C. Stan, P. Petrescu, Carte de cetire pentru clasele V, VI, VII primare. Institutul de editură: „Cultura Românească“, Bucureşti.

G. Kössler, Lehrbuch der Staatsbürgerkunde. Honterusbuchdruckerei, Hermannstadt 1928.

---

## 10. Erdkunde.

Friedrich Ziegler.

Erdkunde ist in unseren Schulen nach dem staatlichen Lehrplan zu unterrichten. Die Weisungen, die dem Speziallehrplan vorausgehen, geben dem Lehrer ganz wertvolle methodische Winke: Der Erdkundeunterricht hat der Entwicklung der seelischen Kräfte des Schülers zu dienen. Er hat dem Schüler klare Kenntnisse über Heimat und Vaterland, dann über die benachbarten Länder und endlich über die ganze Welt zu vermitteln. Wenn das Kind seine Heimat und sein Vaterland gut kennen lernt, so wird es sie auch schätzen und lieben lernen. Wenn es mit ihrer geschichtlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung bekannt gemacht wird, so wird es auch bereit sein, für ihren Fortschritt zu arbeiten.

Das Ziel, das dem Erdkundeunterricht hier gestellt wird, ist uns nicht neu. Es ist im großen und ganzen dieselbe Aufgabe, die auch unser eigener früherer Lehrplan diesem Unterrichtsgegenstand zugewiesen hat, und wir haben dagegen nichts einzuwenden. Bezüglich der Behandlung des Stoffes wird darauf hingewiesen, daß die Schüler weder mit unfruchtbaren Definitionen und endlosen Namenreihen von Gebirgen, Flüssen und Städten, noch auch mit der Anfertigung zahlloser Skizzen und Karten in den verschiedensten Farben gequält werden sollen. Leere Namen langweilen die Kinder, diese wollen Tatsachen, konkrete Bilder haben. Der Unterricht muß besonders am Anfang von der unmittelbaren Anschauung der Kinder ausgehen, muß auf dem aufbauen, was die Kinder mit ihren eigenen Augen gesehen haben. Die ersten Kenntnisse werden auf Spaziergängen und Ausflügen gewonnen. Später gründet sich der Unterricht auf gute Bilder, lebhafte Schilderungen und Beschreibungen und gute Karten. Das Gedächtnis der Schüler soll auch nicht mit allzuvielen Zahlen betreffend die Größe der Städte und Länder, die Höhe der Gebirge usw. belastet werden. Fremde Städte und fremde Gebirge sollen mit den Städten und Gebirgen der Heimat, die die Schüler gesehen haben und aus eigener Anschauung kennen, verglichen werden.

Auch diese Weisungen bieten uns nichts Neues. Wir können uns mit ihnen einverstanden erklären. Forderungen dieser Art sind uns schon von früher her selbstverständlich. Wir vermissen aber einen klaren Hinweis auf den leitenden Gesichtspunkt für die Gestaltung des modernen Erdkundeunterrichtes auch in der Volksschule: daß es nämlich nicht darauf ankommt, daß der Schüler eine möglichst große Summe geographischer Einzelkenntnisse gewinne, sondern vielmehr darauf, daß er sich durch eigene Mitarbeit eine lebensvolle Gesamtanschauung von Land und Leuten erwerbe, daß er ein Verständnis für die Wechselwirkungen bekomme, die zwischen Boden und Bodenbewohnern bestehen, ein Verständnis für die ursächlichen Zusammenhänge zwischen dem Boden und dem Leben, das sich darauf abspielt. Aus der Art der Aufzählung der einzelnen Stoffe im Speziallehrplan geht hervor, daß der Lehrplanverfasser auf diesen Gesichtspunkt nicht den genügenden Wert legt. Wir vermissen auch einen Hinweis auf die grundlegende Bedeutung von planmäßigen Beobachtungen im Erdkundeunterricht, auf regelmäßige weitertkundliche, himmelkundliche und erdgeschichtliche Beobachtungen. Auch im Speziallehrplan ist keine Rede von solchen Beobachtungen. Es fehlt auch jeder Hinweis auf den wichtigen methodischen Gesichtspunkt der arbeitschulmäßigen Gestaltung des Unterrichts.

So richtig uns nun aber auch die aus dem staatlichen Lehrplan angeführten methodischen Weisungen und Forderungen erscheinen, so unzweckmäßig ist die uns vom Lehrplan vorgeschriebene Stoffverteilung. Sie beruht auf der Bestimmung des Volksschulgesetzes, daß die ganze Elementarbildung in den vier ersten Klassen abgeschlossen werden muß, auf der Oberstufe aber eine zweite Durcharbeitung der Volksschulstoffe zu erfolgen hat. Der Verfasser des neuen Lehrplanes hat nun den Lehrplan der alten vierklassigen rumänischen Volksschule in der Hauptsache beibehalten und hat für die jetzt neuerrichtete Oberstufe der Volksschule, die die Klassen 5—7 umfaßt, einfach dieselben Stoffgebiete noch einmal zur Behandlung angesetzt, zum Teil genau in derselben Form und in demselben Ausmaß. So sollen unsere Kinder, nachdem sie in der 2. Klasse den Heimatsort und seine Umgebung und den ganzen Komitat, in dem der Heimatsort liegt, kennen gelernt haben und in das Kartenbild eingeführt worden sind, in der 3. Klasse ganz Rumänien und dazu noch in einer ihnen fremden Sprache und in der 4. Klasse ganz Europa und auch noch die übrigen Erdteile kennen lernen. Bei der Anordnung des Stoffes in den einzelnen Klassen treten die Namen stark in den Vordergrund, und der Unterricht muß besonders in der 4. Klasse wenigstens in den ersten Stunden, in

denen es sich um die Nennung der Grenzen, Meere, Meerbusen, Inseln, Halbinseln, Meerengen, Gebirge, Flüsse und Seen von Europa handelt, zur reinsten Namentunde werden. Der Lehrplanverfasser hat sich bemüht, durch eine strenge Auswahl diese Gefahr zu mildern, sie ganz zu bannen, ist ihm nicht gelungen. Das hätte nur durch eine andere Gliederung des Stoffes erreicht werden können.

In der 5. Klasse soll dann wieder Europa behandelt werden, und zwar wieder in derselben Form wie in der 4. Klasse: Nennung der wichtigsten Meere, Meerbusen, Vorgebirge, Inseln, Halbinseln, Meerengen und Landengen. Gesamtübersicht über die Bodengestaltung — genau wie in der vorhergehenden Klasse! Muß da der Unterricht den Schülern nicht langweilig werden?! Ähnlich wie bei Europa in der 5. Klasse sollen dann auch bei den übrigen Kontinenten in der 6. Klasse „ohne viele Ausführungen“ behandelt werden: Lage, Grenzen, Inseln, Bodengestaltung, Gewässer usw. — auch hier wieder die reinsten Namentunde! In der 6. Klasse sollen die Kinder auch in die Himmelskunde eingeführt werden. Wie diese Einführung gedacht ist, darüber wird im Lehrplan nichts gesagt. Die Anordnung des Stoffes ist aber sicher nicht glücklich. Man kann nicht gleich am Anfang von der Gestalt und Größe und den Bewegungen der Erde sprechen und viel später erst von den Mondphasen, die doch dem Kinde viel früher augenfällig entgegentreten. Es muß schon hier bemerkt werden, daß die unerläßliche Vorbedingung für alle diese Erkenntnisse planmäßige Beobachtungen sind, die schon in der 2. Klasse einsetzen müssen. In der 6. Klasse soll dann bloß zusammengefaßt werden, was im Laufe der Jahre beobachtet worden ist. Daß in der 7. Klasse noch einmal Rumänien zur Behandlung kommt, und zwar zum Teil unter andern Gesichtspunkten als in der 3. Klasse, wobei auch auf die wirtschaftlichen Verhältnisse das entsprechende Gewicht gelegt wird, ist dem Lehrplan als Vorzug anzurechnen.

Wir haben es also in dem neuen uns vom Staat aufgezwungenen Lehrplan mit der veralteten Anordnung des Stoffes in konzentrischen Kreisen zu tun. Auf der Unterstufe besteht trotz der schönen Grundsätze von unmittelbarer Anschauung, konkreten Bildern und lebhaften Beschreibungen bei den zu bewältigenden Namenmassen, die große Gefahr, daß der Unterricht in öden Drill ausartet. Auf der Oberstufe aber ist zu befürchten, daß der größtenteils schon behandelte Stoff auf kein Interesse mehr stößt und den Kindern langweilig wird. Zu Schematisierung aber fordert der Lehrplan den Lehrer geradezu heraus. Wir müssen uns aber mit der neuen Stoffanordnung abfinden und uns von alten lieb gewordenen Vorstellungen und Unterrichtsgrundsätzen freimachen. Den einen Vorteil

hat die Anordnung in konzentrischen Kreisen, daß sich Lücken im Wissen der Schüler später oft unschwer ausfüllen lassen.

Im folgenden sollen einige methodische Bemerkungen zum Lehrplan gemacht werden, die den Zweck verfolgen, dem Lehrer das Arbeiten mit ihm zu erleichtern, und Mängeln, die ihm anhaften, nach Möglichkeit zu begegnen.

Es muß gleich in der Heimatkunde in der 2. Klasse vom Lehrer genaueste Arbeit geleistet werden, vor allem bei der Erarbeitung der geographischen Grundbegriffe und im Zusammenhang damit bei der Erarbeitung des geographischen Kartenbildes, das doch immer eine Grundlage des erdkundlichen Unterrichtes bilden wird. Man kann geradezu sagen, daß die von den Kindern unter Führung des Lehrers erarbeitete und vollständig begriffene Karte der heimatischen Landschaft das entscheidende Ergebnis der Heimatkunde als Vorstufe des Erdkundeunterrichtes ist, denn sie schließt auch den Besitz der geographischen Grundvorstellungen in sich.

Diese Arbeit beginnt mit der Einführung der Himmelsrichtungen und, wie auch der Lehrplan ganz richtig fordert, mit vielfachen Orientierungsübungen im Freien. Es zeigt sich in der Praxis immer wieder, daß es mit der einmaligen Einführung der Himmelsgegenden ganz und gar nicht getan ist, sondern daß sie immer und immer wieder geübt werden müssen, und zwar nicht nur das ganze 2. Schuljahr hindurch, sondern auch noch im 3. und oft sogar auch noch in den höheren Schuljahren. Irreführend ist es, wenn der Lehrplan fordert, daß die Himmelsgegenden, nachdem sie am Horizont festgelegt worden sind, gleich auch auf die Wände der Klasse, auf die Wandtafel und auf die Schiefertafeln übertragen werden sollen. Diese Uebertragung darf erst erfolgen, wenn der Plan des Klassenzimmers, des Schulhauses und des ganzen Schulgrundes angefertigt worden ist. Und zwar werden diese Zeichnungen angesichts des Objektes angefertigt. Dabei wird die Tafel zunächst unabhängig von den Himmelsrichtungen parallel mit den Wänden der Klasse, beziehungsweise mit den Wänden des Schulhauses aufgestellt. Bei der Zeichnung des Schulgrundes aber orientieren wir dann die Tafel im Freien nach den Himmelsrichtungen und fertigen die Zeichnung bei dieser Lage der Tafel an. Hierauf stellen wir diese im Klassenzimmer auf den Ständer so auf, daß Norden oben, Süden unten, Westen links und Osten rechts ist. Dann führen wir den Stadtplan oder den Plan des Dorfes ein, den sich der Lehrer selbst anfertigen muß, wenn er im Druck nicht vorliegt, und lassen die Kinder den Schulgrund dort auffuchen und stellen fest, daß nach aufwärts Norden,

nach abwärts Süden, nach links Westen und nach rechts Osten ist. Dann folgen die verschiedenartigsten Orientierungsübungen an dem Plan. Nur so können wir hoffen, daß die Schüler (zumal in der 2. Klasse!) die Uebertragung der Himmelsrichtungen auf die Wandtafel und den Ortsplan wirklich erfassen, denn es ist eine der schwierigsten Abstraktionen, die wir den Kindern hier zumuten.

Hand in Hand mit dieser Arbeit geht die Einführung des verjüngten Maßstabes. Wir zeichnen 1 Meter von unserer Klasse auf der Tafel so lang, 10 Meter von unserem Schulgrund so lang; dabei werden diese Strecken gleich auf einen Papierstreifen aufgetragen, ohne ihre Länge in Zentimeter zu bestimmen, weil die Umrechnung außerordentlich umständlich ist und die Sache erschwert. Später bei der Einführung des Ortsplanes müssen dann die Schüler die umgekehrte Arbeit leisten und aus der fertigen Zeichnung den verjüngten Maßstab, in dem sie angefertigt ist, finden. Es wird eine bestimmte Strecke von 10, 20, 50 oder 100 m in Wirklichkeit gemessen und festgestellt, wie lang sie auf dem Plan gezeichnet ist.

Es soll hier übrigens darauf hingewiesen werden, daß es nicht zweckmäßig ist, nach der Einführung der Himmelsrichtungen gleich mit dem Zeichnen des Grundrisses der Schulstube zu beginnen. Das Kind interessiert in der Schulstube ganz andere Dinge als die, worauf es beim Zeichnen des Grundrisses ankommt, und ein Bedürfnis nach der Anfertigung einer solchen Zeichnung besteht beim Schüler sicher nicht. Es ist besser, zuerst etwas zu zeichnen, wo sich das Flächenhafte mehr in den Vordergrund drängt, etwa einen kleinen Garten mit einer Einteilung in verschiedene Beete.

Das Ergebnis der bisherigen Arbeit soll sein, daß sich die Schüler mit einiger Sicherheit im Wohnort selbst und auf dem Plane des Wohnortes nach den Himmelsrichtungen orientieren und mit einigem Verständnis mit dem verjüngten Maßstab umgehen können.

Nach der Erarbeitung des Planes des Wohnortes führen wir die Kinder aus dem Wohnort in die nächste Umgebung hinaus. Jetzt kommt es darauf an, die Aufmerksamkeit der Kinder auf das Gelände zu lenken und die Bodenerhebung und Bodengestaltung zu betrachten und ihre graphische Darstellung auf der Karte kennen zu lernen. Die richtige Durchführung dieser Arbeit ist die dritte unerläßliche Vorbedingung für ein rechtes Verstehen des Kartenbildes, für ein richtiges Kartenlesen.

Wir führen die Kinder zum nächsten Berg in der Umgebung des Wohnortes. Wir schätzen die Höhe des Berges, vergleichen sie mit der Höhe des Schulhauses, Kirchturmes. Wir gehen um den Berg herum und achten

auf die Auswaschungsrinnen. Wir besteigen den Berg von der flachen, von der steilen Seite und gewinnen die Ausdrücke: Fuß, Abhang, Sattel, Gipfel des Berges. Wir schauen uns auf dem Gipfel des Berges um, stellen fest, wo unser Schulhaus, unsere Kirche liegt, welche Ortschaften wir sehen, nach welchen Richtungen sie liegen. Wir achten auf die Richtung des Windes, auf die Größe des Horizontes. Wir steigen vom Berg herunter und beobachten die Menschen bei der Arbeit auf dem Felde, die Pflanzen und Tiere am Wege.

In der nächsten Heimatkundestunde formen wir den Berg in gemeinsamer Arbeit im Sandkasten, oder es formt ihn noch besser jedes Kind für sich aus Ton. Wir zeigen den Fuß, den Gipfel, die verschiedenen Abhänge (den steilen, den sanften Abhang, den Ost-, West-, Nord- und Südbhang). Wir lassen den Weg auf den Berg mit der Bleistiftspitze einritzten. Der Weg am Steilabhang wird in Windungen hinaufführen. Wir lassen auch den Wald einpflanzen; ist es Nadelwald, so kann er mit Fichten- oder Tannennadeln dargestellt werden. Zum Schluß lassen wir den Berg mit einer Stricknadel von der Spitze aus bis zum Boden senkrecht durchstechen und den verjüngten Maßstab finden. Von relativer Höhe, von der Höhe des Berges über dem Meeresspiegel wird man vielleicht erst später sprechen. Zur Uebung lassen wir die Kinder noch Berge mit verschiedenen Abhängen und verschiedenen Gipfeln formen: Forme einen Berg mit steilen, sanften, schroffen Abhängen! Formt einen Berg, von dem der Südbhang steil, die übrigen Abhänge aber sanft sind! Formt einen Berg mit einer Kuppe, einen Tafelberg, einen Berg mit einem Sattel usw.!

Auf das Formen des Berges folgt das Zeichnen des Berges, ein Uebertragen des Berges aus dem Sandkasten oder von der Formplatte auf die Tafel. Es kann der von den Kindern zuerst geformte Berg aus der Umgebung des Wohnortes oder auch einer von den Bergen sein, die die Kinder später geformt haben. Die Kinder stellen den Berg möglichst weit vor sich hin und zeichnen ihn so, wie sie ihn von vorne (oder auch von der Seite) sehen. Man kann aber auch einen Schnitt quer durch den Berg machen und diesen Querschnitt auf ein Blatt Papier oder die Wandtafel übertragen lassen. Als Uebung kann man wieder Querschnitte von verschiedenen Bergformen (auch nach Angabe des Lehrers) zeichnen und dann nach der Zeichnung auch formen lassen.

Als wichtigste Vorarbeit für die Einführung in das Verständnis des geographischen Kartenbildes folgt dann das Zeichnen des Berges aus der Vogelschau, so wie der Vogel den wirklichen Berg von oben sieht,

und so wie wir unsern Berg aus Ton von oben sehen. Die Kinder können ihren aus Ton geformten Berg auf das Zeichenblatt legen und ihn mit dem Bleistift umfahren. So bekommen sie den Fuß des Berges aufs Papier. Dann sehen sie den Berg von oben genau an und zeichnen mit einer Kreislinie, Ellipse oder Cilinie die Spitze des Berges an die richtige Stelle ein. Die Abhänge des Berges werden durch Schattenstriche (Schraffen) bezeichnet, steile Abhänge durch nahe aneinander liegende kräftige Schattenstriche und sanfte Abhänge durch weiter auseinander liegende dünne Schattenstriche.

Die Zeichnung aus der Vogelschau kann nach Paul Knospe, dem wir bei dieser ganzen Darstellung vielfach gefolgt sind, auch genauer durchgeführt werden. Wir lassen aus Ton einen möglichst großen Berg mit einem sanften Abhang formen. Dann legen wir um den Berg vom Fuß bis zur Spitze in gleichen Abständen Drahtringe. Am steilen Abhang kommen die Ringe näher aneinander zu liegen als am sanften Abhang. Die Ringe werden dann vom Berge abgehoben, in derselben Lage auf einen Bogen Papier gelegt und mit Bleistift umfahren. Die Zeichnung wird hierauf vom Papier auch auf die Tafel übertragen, und wir erarbeiten den Begriff der Höhenlinien (Schichtentlinien). Wir verdunkeln dann das Klassenzimmer, halten eine helleuchtende Lampe über den Berg und stellen fest, daß der Gipfel des Berges am besten beleuchtet ist, er ist ganz hell. Der sanfte Abhang ist weniger gut und der steile Abhang ist am schwächsten beleuchtet, er ist ganz dunkel. Diese verschiedene Beleuchtung deuten wir in der Zeichnung an der Tafel durch verschiedene Schraffierung an. Auch hier können prächtige Uebungen vorgenommen werden: Der Lehrer zeichnet einen andern Berg mit Schraffen und läßt die Kinder erklären. Dann zeichnet er einen Berg mit Höhenlinien und läßt von den Kindern die Schraffen einzeichnen. Zum Schluß läßt er die Querschnitte der beiden Berge zeichnen (Uebertragen des Kartenbildes in die Wirklichkeit!)

Es ist hier absichtlich etwas ausführlicher auf einige typische Unterrichtsmaßnahmen im Heimatkundeunterricht eingegangen worden, weil sie für die Erarbeitung des Kartenbildes von entscheidender Bedeutung sind. Es gibt natürlich noch eine ganze Menge anderer geographischer Grundbegriffe zu erarbeiten und ihre graphische Darstellung zu zeigen und zu üben. Das Endergebnis soll die Anfertigung der Umgebungskarte des Wohnortes und die Einführung in die Komitatskarte sein. Es ist selbstverständlich, daß neben dieser Arbeit die andere Seite der Heimatkunde, die es mit den Bewohnern, ihrer Beschäftigung, Organisation usw. zu

tun hat, nicht vernachlässigt werden darf. Der Lehrplan für die 2. Klasse ist nach dieser Richtung hin ein guter Wegweiser, dem man sich anvertrauen kann.

Der Erdkundeunterricht in der 3. Klasse, in der das Vaterland zu behandeln ist, kommt in unseren deutschen Schulen als Bildungsfach leider gar nicht mehr in Betracht. Er ist für uns verloren, da er in einer dem Kinde fremden Sprache erteilt werden muß. Wir wissen, daß durch diesen Zwang das Schönste und Beste verloren geht, das dieser Unterricht den Kindern geben kann, wenn er in ihrer Muttersprache erfolgt. Es kommt, weil die Kinder die rumänische Sprache eben nicht beherrschen, auf ein Eindrillen und Aufzählen von leeren Namen heraus. Das Kind prägt sich einige feststehende Redewendungen ein, die es immer wieder benützt, die aber gerade deshalb mit der Zeit jeden konkreten Inhalt verlieren und ganz mechanisch angewendet werden. Von einem gefühlsbetonten Unterricht, wie er eben nötig wäre, damit das Kind durch ihn sein Vaterland schätzen und lieben lerne, kann da natürlich gar keine Rede sein. Die Herzen unserer Schüler gehen leer aus. Da muß nun in unseren Schulen der deutsche Unterricht helfend und ergänzend einspringen. Wir müssen dafür Sorge tragen, daß wir in unsere deutschen Lesebücher möglichst viele lebendige erdkundliche Schilderungen besonders aus unseren sächsischen und deutschen Siedlungsgebieten aufnehmen können. Leider stehen uns solche Lese Stoffe bis jetzt nur noch in ganz ungenügendem Maße zur Verfügung. Es ist aber eine unserer dringendsten Aufgaben, solche Stoffe zu schaffen, denn sonst erleiden unsere Schüler seelischen Schaden, der nicht wieder gutgemacht werden kann.

Für die 4. Klasse bietet das Lehrbuch der Erdkunde Europas und der außereuropäischen Erdteile von Fr. Müller den Stoff in vorbildlicher Darstellung. Es ist dem Verfasser gelungen, die großen Schwierigkeiten, die sich aus dem vorgeschriebenen Lehrplan für eine richtige Stoffgestaltung ergaben, zu überwinden, und so wird er uns trotz der erschreckenden Stoffüberfüllung im Lehrplan, und trotzdem diese Stoffe dazu noch der geistigen Entwicklungsstufe der Kinder durchaus unangemessen sind, an Hand dieses Buches doch gelingen, die große Gefahr, daß der Erdkundenunterricht zu einer bloßen Namenkunde erniedrigt werde, aus dem Wege zu gehen, den Unterricht geistbildend zu gestalten und die Kinder wirklich mit der Eigenart der Länder und der Lebensverhältnisse der Bewohner vertraut zu machen. Müller hat dieses zunächst dadurch erreicht, daß er in seiner Darstellung den Arbeitschulgedanken zu seinem vollen Rechte kommen läßt, dann aber vor allem auch dadurch,

daß er den Stoff immer wieder zu den Verhältnissen der Heimat, die die Kinder aus eigener Erfahrung kennen, in Beziehung setzt.

Die Heimat muß die Grundlage auch für den Erdkundeunterricht auf der Oberstufe abgeben. Darum darf die Heimatkunde nicht mit der zweiten Klasse abschließen, sondern sie muß, wenn auch nicht als besonderes Unterrichtsfach, so doch als Unterrichtsgrundsatz bis in die höchsten Klassen hinauf zu ihrem Rechte kommen. Die wirtschaftlichen und klimatischen Verhältnisse und das kulturelle Leben in der Heimat müssen die ganze Schulzeit hindurch genau verfolgt und beobachtet werden. Sie bildet eine unerläßliche Vorbedingung für eine rechte Erfassung der wesentlichen Züge der fremden Länder und Erdteile. Wertvolle Winke für eine rechte Ausnützung der Heimat im Unterricht hat uns G. A. Schuller in seinem Büchlein „Quellen der Heimatkunde“ gegeben. Die Heimatkunde soll eben nicht nur der Erarbeitung geographischer Grundbegriffe dienen, sondern soll namentlich auf der Oberstufe zur Volkskunde ausgestaltet werden: Haus und Hof, Gasse und Gemeinde, Bewohner und Gattert und geschichtliche Ereignisse soll sie in den Kreis ihrer Betrachtung ziehen. Das Wesen des geographischen Unterrichtes ist die Anschaulichkeit, und darum muß er in der Heimat seine Wurzeln haben. Die geographischen Verhältnisse, die die Heimat bietet, müssen immer und immer wieder zur Veranschaulichung herangezogen werden. Immer wieder müssen wir auf die Vorstellungen zurückgehen, die auf Grund eigener Wahrnehmungen und Beobachtungen in der Seele der Schüler entstanden sind. Die Erdkunde soll — zum Teil wenigstens — erweiterte und vertiefte Heimatkunde sein. Jeder neue Stoff muß zur Heimat in Beziehung gesetzt werden: Was erinnert uns hier in der Heimat an die Gegend, an das Land, das wir kennen lernen sollen? Was bekommen wir aus der Gegend, aus dem Lande? Welche sonstige Beziehungen bestehen zwischen uns und dem Lande? Das sind Fragen, von denen man ausgehen muß, und die zugleich andeuten, worauf bei der Behandlung Gewicht zu legen ist. Es liegt in solchen Ueberlegungen die Gewähr dafür, den Unterricht lebensnah und gegenwartsnah und dadurch auch interessant zu gestalten. Wenn der Lehrer mit offenen Augen durch das Leben geht, wenn er seine Aufmerksamkeit bewußt auf diese Dinge einstellt, so wird er in der Heimat überraschend viele Anknüpfungspunkte finden, die zu einem rechten Verständnis der Fremde ganz wesentlich beitragen können. „Ein Blick ins Buch und zwei ins Leben, das muß die Form dem Stoffe geben.“

So sehen wir in Hermannstadt z. B. auf Wochen- und Jahrmärkten

die Hammersdorfer ihr Gemüse, die Baumgartner ihre Gurken, die Michelsberger ihre Kirichen und Strohhüte, die Großpolder, Hamlescher und Urwegener ihre Trauben und Pflirsche, die Fogarascher ihren Zwiebel feilhalten. Die Agnethler Schuster bringen ihre Schuhe, die Birtzhälmer Fackbinder ihre Schäffer und Fässer zum Verkauf. Die Neppendorfer, Großscheuerner und Schellenberger liefern der Stadt die Milch. Die Neudorfer, Rotberger und Stolzenburger führen ihr in ihren großen Wagen mit ihren starken, wohlgepflegten Pferden das Getreide zu und die Kastenholzer die Kartoffeln. Wir können die verschiedenen Trachten sehen, die verschiedenen Mundarten hören.

Slowaken (Tuten-Tótok) durchziehen noch immer mit ihren hochbe-  
packten Wagen das Land, schlagen in allen größeren Orten an Wochen-  
märkten ihre Zelte auf und bieten ihre Schnittwaren zum Kaufe an.  
Auch mit Mausfallen und anderen Drahtarbeiten sieht man sie noch  
herumwandern. In der Kotelgegend ist der „Dilenzakel“ und der „Borviz-  
mann“ noch eine bekannte Erscheinung. Auch der Drehorgelmann mit  
seinem Papagai und der griechische, türkische und armenische Straßen-  
händler, der den Vorübergehenden seine Spazierstöcke und Rauchpfeifen  
anpreist, sollen noch erwähnt werden. Sie alle verkörpern ein Stück  
Fremde in sich.

Reiches Anschauungsmaterial bieten die Geschäfte und Schaufenster  
besonders in der Stadt. Da sehen wir Wolldecken aus Heltau, Stoffe  
aus den Hermannstädter und Kronstädter Tuchfabriken, englische Stoffe,  
Glaswaren aus Frec und Mediasch, feine Stahlwaren und Maschinen  
aus Deutschland, Maschinen und Automobile aus Amerika, Pelze von  
verschiedenen Tieren aus dem Norden, verschiedene Mineralwässer, Zucker  
aus Brennidorf, Orangen, Zitronen und Rosinen (wälsch Wemercher)  
aus Italien, Korinthen und Oliven aus Griechenland, Datteln und  
Feigen aus Kleinasien oder Afrika, Kaffee aus Brasilien, Java, Mokka,  
Kuba- und Portoriko-Zigarren, Jamaika-Rum, Russischer Tee, Schweizer  
Käse (Emmentaler), Schweizer Schokolade, Szekler Käse, Schwedische  
Zündhölzchen, Holländische Tulpenzwiebeln, Dragoschaner Wein, Tokayer  
Wein, Perser Teppiche. Die Mädchen hören und reden von Tiroler  
Hüten, Dirndlköstümen, Kimono-Kleidern.

Auf unsern Dörfern kennt jedes Kind die Schweizer Käse (Pinzgauer,  
Simmmentaler). In den Bahnhofshallen sehen wir Plakate über Heilbäder,  
Dampferlinien. Die Kinder bekommen wohl auch Bilder aus illustrierten  
Zeitschriften zu sehen, hören wohl auch, was Leute, die aus Amerika  
oder aus andern Ländern zurückkehren, erzählen. Sie interessieren sich

für ausländische Briefmarken, fremde Fahnen, Münzen, Banknoten mit ihren auf die Natur des Landes Bezug nehmenden bildlichen Darstellungen, wissen vielleicht etwas von englischen Ausdrücken beim Sport und von französischen Bezeichnungen in der Mode usw. usw.

All dieses wird der Unterricht bei der Behandlung fremder Länder ausnützen. Der Lehrer läßt die Schüler erzählen, was sie von dem zu behandelnden Land schon wissen, was sie gesehen, gehört, gelesen oder sonstwie von ihm erfahren haben. Er läßt sie auch Bilder und sonstige Gegenstände, die darauf Bezug haben, mitbringen, und damit stellen sich gar bald auch Fragen nach ursächlichen Zusammenhängen bei ihnen ein. Das Interesse ist geweckt, und sie verlangen noch weiteren Aufschluß vom Lehrer. Dieser aber weiß nun, mit welchen Vorstellungen er bei den Kindern rechnen kann, und weiß damit auch, was er noch zu ergänzen hat. Seine Aufgabe ist es nun, das von den Kindern schon bereitgestellte Material zu berücksichtigen und den Gang der Behandlung darnach einzurichten. Da gilt es nun zu ordnen und zu gruppieren, Unwichtiges und Wichtiges zu scheiden, Hauptsachen in den Vordergrund zu rücken und Nebensachen beiseite zu stellen. Die wichtigste Aufgabe des Lehrers ist nun die Gestaltung des Stoffes, die bei einer solchen Behandlung freilich nicht leicht ist. Auf diese Art aber kann der Erdkundeunterricht zu einem Erleben werden, und der Arbeitschulgedanke kann vortrefflich zur Anwendung kommen. Es entsteht ein lebendiges Wissen, das sich auf fleißiges Beobachten aufbaut, und durch das zugleich auch das Heimatgefühl und die Heimatliebe gestärkt und vertieft wird.

Die Karte kann man natürlich auch bei einer solchen Behandlung nicht entbehren. Gut ist es, wenn es dem Lehrer gelingt, bei der Behandlung des einen und des anderen Landes ungezwungen einen leitenden Gesichtspunkt in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen, wie es uns Itzchner in seinen Lehrproben zur Länderkunde von Europa gezeigt hat, und den Stoff um diesen zu gruppieren.

Die heimatkundlichen Vorstellungen müssen fortwährend ergänzt und vermehrt werden. Dieses geschieht durch Aufsuchen aller Sehenswürdigkeiten im Wohnort selbst und in seiner Umgebung, ferner durch Schulwanderungen und Schulreisen die ganze Schulzeit hindurch. Diese Besichtigungen und Wanderungen müssen nach einem genau festgelegten Plan erfolgen. Für die Schulen in und um Hermannstadt gibt es anzusehen: Die verschiedenen Museen, das Rathhaus mit der Rüstkammer, die große ev. Kirche, die verschiedenen Fabriken (Tuch-, Leder-, Schuh-

Stärke, Kerzen, Strickwarenfabrik), Spiritusbrennerei, Bierbrauerei, Seifensiederei, Eisengießerei, Dampfmühle, Wassermühle, Tischlerei, Drechslerei, Töpferei, Ziegelei, Buchdruckerei u. a. Ausflüge beziehungsweise Schulkreisen wären zu machen in das Salzbergwerk bei Salzburg, in die Glashütte bei Freck, in das große Sägewerk bei Talnesch, in die Papierfabrik bei Petersdorf, in das Elektrizitätswerk im Zoodtal, in die Zuckerfabrik bei Brenndorf, in den Notenturmpaß, auf den Götzenberg oder die Hohe Rinne im Zibinsgebirge, zum Buleasee im Fogarascher Gebirge. Die Besichtigungen und Schulkreisen sollen natürlich auch für den Naturkundeunterricht ausgewertet werden.

Dem Arbeitsschulgedanken kann und soll auf der Oberstufe noch viel mehr Rechnung getragen werden als auf der Unterstufe. Hier ist die Möglichkeit gegeben, zur Belebung und Vertiefung des Unterrichtes geeignete Reisebeschreibungen heranzuziehen. Ja, es können solche Beschreibungen geradezu zur Grundlage des Unterrichtes gemacht werden. Die verschiedenen deutschen Jugendschriftensammlungen enthalten eine ganze Reihe vortrefflicher billiger Auswahlen aus größeren Werken, die auch in unseren Schulen verwendet werden können. Australien z. B. läßt sich prächtig behandeln im Anschluß an das Büchlein „Im australischen Busch“ von St. v. Koke. (Schaffsteins Grüne Bändchen Nr. 16) und Zentralasien auf Grund der Reisebeschreibungen von Sven Hedin „Dem Untergang nahe“ (Schaffsteins Grüne Bändchen Nr. 30), „Auf Schleichwegen durch Tibet“ (Deutsche Jugendbücherei Nr. 54) und „Ueber den Transhimalaja“ (Schaffsteins Grüne Bändchen Nr. 8). Zweckmäßig ist es natürlich, wenn die Bändchen in mehreren Exemplaren vorhanden sind. Der Lehrer gruppiert die Schüler in Arbeitsgemeinschaften und weist jeder Gruppe ganz bestimmte Kapitel zum Durcharbeiten zu. Der Stoff, über den die einzelnen Gruppen berichten, wird dann von den Schülern der ganzen Klasse in gemeinsamer Arbeit nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet. Wir lassen zusammenstellen, was wir 1. über die Bodenbeschaffenheit des Landes, 2. über die Tier- und Pflanzenwelt, 3. über die Bewohner und ihre Beschäftigung erfahren. Zur Klärung und Ergänzung des Gelesenen ziehen wir natürlich auch Wandkarte und Atlas heran. An der Hermannstädter Seminar-Übungsschule haben wir die Erfahrung gemacht, daß sich die Schüler an solchen Arbeiten immer wieder mit großem Interesse beteiligen, und bei dem jetzigen Aufbau unseres Lehrplans in konzentrischen Kreisen kommt diesem arbeitsschulmäßigen Unterrichtsverfahren auf der Oberstufe der Volksschule eine erhöhte Bedeutung zu — vielleicht gelingt es uns auf diese Art, für

die Schüler der Oberstufe den Stoff, den sie ja in der Hauptsache von der Unterstufe her schon kennen, wieder anziehend zu gestalten.

Freilich muß der Lehrer bei der Auswahl dieser Quellschriften vorsichtig sein. Er wird sie zuerst selbst genau durcharbeiten und, wenn sie ihm geeignet erscheinen, die Grundlage für die Behandlung eines Stoffgebietes abzugeben, genau daraufhin prüfen müssen, welche Abschnitte er seinen Schülern zum selbständigen Durcharbeiten zuweisen kann. Zu schwere oder aus irgend einem anderen Grund ungeeignete Kapitel wird er streichen, oder er wird selbst entsprechend darüber berichten. Einzelne Abschnitte können auch gemeinsam in der Schule gelesen und verarbeitet werden.

Es stehen dem Lehrer sicher nicht für jeden Stoff entsprechende Quellschriften zur Verfügung, dann wird er eben eine andere geographische Betrachtungsweise wählen. Es wäre ja geradezu falsch, wenn er sich in seinem Unterricht an ein feststehendes Schema binden würde.

In der VII. Klasse, wo der Erdkundeunterricht ebenso wie in der III. Klasse in rumänischer Sprache zu erteilen ist, wird wieder der deutsche Unterricht durch die Behandlung möglichst vieler einschlägiger Lesestücke aus dem Lesebuch zur Vertiefung des geographischen Wissens mitihelfen müssen.

Zum Schluß soll noch einmal darauf hingewiesen werden, daß für den Erdkundeunterricht überhaupt, besonders aber für Wetter- und Himmelskunde regelmäßige Beobachtungen unerläßlich sind. Sie müssen schon auf der Unterstufe, und zwar möglichst früh beginnen, denn auf der Oberstufe sollen sie dann zusammengefaßt und weiter verarbeitet werden.

Planmäßige Wetterbeobachtungen sind nötig zur Vermittlung klarer klimatischer Grundbegriffe. Es sind regelmäßig zu beobachten und in entsprechende Beobachtungsbücher aufzuzeichnen: die Luftwärme, der Luftdruck, die Niederschläge, die Richtung und Stärke des Windes und die Bewölkung des Himmels. Die Beobachtungen müssen pünktlich und genau durchgeführt werden, im Sommer bei uns am besten um 8 Uhr und im Winter um 9 Uhr vormittags. Eine Reihe allgemeiner Wetterregeln können sich die Kinder mit Leichtigkeit selbst erarbeiten. Sie finden z. B., daß Nord-Westwinde uns Regen bringen, daß bei wolkenlosem Himmel die Temperatur im Winter niedrig, bei bewölktem Himmel verhältnismäßig hoch ist, daß, wenn das Barometer fällt, Niederschläge, wenn es langsam und stetig steigt, dagegen trockenes Wetter zu erwarten ist.

Den Abschluß dieser Beobachtungen bildet die Berechnung der durchschnittlichen Jahrestemperatur und der durchschnittlichen Niederschlagsmenge.

Auf eigene Beobachtungen der Schüler muß sich auch die Himmelskunde in der Volksschule gründen. Nur durch eigene Beobachtungen können die Kinder ein klares Verständnis für die Gestalt, Größe und die Bewegungen der Erde und ihre Stellung im Planeten- und Welt-system, wie es der Lehrplan fordert, bekommen.

Wir beobachten den täglichen Weg der Sonne, des Mondes und der Sterne und stellen fest, daß sich die Himmelkugel in 24 Stunden einmal herumdreht. Die Achse, um die sie sich dreht, geht durch den Polarstern. Dann beobachten wir den Gang des Mondes innerhalb eines Monats und stellen fest, daß die Bahn des Mondes von Westen nach Osten geht und bestimmt wird durch die 12 Sternbilder des Tierkreises, und daß der Mond diese Bahn in etwa 30 Tagen zurücklegt. Diese Bewegung des Mondes hat zur Unterscheidung der Monate geführt und die vier Viertel des Mondes zur Einteilung des Monats in vier Wochen. Schließlich verfolgen wir den Lauf der Sonne während eines ganzen Jahres und stellen mit Hilfe eines einfachen Schattenmessers (wagerechtes Brettchen mit senkrechtem Stäbchen) ihre Höhe in den verschiedenen Jahreszeiten fest. Wir erkennen durch fortgesetzte Beobachtung der Sternbilder, die nach Sonnenuntergang am Himmel erscheinen, daß auch die Sonne im Tierkreis von Westen nach Osten fortschreitet, und daß sie für diesen Weg durch den Tierkreis etwa 365 Tage braucht. Aus diesen Beobachtungen ergibt sich zugleich auch die Einteilung der Himmelkugel und ein klares Verständnis für die Begriffe: Aequator oder Gleiches, Wendekreis, Meridian oder Mittagskreis und (man erschrecke nicht!) ein klares Verständnis sogar für den Begriff der Ekliptik.

Nun lenken wir die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Höhe des Polarsternes. Wir können sie mit Hilfe eines einfachen selbstgemachten Sternrohres selbst ziemlich genau messen, sie beträgt bei uns in Hermannstadt nicht ganz  $46^{\circ}$ . Wenn wir uns bei einem Schulkameraden in Sächsisch-Reen nach der Höhe des Polarsternes erkundigen (wir nehmen an, daß sie dort Himmelsbeobachtungen machen!), so werden wir erfahren, daß man ihn dort in einer Höhe von nicht ganz  $47^{\circ}$  sieht, daß er also dort  $1^{\circ}$  höher steht. Wir teilen den Kindern nun mit, daß die Polhöhe nach Norden immer zu-, nach Süden aber abnimmt, und zwar beim Fortschreiten um gleiche Wegstrecken immer um die gleiche Winkelhöhe und erkennen daraus, daß die Erde von Norden nach Süden kreisförmig gekrümmt sein muß. Aus der Aenderung der Tageszeit beim Fortschreiten

von Osten nach Westen ergibt sich, daß die Erde auch in dieser Richtung kreisförmig gekrümmt ist. Sie muß also die Form einer Kugel haben. Ein klarer Beweis für die Kugelgestalt der Erde ist die Tatsache, daß der Erdschatten bei Mondfinsternissen immer kreisrund ist. Die Einteilung der Himmelskugel übertragen wir jetzt auch auf die Erdkugel. Und die Größe der Erde zu bestimmen, ist jetzt einfach: Wir messen auf der Karte die Entfernung von Hermannstadt bis Sächsisch-Reen, multiplizieren sie mit 360 und finden, daß der Erdumfang 40 000 km ist.

Die Feststellung der Entfernung und Größe von Mond und Sonne (in der Hauptsache durch den Lehrer!) führt uns schließlich auf die Unmöglichkeit unserer bisherigen Annahme, daß die ungeheuer große und ungeheuer weit entfernte Sonne sich in 24 Stunden um unsere kleine Erde drehe. Es muß sich vielmehr unsere Erde um die Sonne drehen.

Es kann im Rahmen dieses Aufsatzes der Gang der Beobachtungen am Himmel natürlich nur in knappen Zügen angedeutet werden. Auf Vollständigkeit erhebt die Darstellung ganz und gar keinen Anspruch.

In jeder Volksschule sollen, schließlich auch Beobachtungen gemacht werden, auf Grund derer sich die Schüler einen Begriff davon machen können, wie der heimatische Boden geworden ist und welche Umbildungen er auch in der Gegenwart noch erfährt. Wir beobachten vor allem die zerstörende Kraft des fließenden Wassers. Jeder Regen und jeder Bach, besonders jeder Gebirgsbach zeigt uns sie. An den Wasserrissen auf unseren Hutweiden können wir die Zurückverlegung der Wasserscheide prächtig beobachten, wir erkennen, daß mit der Zeit ganze Berge und ganze Gebirge vom Wasser durchsägt werden können. Im Winter beobachten wir die zerstörende Wirkung von Schnee, Eis und Frost. Jeder Steinbruch, jede Rißgrube und jede Lehmkuhle kann zur Mehrung und Förderung unserer erdgeschichtlichen Kenntnisse und Erkenntnisse ausgenützt werden.

Es wäre aber verkehrt, in Erdkunde bei jeder Landschaft anzugeben, wie sie sich geologisch aufbaut, und bei jedem Gebirge zu sagen, aus was für Gesteinen es besteht. Wir werden den geologischen Aufbau einer Gegend nur dann berücksichtigen, wenn seine Einwirkung auf das Leben der Menschen auch für die Kinder augenfällig zutage tritt.

Durch alle Beobachtungen aber, die wir hier fordern, kann der Gedanke der Arbeitsgemeinschaft vortrefflich verwirklicht werden.

Schriftennachweis:

Außer den im Text genannten Werken:

Wagner Dr. Paul, Methodik des erdkundlichen Unterrichts. 2 Bände. Leipzig, Quelle und Meyer 1919.

Schnaß Dr. Franz, Erdkundlicher Arbeitsunterricht. Frankfurt a. M. Diesterweg 1926.

Knospe Paul, Erdkunde in der Arbeitsschule. Langensalza, Bels 1923.

Mönch A. und Wagner M., Geographie als erweiterte und vertiefte Heimatkunde. Leipzig, A. Hahn.

Karstädt Dr. Otto, Methodische Strömungen der Gegenwart. Langensalza, Bels.

Prezel G. L. A. und Hylla G., Neuzeitliche Volksschularbeit. Langensalza, Bels 1925.

Capefius Dr. J., Abriß der astronomischen Erdkunde. Hermannstadt, Krafft & Drotleff N.-G. 1904.

Phleps Otto, Der geologische Unterricht auf der höheren Stufe der Oberrealschule auf Grund von Exkursionen. Programm des ev. Gymnasiums in Hermannstadt 1908/9.

Tischendorf J., Hilfsbuch für den geographischen Unterricht. Fünf Teile. Leipzig, Wunderlich.

Frische A., Methodisches Handbuch für den erdkundlichen Unterricht. Langensalza, Berger & Söhne.

Fischer S., Lehrplan zur Länderkunde von Europa. Leipzig, Teubner.

G. M. Murgoci și I. Popa-Burca, România. București, Sococ & Co.

Mehedintți, România. Ebendort.

Dulfu-Bilinzsky-Porsche, Istoria Românilor și Geografia Românilor. Hermannstadt, Krafft & Drotleff N.-G. 1927.

---

---

## 11. Naturkunde. \*)

Dr. Heinz Brandtsch und Michael Gabriel.

### 1. Vorbemerkungen.

Der Volksschulenausschuß hatte sich auf den Standpunkt gestellt, den staatlichen Lehrplan für Naturkunde trotz seiner vielfachen Mängel und seiner Einseitigkeit als Grundlage für die Ausfertigung eines eigenen Lehrplanes anzunehmen. Der Bearbeiter dieses Abschnittes als Referent in dieser Frage war dann aber doch gezwungen, sich mit einigen Einschüebungen und Umstellungen zu begnügen und eigene methodische Weisungen dem Ganzen vorauszuschicken. Auf sie, die samt den Abänderungsvorschlägen auch vom Ministerium genehmigt worden und in unserm landeskirchlichen Lehrplan enthalten sind, darf hier, um Raum zu sparen, verwiesen werden. Es muß also vorausgesetzt werden, daß sie der Lehrer, der in diesem Buch Ratschläge sucht, kennt.

### 2. Naturkunde der Unterstufe.

Der Naturkundeunterricht der Unterstufe setzt schon mit der I. und II. Klasse ein, wo er als Heimatkunde eine nicht kleine Arbeit zu bewältigen hat. Ja wenn man unsern Lehrplan aus Heimatkunde sich ansieht, fällt einem auf, daß eigentlich Objekte, die in das Gebiet der Naturgeschichte gehören, vorwiegen; und sieht man dann, wie im Lehrplan für III und IV Physik, Chemie sich vordrängen oder die vorgeschriebenen naturgeschichtlichen Stoffe Einzelkenntnisse und Einzelbeobachtungen voraussetzen, so kann man sich des Eindruckes nicht erwehren, daß die Verfasser des staatlichen Lehrplanes in der That an einen gründlichen naturkundlichen Unterricht schon in I und II, wenn auch auf anschauungsmäßiger Grundlage, gedacht haben.

Da lassen sich doch wohl einige Bedenken nicht unterdrücken.

---

\*) Abschnitt 1, 2 und 4 von Brandtsch, 3 von Gabriel. — Abschnitt 3 lag fertig vor, als die andern geschrieben wurden; erstere hätten sonst manches gebracht, was jetzt nur der 3. Abschnitt enthält.

Die Erfahrungen, die mit dem neuen Naturkundelehrplan gemacht worden sind, widersprechen sich vielfach. Während von einigen Lehrkräften berichtet wird, daß „Naturkunde der Stoff sei, dem die Dorfkinder das größte Interesse entgegenbringen“ und „selbst die Schwerfälligsten über diese Pflanze oder jene Bodenart etwas zu sagen wüßten“, klagen andere, „daß bei der Vergesslichkeit der Kinder am Ende des Schuljahres wenig mehr zu finden sei“, und daß man „über ein müßiges Spielen mit Worten nicht hinauskomme“.

Ich glaube diese sich widersprechenden Erfahrungen lassen sich in Uebereinstimmung bringen, wenn man annimmt, daß erstere Lehrkräfte auf einen wirklich naturkundlichen Unterricht verzichten und Anschauungsunterricht treiben, während letztere sich bemühen, in der Tat auch in I und II naturkundliche Erkenntnisse zu erarbeiten.

Das wird nun aber nur in recht bescheidenem Maß möglich sein. Unmöglich ist es freilich nicht, wenn man im Rahmen der Heimat und der heimatlichen Erscheinungen bleibt. Auch die preussischen Lehrpläne, die Naturkunde als Fach nur in der V. Klasse bringen, verzichten damit auf naturkundlichen Unterricht in den vier ersten Klassen nicht ganz, sie deuten aber die Art an, in welcher diese Unterweisungen erteilt werden müssen, wenn sie alles der Heimatkunde zuweisen.

Unsern Lehrplan aber durchbebt wieder eine entsetzliche Nervosität. In der III. und IV. Klasse muß die Naturkunde als gesonderter Gegenstand auftreten und muß natürlich in buntem Durcheinander Physik, Chemie, Mineralogie, allgemeine (!) Botanik, Geologie, Zoologie, Anthropologie, Gesundheitslehre usw. in abschließender Form bringen. Warum?! Man sieht auch hier, wie die Verfasser damit rechnen, daß ein großer Prozentsatz der Volksschulkinder nie in eine Oberstufe gelangen werden.

Wenn der Lehrer nun wirklich bestrebt ist, den Stoff so durchzuarbeiten, daß die Kinder mit den in der Unterstufe erworbenen Kenntnissen nachher im Leben zurechtkommen könnten, so bricht er und brechen die Kinder unter der Last des Lehrplanes zusammen, begnügt er sich aber mit einigen Bemerkungen, dann bleibt er an der Oberfläche stecken, und der ganze naturkundliche Unterricht ist dann nicht sehr ernst zu nehmen. Und doch läßt sich wohl, wie schon erwähnt, in gewissen Grenzen auch auf der Unterstufe naturkundlicher Unterricht erteilen, denn in der Tat besitzt schon das vorschulpflichtige Kind für Tiere und Pflanzen, aber selbst für Steine ein brennendes Interesse. Vielleicht greift der Lehrer beim Unterrichte zu einem sehr empfehlenswerten Buch: Grupe, „Unsere erste Naturgeschichte“ und läßt sich dort erzählen, wie man's machen kann.

Der landeskirchliche Lehrplan hat als heimatkundlichen Lehrstoff im allgemeinen die im staatlichen Lehrplan unter Rumänisch (Anschauungsunterricht) vorgeschriebenen Stoffe übernommen; eine deutlich werdende Abweichung findet nur in II, 3. Dritteljahr, statt. Es sollte hier versucht werden, die für uns in Betracht kommenden Lebensgemeinschaften hervorzuheben. Wenn man die Anmerkung beachtet, derzufolge die Reihenfolge in der Stoffaufteilung nach „Jahreszeiten und Umständen“ umgestaltet werden kann, so ist auch ein ganz moderner Unterricht mit diesem Lehrplan möglich. Da läßt sich dann auch hier schon ein biologischer, nach Lebensgemeinschaften aufgebauter Unterricht ermöglichen. (Als Beispiel: Junge, Dorfsteich als Lebensgemeinschaft; in etwas andere Richtung weisen die Lehrbücher von Schmeil.)

Schwieriger sind die Aufgaben zu lösen, die uns der staatliche Lehrplan in III. und IV. stellt. Auch der landeskirchliche Lehrplan, der den staatlichen einerseits etwas ergänzt und auf der andern Seite zu mildern versucht, gibt keine Erlösung. Der deutliche Mangel des Lehrplanes (Stoffüberfülle, frühzeitiges Auftreten zu schwerer Stoffe, Unverbundenheit der verschiedenen Zweige der Naturkunde, zu aufdringliche Stellung des Ganzen unter den Gesichtspunkt des Nutzens usw.) steht einem wirklichen Unterrichtserfolg im Wege. Da aber trotz äußerlicher Einengung des Stoffes im Lehrplan auf Dritteljahre eine Umgruppierung mindestens im Rahmen der Stoffmenge eines Jahres möglich ist, so läßt sich schließlich — wenn auch mit großen Schwierigkeiten — auch hier ein Unterricht erteilen, der dem modernen Gesichtspunkt der Stoffverteilung nach „Natur- und Kulturstätten“ nahekommt. Es ließe sich also eine Stoffgruppierung zumindest um zwei Kernfächer erzielen, wie es Seyfert in seinen beiden Werken: „Der gesamte Lehrstoff des naturkundlichen Unterrichts“ und „Arbeitskunde in der Volksschule“ in interessanter Weise versucht hat.

Dann ließe sich auch der Versuch machen, den Naturkundeunterricht vor allem mit dem Erdkundeunterricht und mit Handfertigkeit in nähere Verbindung zu bringen; denn in dieser Beziehung läßt unser Lehrplan vieles zu wünschen übrig.

Da die methodischen Weisungen im staatlichen und auch unserem Lehrplan vieles bringen, ist es nicht notwendig, hier zu sehr auf derartige Fragen einzugehen. Es genügt wohl der Hinweis, daß auch hier das selbständige Beobachten und Forschen der Kinder anzuregen ist, daß auch hier schon die Kinder zum Anlegen von Sammlungen — Achten auf die Gesicht-

punkte des Naturschutzes! Verhüten von Tierquälerei! — anzuleiten sind. Auch Schülerübungen sind durchführbar. Sie haben sich besonders dort bewährt, wo die Kosmosbaukästen Verwendung gefunden.

Uebrigens gelten manche methodische Hinweise der beiden folgenden Abschnitte schon für den Naturkundeunterricht der Unterstufe.

### 3. Naturkunde für Volksschulen mit landwirtschaftlich betontem Lehrplan (Oberstufe).

Der staatliche Lehrplan in Naturkunde (Oberstufe), der im Folgenden als bekannt vorausgesetzt wird, ist im großen Ganzen eine einheitliche, gut durchdachte Arbeit. Bekanntlich ist jedoch das Ausmaß des Stoffes ein derart umfangreiches, daß es kaum möglich sein wird, ihn in unseren Volksschulen selbst unter weitgehendster Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse nutzbringend durchzuführen. Er wäre eigentlich nach unsern bisherigen Erfahrungen erst in den „Arbeitsgemeinschaften unserer konfirmierten Jugend“ mit vollem Nutzen durchführbar. Weil dies aber nach dem Aufbau des gegenwärtigen Schulwesens nicht möglich ist, werden seiner Durchführung in der Volksschule immer gewisse Mängel anhaften, vor allem aus Zeitmangel eine seiner Bedeutung nach zu wenig gründliche Behandlung. Trotz seiner Stofffülle sind gewisse Stoffgebiete zu wenig oder gar nicht berücksichtigt worden, die in der Volksschule auch auf dem Lande nicht fehlen dürfen. Dies sind gewisse Gebiete der Physik und Chemie, die zwar auf der Unterstufe der Volksschule teilweise zur Behandlung kommen, jedoch in einem für das praktische Leben unzureichendem Ausmaße, ferner Wetterkunde, dann Waldwirtschaft mit Berücksichtigung ihres volkswirtschaftlichen, klimatischen und gemütsbildenden Wertes. Dafür mußten andere Stoffgebiete, bei denen es sich um die Erzeugung von der Gesundheit des Menschen schädlichen Produkten, wie Weingeist und Tabak, handelt, mehr in den Hintergrund gedrängt oder zum mindesten so behandelt werden, daß ihre volkschädigenden Eigenschaften klar gekennzeichnet würden.

Zweck und Ziel des Naturkundeunterrichts sind im Lehrplan genügend gekennzeichnet. Es wäre dazu noch als nicht in letzter Reihe zu beachtendes und anzustrebendes Endziel hinzuzufügen, das gerade auch für unsere ländliche Jugend gelten soll, die Erweckung von Freude an und Liebe zur Natur, die in ihrer weiteren Auswirkung „zu ihrem Schutze und ihrer vernünftigen Ausnützung für die Zwecke des Menschen führen“. In Prezel und Hylas „Neuzeitlicher Volksschularbeit“ heißt es: „Nicht etwa gar nur an das Gedächtnis, sondern an den ganzen

Menschen, auch an sein Gemüt, sein Fühlen und Wollen, wendet sich der Naturkundeunterricht: Freude an der Schönheit der Natur, nicht nur Einsicht in ihre Zweckmäßigkeit und Erkenntnis der Gesetze, die im Lebenden wie im Leblosen walten — das soll Ziel aller Naturbetrachtung sein. Besser noch als die Einsicht in ihre durchgängige Gesetzmäßigkeit sichert die Freude an der Natur das liebevolle Verständnis für das Leben, das die Voraussetzung für die Pflege des Tier- und Pflanzenschutzgedankens ist.“ Ihre Förderung geschieht zunächst wohl durch Wanderungen, Unterrichts- und Spaziergänge und dgl., aber auch durch besondere Veranstaltungen der Schule: Baum- und Vogeltag, Baumpflanzungen, Tier-, Pflanzen- und nicht zu vergessen Waldschutzbestrebungen. Gerade am Walde und seinem mannigfaltigen Leben hängt das kindliche Gemüt so sehr. Hier sind ja die Schauplätze der meisten und schönsten deutschen Märchen, der gemütlichsten und freudereichsten Ausflüge und Feste. Da muß dann in der Schule der heute so ziemlich plan- und gedankenlosen Ausbeutung der Wälder, ob nun zu Hutweide- oder anderen Nutzungszwecken, entgegengearbeitet, dagegen für Neuanlage von Obstwäldern, Lindenhainen, Tannengehegen u. dgl. selbst auf kleinstem Gebiete, z. B. bei konzentrierter Wirtschaft auf sonst nicht gut verwertbarem Boden, die Lust und Liebe des Kindes geweckt und gefördert werden.

Bezüglich der unterrichtlichen Behandlung des Naturkundestoffes geben der staatliche wie auch der Lehrplan unsres Landeskonfistoriums wertvolle „methodische Weisungen“, die sich auf das Prinzip der Arbeitsschule gründen. Mit Recht wird darin auf die Unentbehrlichkeit des Schulgartens hingewiesen, weil dieser in der Tat die einzige Grundlage eines neuzeitlichen Arbeitsschulunterrichts auf dem Lande bildet. Zu bedauern ist, daß diesem wichtigen Unterrichtsgegenstand in unsern evang. Landschulen nicht wenigstens das Ausmaß des staatlichen Lehrplans von 3 (statt 2, ja in der fünf- und sechsklassigen Schule sogar nur je eine Wochenstunde) eingeräumt worden ist. Diese fehlende Zeit kann nur durch Ueberstunden im Sommerhalbjahr, durch praktische Betätigung und Beobachtung im Schulgarten und auf dem Versuchsfeld eingebracht und nutzbringend verwertet werden. Gerade diese praktische Betätigung gibt reichlich Gelegenheit nicht nur zur Beobachtung der Natur, sondern pflanzt vor allem Freude und Liebe dazu ein, was nicht hoch genug bewertet werden kann, denn diese allein sind die Schlüssel zum Verständnis der Naturvorgänge, ihres gesetzmäßigen Werdens, ihrer Lebensäußerungen, ihrer Nutzbarmachung und Indienst-

stellung für die Zwecke des Menschen. Die Hauptvorbereitung aber ist die Eignung des Lehrers zur Erteilung eines solchen Naturkundeunterrichts. Seine Eignung oder Nichteignung entscheidet über den Erfolg oder Mißerfolg in erster Reihe.

Es ist selbstverständlich, daß sich die praktische Selbstbetätigung des Schülers im Naturkundeunterricht bei den vielerlei Stoffgebieten nicht einzig und allein auf den Schulgarten und das Versuchsfeld beschränken kann, sondern nach seinen verschiedenen Zweigen sich auch erstrecken muß auf Beobachtungen und Versuche im Tier- und Pflanzenleben, in Physik und Chemie, Gesteins-, Boden-, Wetter- und nicht zuletzt Menschenkunde. Hierzu müssen besondere Hilfsmittel herangezogen werden: Aquarien, Terrarien, Insektarien, Naturkundesammlungen, Modelle, Apparate u. dgl. alles von den Schülern unter der Leitung des Lehrers angelegt und angefertigt. Es ist selbstverständlich, daß hierbei auf den Oberstufen mit landwirtschaftlichem Charakter alle derartigen Beobachtungen usw. landwirtschaftlich orientiert sein werden.

Bei den Sammlungen z. B. wird es sich in erster Reihe um Sammlungen einheimischer schädlicher und nützlicher Insekten, Mineralien (Gesteine und die wichtigsten Bodenarten) und der wichtigsten Nutzpflanzen und deren Samen handeln (Wald- und Gartenbäume in der Verschiedenheit ihrer Holzart, der Rinde, der Blätter, Blüten und Früchte; die wichtigsten Gräser und Futterpflanzen; die wichtigsten Kulturpflanzen in Feld und Garten).

Wertvoll ist in den „methodischen Weisungen“ und im Lehrplan die Bestimmung, daß zum Zweck der Beobachtung Unterrichtsgänge angeordnet werden. Diese sollten in ausgiebigem Maße zur Anwendung kommen, besonders, wo es sich um Erwerbung grundlegender Kenntnisse handelt, (wie Gänge auf Acker und Wiese, zu Wirtschaften, Mühlen, Werkstätten, zu landwirtschaftlichen Maschinen; Düngungsversuche u. dgl. m.) Manches kann nur auf Wanderungen, die sich auch über das Weichbild der Heimatgemeinde hinaus erstrecken sollen, beobachtet und kennengelernt werden. Nicht außer acht sind zu lassen Lichtbild-, Film-, Natur- und Tierschulabende, die außerordentlich belebend wirken.

Zu warnen ist davor, daß bei der vorgeschriebenen Stoffmenge das naturkundliche Wissen nicht zu einem Wortwissen werde. Diese Gefahr ist umso größer, wenn die Kinder den Stoff in Handbüchern zur Verfügung haben. Dann wäre trotz der natürlichen Anschauungsgrundlage der Hauptzweck nicht erfüllt: Erweckung des Verständnisses der gesetzmäßigen Vorgänge in der Natur und Erweckung der Liebe zu und der Freude an der

Natur. Nicht auf die Aneignung von viel Wissensstoff und dessen ganz spezielle Verwertungsmöglichkeiten, sondern auf die Gewinnung naturkundlicher Grundlagen auf allen Gebieten soll hingearbeitet werden. Das andere ist Aufgabe des Fachunterrichts. „Darum darf die Betonung des landwirtschaftlichen Gedankens in der Naturkunde der Landschulen auch nicht übertrieben werden. Vor allem nicht landwirtschaftliches Wissen selbst soll vermittelt werden, sondern die naturwissenschaftliche Grundlage für solches, wozu beispielsweise gehört etwa die Kenntnis der Arten des Bodens nach ihrer physikalischen und chemischen Beschaffenheit, die Lehre von den chemischen Stoffen, die die Pflanzen allgemein zu ihrem Aufbau brauchen, wozu wir aber nicht rechnen dürfen: Einzelkenntnisse über die an bestimmter Stelle zu empfehlende Düngung, Viehrassen u. a.“ (Prezel und Hylla.) Es ist demnach in der allgemeinen Landwirtschaftskunde nur auf das Grundsätzliche einzugehen, z. B. bezüglich der Bearbeitung des Bodens für die verschiedenen Kulturpflanzen: wie und warum es so und nicht anders gemacht werden soll; welches die besseren Bearbeitungsmethoden sind und warum; weshalb eine Auswahl und ein zeitweiliger Wechsel des Saatgutes erfolgen muß; welches und warum gerade die gezeigten Wachstumsbedingungen die richtigen sind; warum bei der Zucht der Haustiere auf besondere Zuchtwahl gesehen werden muß; warum es notwendig ist, sich in der Wirtschaft zu Zweckverbänden zusammenzutun: Raiffeisengenossenschaften, Feuer-, Hagel- und Viehversicherungsgesellschaften, Einkaufs- und Verkaufs- und Milchverwertungsgesellschaften, Kellervereine usw. usw. Der Wert dieser Zweckverbände ist durch besonders charakteristische Vorkommnisse, Unglücks- und Glücksfälle zu kennzeichnen und hervorzuheben, z. B. Versicherung gegen Hagelschlag und Feuergefährdung, Rettung eines Vermögens durch den Raiffeisenverein, bessere Verwertung der landwirtschaftlichen Erzeugnisse u. dgl. m.

Ganz außer acht gelassen sind im staatlichen Lehrplan die grundlegenden Kenntnisse aus Physik und Chemie, ohne die ein neuzeitlicher Betrieb der Landwirtschaft eigentlich gar nicht recht denkbar ist. Warum soll hievon nur das Stadtkind etwas erfahren? Wohl ist die Chemie bei den Eigenschaften des Bodens und der Gründüngung in der V. Klasse gerade gestreift worden. Aber von Physik ist im ganzen Lehrplan für die Oberstufe landwirtschaftlich betonter Schulen eigentlich gar keine Rede, es sei denn, sie wäre bei den landwirtschaftlichen Maschinen mitgemeint. Es wird wohl so gedacht sein, daß alle physikalischen und chemischen Grundbegriffe im Zusammenhang mit der Bodenkultur, den Werkzeugen und Maschinen, der Gärung, Wetterkunde u. a. mitlaufend

oder erklärend erworben werden sollen. Das Kind vom Lande muß auf der Oberstufe des Volksschulunterrichts doch das Wissenswerteste lernen, z. B. vom Hebel und seiner praktischen Anwendung, der Rolle, der Schraube, der schiefen Ebene, der Wasserrage, dem Lot, von der außerordentlichen Bedeutung der Luft, des Lichtes und des Wassers und deren physikalischen und chemischen Veränderungen und Einwirkungen bei der Bodenkultur, der Bedeutung des Sauer- und Stickstoffes im Leben der Tiere und Pflanzen, von der Wichtigkeit der Bodenzusammensetzung und seinem Gehalte an mineralischen Salzen, vom Kupfervitriol, Ammoniak, Desinfektionsmitteln, Feststellung der wichtigsten Bestandteile des Bodens (z. B. des Kalkgehaltes) und der Futterpflanzen u. dgl. m. Es muß darum bei der Behandlung der verschiedenen Zweige des Naturkundeunterrichts auf die Erwerbung dieser Grundkenntnisse ein besonderes Augenmerk gerichtet werden, damit unsere Kinder dereinst nicht halbblind durch ihre Welt gehen, sondern imstande sind, die einfachsten Naturvorgänge, -erscheinungen und -gesetze zu verstehen, und gegebenenfalls richtig zu erkennen und zu verwerten. Es ist selbstverständlich, daß auch hier alles auf Beobachtung und Versuch gegründet sein muß, wozu die Schüler fortwährend anzuleiten und anzuhalten sind.

Auf die vielfachen Berührungspunkte des Naturkundeunterrichts mit dem Rechnen und der Raumlehre sei hier bloß hingewiesen. Jeder rechte Lehrer wird die Verbindung dazu finden.

Ebenso muß das Zeichnen, das auf der Oberstufe nur nebenbei herangezogen wird, als eines der wertvollsten Hilfsmittel ausgiebig in den Dienst des Naturkunde-, beziehungsweise des landwirtschaftlichen Unterrichts gestellt werden. Das kann sehr leicht bei schematischen Skizzen in Pflanzenkunde, beim Entwerfen von Plänen bei Gartenanlagen, Bauten und der Anfertigung von Modellen und Apparaten im Werkunterricht geschehen. Hierbei läßt sich auch das Basteln und Formen sehr gut anwenden.

#### 4. Naturkunde für Volksschulen mit gewerblich und kaufmännisch betontem Lehrplan.

Auch hier muß zunächst auf eine Inkonssequenz in unserem Lehrplan aufmerksam gemacht werden. Das Zerfallen der Oberstufe in vier nach fachlichen Gesichtspunkten geleiteten Unterrichtsgängen mußte sich doch wohl in erster Linie in Naturkunde auswirken. In der Tat wird für dem landwirtschaftlichen Typ eine Naturkundelehrstoff vorgeschrieben, der sich beruhigt und klarer Landwirtschaftslehre hätte heißen

müssen. Für die gewerbliche und kaufmännische Abteilung sind im wesentlichen gleiche Stoffe vorgeschrieben, nur enthält die kaufmännische Abteilung in VI und VII noch einige Sonderstoffe. Merkwürdigerweise ist an die Oberstufe für Mädchen nicht gedacht worden. Wenn man die für diesen Gegenstand in der Stundentafel vorgesehenen Stundenzahlen ansieht, so darf man wohl annehmen, daß bei den Mädchenschulen an die Durcharbeitung des für die gewerbliche Oberstufe vorgeschriebenen Lehrplanes gedacht worden ist.

Es ist unbegreiflich und unverzeihlich, daß auf die besondern Berufserfordernisse des weiblichen Geschlechtes als Mutter und Hausfrau in dem Naturkundelehrplan für Mädchenschulen nicht Rücksicht genommen worden ist. Selbst wenn die Oberstufe nicht so durchaus sachlichen Charakter hätte, wie es bei uns der Fall ist, müßte ein Naturkundeunterricht, der an den „Interessenkreis“ der Schüler anknüpfen und für das „Leben“ vorbereiten wollte, in Mädchenschulen andere Stoffe in anderer Bearbeitung bringen.

Es ist auch damit nicht gedient, daß für Mädchenschulen eine gesonderte, natürlich wieder mit den übrigen Fächern unverbundene Haushaltungskunde herläuft. Denn unser Haushaltungslehrplan sieht ausdrücklich nur praktische Unterweisung in Kochen, Waschen usw. vor.

Wie ganz anders würde eine Verbindung von Naturkunde und Haushaltungskunde unsere zukünftigen Mütter und Hausfrauen zu denkendem und überlegtem Berufsarbeiten anleiten! Ich darf hier die Fachkreise wohl auf einen recht gut gelungenen Versuch, diese Verbindung durchzuführen, hinweisen, indem ich das Buch „Hauswirtschaftliche Naturkunde“ (früher Naturkunde auf Grundlage von Haus und Herd) von Schulrat Sennner und das Schülerbuch dazu „Haus und Herd im Lichte der Naturwissenschaft“ erwähne und der Beachtung empfehle.

Aber sehen wir uns die Lehrpläne für den gewerblichen und kaufmännischen Schultyp etwas genauer an! Die V. Klasse bringt für beide Abteilungen Physik, die VI. für beide Chemie, für die kaufmännische Abteilung noch „Erzeugnisse für den Handel“; die VII. Klasse schreibt hieher gehörige Lesestücke vor und bringt für die kaufmännische Abteilung wieder die Aufzählung einiger Erzeugnisse für den Handel.

Auffallend ist die farblose Auswahl der Stoffe für Physik; da merkt man nicht im geringsten, daß es sich um Physik für zukünftige Gewerbetreibende handelt. Gerade das, was der Lehrplan enthalten müßte, fehlt. Der für ein Gewerbe bestimmte Junge interessiert sich nicht für das

„Licht“, sondern für Brillengläser, den Lichtbildapparat, das Fernrohr; daran erst lernt er die Eigenschaften des Lichtes kennen. Er interessiert sich auch nicht für die Spannung des Dampfes und der Gase, sondern für die Dampfmaschine und den Benzinmotor, die er in kurzer Zeit zu reparieren haben wird, oder die ihm in seinem gewerblichen Betrieb die Kraft liefern usw. Soll das, was hier verlangt wird, etwa in der farblosen Wendung des Lehrplanes „Beispiele und Anwendungen“ enthalten sein?! Wenn ja, dann ist zunächst zu sagen, daß diese Auslegung nicht von allen Volksschullehrkräften getroffen werden wird. Aber auch dann noch würde ich darauf bestehen, daß an die Behandlung von Apparaten des täglichen Lebens physikalische Besprechungen angeschlossen und nicht anschließend an theoretische, wenn auch durch Versuche illustrierte Auseinandersetzungen unter dem Titel „Beispiele und Anwendungen“ über Werkzeuge und Maschinen gesprochen werde. Das muß aber auch im Lehrplan zum Ausdruck gelangen.

Gleichfalls von Senner existiert ein Buch: „Naturkunde auf Grundlage der Erfahrungen in Werkstatt und Fabriktaal.“ Darauf kommt es an! Da die Schüler der gewerblichen Oberstufe doch gewöhnlich Kinder von Handwerkern und Fabrikarbeitern sein werden, so haben sie, bevor sie noch selbst im Gewerbe stehen, diesbezüglich Erfahrungen genug. Das Buch von Nießen: „Präparationen für den Unterricht in der Naturlehre“ (Danehl, Goslar) knüpft an solche „physikalische Individuen“ an.

Und auch beim zukünftigen Kaufmann hat das physikalische Interesse schon eine bestimmte, vom Beruf diktierte Richtung.

Ich möchte recht verstanden werden, ich wiederhole deshalb: wenn auf der Oberstufe ein besonderer praktisch-nützlicher Unterricht gegeben werden soll (und das wünscht doch unser Lehrplan — ob mit Recht oder Unrecht, bleibe dahingestellt), dann muß, wie es im landwirtschaftlich betonten Lehrplan deutlich zum Ausdruck kommt, gerade Naturkunde diesen praktisch-nützlichen Charakter aufweisen.

Auffallend ist, daß die Lehre vom Schall im Lehrplan gar nicht vorkommt. Das ist doch wohl eine ganz willkürliche Ausschaltung eines wichtigen Teiles der Naturlehre; man denke nur an die musikalische Ausbildung unserer Jugend! Auch fehlt im Lehrplan manches, was sich nicht umgehen lassen wird. Man kann heute im Zeitalter der Technik Errungenschaften auf diesem Gebiete nicht so verständnislos gegenüber stehen, wie es im Lehrplan für Naturkunde zum Ausdruck kommt. In den 2—3 Stunden wöchentlich kann man, da Grundbegriffe schon in der III. Klasse gegeben worden sind, schon etwas leisten. Oder glauben die Lehrplan-

verfasser selbst nicht daran, daß die Kinder in der III. Klasse für Physik reif sind? Dann war es unnötig, diesem Schuljahr Physikstoff zu zuweisen.

Auch hier hat man wieder den Eindruck, daß die Unterstufe überfüllt, der Lehrplan der Oberstufe dagegen teilweise dürftig sei.

Besser ist die Lehrstoffverteilung in der VI. Klasse. Da hat man mehr den Eindruck, als ob auf Herkunft und Zukunft der Schüler Rücksicht genommen worden sei.

Das Hinzufügen von „Obstfästen“ im landeskirchlichen Lehrplan, nach den „Likören“ im staatlichen, soll nicht nur eine kleine Ergänzung sein, sondern auch darauf hinweisen, daß selbst Naturkunde der Gesinnungsbildung nutzbar gemacht werden muß.

Der Lehrplan in VII. fällt etwas aus dem Rahmen, denn er gibt so viel Freiheit, daß der sonst derselben beraubte Lehrer nicht viel damit wird anfangen können, vor allem, solange die „wissenschaftlichen Lesestücke“ nicht leicht zu beschaffen sind.

In Art. 106 des Reglamentes zum staatlichen Volksschulgesetz sind Lehrbücher auch für Handelskunde, Gewerbekunde, Landwirtschaft und Haushaltungskunde vorgesehen, und ebenso sollen die Lesebücher für die II.—IV. Kl. Stoff für Anschauungsunterricht und Naturkunde zc. enthalten. Das macht geforderte Realienbücher, wie sie vielfach gefordert werden, überflüssig. Uebrigens steckt in Realienbüchern, neben ihrem zweifelhaft hohen Wert auch eine Gefahr, die nämlich, daß auch der Realienunterricht Buchunterricht wird. Bei Aufnahme derartiger Lesestücke in das Lesebuch wird diese Gefahr freilich noch drohender. Man kann deshalb nicht genug vor einer falschen Verwendung solcher Lesestücke warnen. Wenn im Lehrplan „wissenschaftliche Lesestücke“ verlangt werden, so hat man aber wohl kaum an Lesebuchstücke zu denken, dagegen kann man an Zusammenstellungen, wie sie in den Berufsschulbogen des Verlages Welz (Langensalza) vorliegen, denken, aber auch an die Einführung in die Lektüre von Fachzeitschriften.

Beim Unterricht der Naturkunde wird man eine enge Fühlungnahme auch mit der Geographie, besonders bei der Besprechung ausländischer Produkte, mit Werkunterricht, bei der Herstellung von Apparaten, mit der Bürgerkunde, wo es sich um volkswirtschaftliche Probleme handelt, mit Rechnen, um Gesetze mathematisch zu festigen, mit Zeichnen, wo es sich um Darstellung von Geschehenem oder um Verdeutlichung von Vorgängen handelt, suchen. Schade, daß der Lehrplan selbst auf ein derartiges Zusammenarbeiten so gar nicht achtet.

Bei Unterrichtsgängen wird man, wenn der gewerblich und kaufmännisch betonte Lehrplan diesbezüglich auch nichts enthält, auch auf

die Natur achten, damit der Gewerbetreibende nicht nur die Tiere und Pflanzen kennt, die er im Anschauungsunterricht der I. und II. Klasse flüchtig kennen gelernt, wird Gelegenheit geben müssen, daß außerhalb des Lehrplanes Pomologie und Kleintierzucht auch von den künftigen Gewerbetreibenden kennen gelernt werden können, damit auch der Stadtbewohner Freude an der Natur habe und den Zusammenhang mit ihr nicht verliere.

Außerhalb der Volksschule wird auch Säuglingspflegeunterricht erteilt werden müssen, da sonst die Absolventinnen gemischter Schulklassen davon nichts erfahren werden usw.

Uebrigens läßt der Lehrplan im Sinne eines Punktes der Weisungen zur Naturkunde die Aufnahme solcher Stoffe auch in den Volksschulunterricht ausdrücklich zu.

Man hat also die Möglichkeit, Lücken des Lehrplanes auszufüllen.

Ausführlichere methodische Winke sind nach dem Vorausgegangenen bei Beachtung der Weisungen im staatlichen und dem landeskirchlichen Lehrplan wohl nicht unbedingt nötig.

Man präge sich nur nochmals deutlich ein: auszugehen ist von den Erscheinungen des Lebens; das Beobachtete ist möglichst durch Versuche — wo es geht, auch durch selbständige Schülerversuche — zu klären, das Erarbeitete ist in ein System zu bringen, um so besser eingegliedert und leichter behalten zu werden. Eine Selbstverständlichkeit ist es, wenn verlangt wird, daß der Lehrer durch Beobachten, Versuche, Forschen und Lesen seine Kenntnisse und sein Können stetig erweitere und sich durch Benutzung methodischer Werke zum Unterrichten immer besser befähige.

#### Schriftennachweis:

- Außer den im Text schon genannten Büchern seien noch genannt:  
Schmitt, Der biologische Schulgarten. Datterer, Freising.  
Senner, Naturkunde auf der Grundlage der heimischen Scholle. Diesterweg, Frankfurt.  
Christiansen, Naturgeschichtsmethodik auf arbeits-unterrichtlicher Grundlage. Quelle und Meyer, Leipzig.  
Schmeil, Lehrbuch der Botanik.  
Derselbe, Lehrbuch der Zoologie. Quelle und Meyer, Leipzig.  
Kräpelin, Exkursionsflora von Nord- und Mitteldeutschland. Teubner, Leipzig.  
Grimsehl, Lehrbuch der Physik. Teubner, Leipzig.  
Vassar-Cohn, Die Chemie des täglichen Lebens. Voß, Leipzig.  
Ungar, Die Flora Siebenbürgens. Drotleff, Hermannstadt.  
Schullerns, Der Volksschulgarten. Kraft, Hermannstadt.  
Siehe auch die Literaturzusammenstellung in Brandtsch: „Unsere Arbeitsgemeinschaften für die Fortbildung der konfirmierten Jugend“. Markus, Schäßburg.

---

---

## 12. Gesundheitslehre.

Dr. Heinrich Siegmund.

Die Bestimmungen des Rundschreibens Z. 3465/1926 betreffend den neuen Volksschullehrplan fagen: „Gesundheitslehre ist ein Teil der Fürsorgekunde, der wegen ihrer Bedeutung für die Volksmehrung größte Bedeutung zukommt. Neben dem lehrplanmäßigen Unterricht haben demgemäß ständig gelegentliche Unterweisungen zu erfolgen, deren Zweck die Ausbildung entsprechender Gewohnheiten ist.“ — Gesundheit ist demnach Einzel- und völkisches Gut, über dessen Bestand nicht nur der einzelne, sondern eben auch die Gesamtheit im Wege der Erziehung und der Fürsorge, die jene mit umfaßt, zu wachen hat. Nun sind Gesundheit und Krankheit nicht gegensätzliche Lebensäußerungen, sondern Kennzeichen verschiedener Anpassung an die gewöhnliche Umwelt. Daher ist mit Hochschullehrer Fritz Lenz unter Krankheit der Zustand eines Lebewesens an den Grenzen seiner Anpassungsfähigkeit zu verstehen. In dem Begriffe der Anpassung liegt die lebendige Verbundenheit des Einzelmenschen mit seiner Rasse und ihrer Lebensform, dem Volke. Nicht das einzelne Lebewesen paßt sich in den großen Zügen der Umwelt an, sondern die Rasse, die Art. Anpassung ist die Folge einer langen stammesgeschichtlichen Entwicklung unter dem Einflusse der natürlichen Auslese im Kampf ums Dasein. Die unmittelbare Anpassung, z. B. das Kräftigwerden der Muskeln durch Übung ist eine stammesgeschichtlich erworbene Aeußerung der mittelbaren Anpassung. Somit heißt es denn im Anschluß an das Rundschreiben Z. 4088/1922 mit Recht: „Das Ziel der Gesundheitslehre ist das gesunde, lebenskräftige Volk, mit dessen Lebenskraft und Stärke Wohl und Wirksamkeit des Landes innig verbunden sind. Der bisherige Gesundheitsunterricht muß in dem Sinne erweitert werden, daß er den Menschen auch als Teil der Volksgesamtheit und als verbindendes Glied der durch die Vererbung verknüpften Geschlechtsfolgen ins Auge faßt. Die Gesetze, die uns über die wechselseitige Abhängigkeit und Beeinflussung von Einzelmensch, Volk und Rasse bekannt sind, müssen als Grundlagen für die Forderungen dienen, denen der Fürsorge- und damit auch der Gesundheitsunterricht zu genügen haben.“

Mit diesem Ziele greift also unser Gesundheitsunterricht über den bisher gewohnten Rahmen hinaus. Er steht nicht nur im Dienste des einzelnen, sondern auch der Volksgemeinschaft und der Rasse; daraus ergibt sich dann auch sogleich die Notwendigkeit, natürlich immer dem Verständnis des Schülers angemessen, auf die Erkenntnisse der Gesellschaftslehre und Rassenkunde, bzw. der Erbgesundheitslehre immer wieder hinzuweisen. Der einzelne darf sich nicht ausschließlich Selbstzweck sein. Er muß sich zugleich auch im Wege des Gesundheitsunterrichtes als Glied der über ihm stehenden Gesamtheit erkennen. Dadurch erhält die Gesundheitslehre einen hohen sittlichen Inhalt, der sie in glücklichster Weise mit der Gedankenwelt der evangelischen Fürsorge verbindet und sie geradezu zur Fürsorgewissenschaft umgestaltet und ausbaut. Man überlege nur, welches die Lebensgrundlagen der Rasse und des Volkes sind. Die Gesamtheit aller Leistungen eines Volkes, die im Begriffe der Pflanzung zusammengefaßt sind, wurzelt in der Rasse und ihrem Verhältnisse zur Umwelt. Vom Menschen nicht beherrschte Veränderungen der Umwelt greifen tief umgestaltend in Zustand und Leben der Rasse und damit in alle Pflanzleistung des Volksganzen hinein. Somit erscheint die Einführung des Schülers in die tatsächlichen Vorgänge der Rassenänderung durch mangelhafte Auslese und Gegenauslese, durch Rassenwechsel und Rassenmischung als ein nie aus dem Auge zu verlierendes Ziel des Gesundheits- (des Fürsorge-) Unterrichtes. Die Rasse schafft aus sich selbst ihre Lebensform, das Volk, dessen besondere Lebensbedingungen nach mehreren Richtungen zu gliedern sind. Sie umschließen die Notwendigkeit des Zusammenfassens der arbeitsteiligen Gliederung, des Wachsens an Zahl und Raum und der Erhaltung des völkischen Lebenswillens in der Denk- und Gefühlswelt jedes einzelnen Volksgliedes. Das Volk ist im Kampf ums Dasein, der ja in erster Linie ein solcher um Haus und Boden ist, umso mehr auf höchste Leistungen angewiesen, je schärfer der wirtschaftliche Angriff auf seinen Besitz ist. Insbesondere gilt es, aus der Reihe der gesundheitlich möglichst gekräftigten und geistig möglichst gehobenen Volksglieder tüchtigste Führernaturen heranzubilden und auszuwählen. Mit der Lösung dieser Spitzenaufgabe betätigt sich auch die Sorge um hohen Geburtenüberschuß und Mehrung des im Alter gegebenen Lebensraumes. Nur ein wachsendes Volk bringt tüchtige Führer hervor. Nur im Wachstum liegt die Kraft der Raumeroberung. Aber auch nur ein kinderreiches Volk kann sich rassistisch auf der Höhe erhalten. So vereinigen sich die Blüten des Unterrichtes in Gesundheitspflege, Volksmehrung und Erbgesundheitspflege zum schönen Strauße der evangelischen Fürsorge: wahrlich eine schöne, freilich

aber auch verantwortungsvolle Aufgabe des volksbewußten, treuen Lehrers!

Der Gesundheitsunterricht hat demnach im allgemeinen folgenden Forderungen zu genügen:

1. Er soll den Schüler zum Schutze und zur Erhöhung der eigenen Gesundheit im Wissen, Können und Tun befähigen. Dazu gehört eine entsprechende, auf das Bedürfnis des Alltags eingestellte Vertrautheit mit den Lehren der Gesundheitswissenschaft und mit den Mitteln der Gesundheitserhöhung, insbesondere soweit sie sich auf Körperpflege, Leibesübung, den Vorteil des gesunden Wohnens, Kleidens und Ernährens und auf die Verhütung der Schäden durch Weingeist, Schwindsucht, Tabak und Geschlechtskrankheiten beziehen.

2. Der Unterricht soll den Schüler in den Stand setzen, seine eigene Lebensführung klar und bewußt den Lehren der Erbgesundheits- und Gesellschaftswissenschaft gemäß einzurichten, damit er zu einem möglichst vollwertigen Gliede der evangelisch-sächsischen Volksgemeinschaft heranwache.

3. Der Unterricht soll die Schüler zu künftigen Mitarbeitern auf allen Gebieten der Fürsorge heranbilden. Sie sollen zu kraftvollen Vertretern und Verwirklichern der völkischen Sittengebote werden. Diese stellen nichts anderes dar, als von Sitte und Brauch zu stützende Anweisungen zur Ausrottung aller Krankheiten des Volksleibes und zur höchstmöglichen Steigerung der Lebenskraft und Lebenssicherheit des sächsischen Volkes und der von ihm getragenen Pflanz.

Der neue Lehrplan für staatliche Volksschulen weist die Einführung über Bau und Leben des menschlichen Körpers und über die ersten Regeln der Gesundheitspflege der Naturkunde der 4. Klasse zu. Der Unterricht in Gesundheitslehre der 5.—7. Klasse bietet dazu Erweiterungen und viele Einzelheiten, denen aber, wenn anders der Lehrer dafür nicht Sorge trägt, die verbindenden und zielgebenden Gedanken fehlen. Auch darf sich der Lehrer nicht dazu verleiten lassen, Bau und Leben des menschlichen Körpers auf Kosten der Gesundheitslehren allzu eingehend und ausführlich zu behandeln. Ueber die Zielgebung ist oben schon gesprochen worden. Dazu muß noch hier ergänzt werden: der Gesundheitsunterricht soll nicht totes Wissen vermitteln, sondern zur Betätigung anleiten. Denkende Kinder werden allerdings von sich aus auch jenem die Lehren für den Alltag entnehmen. Allein es gilt, wenn möglich alle Schüler zu begeisterten Kämpfern gegen die Gesundheitsgefahren heranzuziehen. Wissenschaftlich sind z. B. die Wege zur völligen Ausrottung der Schwindsucht sehr wohl

bekannt. Es hängt nun die Befreiung der Menschen von dem Joche dieser Seuche durchaus davon ab, diese Erfahrung im Leben so zur Geltung zu bringen, daß die Menschen sich tatsächlich zur erfolgreichen Abwehr aufraffen und zusammenschließen. Das Wort muß zur Tat werden! Das gilt insbesondere auch angesichts der Weingeistseuche, der Geschlechtskrankheiten, des Tabakgenusses, etwa auch der englischen Krankheit und, in einzelnen Gegenden, des Krupps. Es steht uns hier eben kein einfaches Vorbeugungsmittel, wie die Impfung gegen Pocken, zur Verfügung. Die Schule darf das Lebendigwerden der Abwehr nicht dem Zufalle überlassen, sie muß darin vielmehr ihr Ziel sehen. Nun ist aber auch schon die unbewußte, triebmäßige Handlung des jüngeren Schulkindes von gesundheitlicher Bedeutung. Es kann sich schon im ersten Schuljahre mit Schwindsucht anstecken, an den Schmutz gewöhnen oder den Schnaps lieb gewinnen. Ueberdies entspringen viele Regeln der Gesundheitspflege einer tiefen und umfassenden Erfahrung, für die der Volksschüler auch später als Erwachsener vielleicht niemals das rechte Verständnis aufbringen wird. Daher denn die gesundheitliche Erziehung dauernd darauf bedacht sein wird, für die „Ausbildung entsprechender Gewohnheiten und Sitten“ zu sorgen. Es sei nur auf den in der peinlichen Reinlichkeit des Alltagslebens liegenden Wert der Krankheitsabwehr hingewiesen. Insofern kann daher auf die Wichtigkeit der auf die 1. bis 4. Klasse sich beziehenden Weisungen der Beilage (Seite 25) nicht ernst genug verwiesen werden. Eine tiefere Einführung in diese wichtigste Aufgabe findet sich in dem ausgezeichneten Buche von Dr. Fr. Wendenburg, „Gesundheitliche Schulerziehung“. Es enthält auf Seite 253 einen Plan zur gesundheitlichen Erziehung und im Anschlusse daran, ein „Abece für Schulkinder im Kampfe gegen Schwindsucht“ aus dem Amerikanischen, und „Das Gesundheitsabece“ aus dem Italienischen.

Wie schon gesagt, verliert sich der staatliche Lehrplan allzusehr in zusammenhanglose Einzelheiten und stellt Wichtiges und Unwichtiges unterschiedslos nebeneinander. Es fehlt ihm der verbindende Grundgedanke. Dieser fordert die Einstellung des Unterrichtes auf den Kampf gegen die wichtigsten Gesundheitgefährden. Das Uebrige ergibt sich dann nahezu von selbst. Daher denn unsere Weisungen zwei Fragen in den Vordergrund stellen: 1. Wie schütze ich mich und meine Angehörigen vor der Schwindsucht? und 2. Welche gesundheitlichen und sittlichen Schäden bringt der Weingeistgenuß mit sich? Das Ziel der schulischen Behandlung beider Fragen muß bei richtiger Beurteilung die Austilgung beider Seuchen aus dem sächsisch-evangelischen Volksleben sein. Hieran schließen sich im

Sinne der obigen Ausführungen noch die Fragen: 3. Wie fördere ich den rassischen Aufstieg meines Volkes? (z. B. durch Vermeidung der Keimgifte und der Mischehe, durch Förderung des Familiensinnes, durch Kinderzulagen für tüchtige Eltern, durch Aufklärung über die Ehtauglichkeit usw.) und 4. Wie erhalte und fördere ich die Gesundheit des Volkskörpers? (z. B. durch Vermehrung des sächsischen Grundbesizes, durch Förderung des Kinderreichtums [Bund der Kinderfrohen!], durch den wirtschaftlichen Zusammenschluß im Wege der Selbstversorgung [Selbsthilfe, innerer Markt], durch Lebensstellenvermehrung, Pflege des kirchlichen und völkischen Pflichtgefühles, Sparsamkeit, gute berufliche Ausbildung, Fleiß und Arbeit).

Es ist der Gedanke der zielbewußten Vorbeuge, der in seiner äußersten Befolgung den Gesundheitsunterricht auf die Höhe erbgesundheitlicher und gesellschaftswissenschaftlicher (Volksmehrung als angewandte Gesellschaftslehre!) Erfahrung emporhebt.

Die Schule soll Freund und Berater sein. Sie wird daher den Schüler nicht ohne Ratschläge dem selbständigen Leben übergeben. Die Berufsberatung am Schlusse des Schulbesuches kann natürlich der gesundheitlichen Grundlegung, wenn möglich durch Zuziehung des Schularztes nicht entbehren. Schon der laufende Gesundheitsunterricht wird auf die gesundheitlichen Gefahren der in Betracht kommenden Berufe eingehen und ihre Verhütung lehren müssen. Hierbei wird der Lehrer immer wieder auf Schwindsucht, Weingeist- und Tabakvergiftung und nicht zuletzt auch in taktvoller Weise auf die Gefahren des außerehelichen Geschlechtsverkehrs zu sprechen kommen.

#### Schriftennachweis:

Hochschull. Adam und Rektor Lorenz, „Gesundheitslehre in der Schule“, Beisfaden für Lehrer und Lehrerinnen zur gesundheitlichen Unterweisung in der Schule. Unter Mitwirkung zahlreicher Fachleute. Mit 110 Abb. und 11 Tafeln. J. C. W. Vogel in Leipzig. Preis geb. 6 M. 1925.

Hochschull. Adam, Dr. Engel und Rektor Lorenz, Gesundheitslehre für die Fortbildungs-, Berufs- und Fachschulen unter besonderer Berücksichtigung der Gewerbegesundheitspflege. Allg. Teil: Gesundheitslehre, Arbeitsgesundheitspflege und Unfallverhütung. 89 Abb. J. C. W. Vogel, Leipzig. 500 Sei. 1926.

Dr. R. H. Bauer, Rassenhygiene, Ihre lebenshaftlichen Grundlagen. 28 Abb. Quelle und Meyer, Leipzig. 1926.

Hochschull. Erwin Baur, Hochschull. Eugen Fischer und Hochschull. Fritz Benj, „Menschliche Erblichkeitslehre und Rassenhygiene“. 1. Bd. „Menschliche Erblichkeitslehre“. 3. Aufl. 172 Abb. und 9 Tafeln mit 54 Rassenbildern. J. F. Lehmann, München. 1927. Geb. 18 M. Der 2. Bd. erscheint in 3. Aufl. im Jahre 1928.

Dr. Martin Friesleben, „Ansteckende Krankheiten“, ihre Erreger und ihre Bekämpfung. 30 Abb. und 4 farb. Tafeln. G. H. Moritz, Stuttgart, 1926. 3 M.

„Fürsorgeblätter“ der ev. Landeskirche N. B. in Rumänien. No. 1—14. Kostenfrei durch die Donterusbuchdruckerei.

„Fürsorger, Evangelischer“, Beilage zu den „Kirchlichen Blättern“. Bis jetzt 4 Jahrgänge.

Hochschull. May von Gruber, Hygiene des Geschlechtslebens, 4 farb. Tafeln. G. H. Moritz, Stuttgart. Ueber 50 Auflagen. Preis 3 M.

Dr. Ernst Hüttig, „Gesundheitslehre für Frauenschulen“, 37 Abb. R. Schöns, Berlin, 1926. Etwas rückständig.

Fr. Lorenz, „Gesundheit und Schule“, Aufgaben und Wege der praktischen Schulggesundheitspflege. 5 Abb. 2 Tafeln und zahlreiche Uebersichten. F. C. W. Vogel in Leipzig, 1926. 6 M.

Hermann Muckermann, „Erblichkeitsforschung und Wiedergeburt von Familie und Volk.“ Herder und G., Freiburg i. Br. 4 Aufl. 66 S. 1925.

Hermann Muckermann, „Kind und Volk“. 1. Teil: Vererbung und Auslese. 2. Teil: Gestaltung der Lebenslage. Herder, Freiburg. 15. Aufl. 1924. 10 M.

Otto Neuburger, Berufsberatung. Bayr. Komunalsh.-Verlag, 1926. Ein kurzgefaßtes Handwörterbuch.

Hochschull. W. Rein und Hochschull. P. Selzer, „Das Kind“, seine körperliche und geistige Pflege von der Geburt bis zur Reife. 127 Abb. 3. Aufl. F. Enke, Stuttgart. 1927. 970 Lei.

„Sächsisches Wehr- und Mehrbuch“, Ein Volksbuch, 2. Aufl. G. A. Reiffenberger, Media sch. 1922. 456 S. 40 Lei.

Hochschull. H. Schrottenbach, „Der Kropf“, seine Bekämpfung und Verhütung. Leykam, Graz. 1925. 24 S.

Dr. H. W. Siemens, „Vererbungslehre, Rassenhygiene und Bevölkerungspolitik“. Für Gebildete aller Berufe. 24 Abb. 3. Aufl. F. F. Lehmann, München. 1926. 4 M.

Hochschull. Wegner-Jauregg, „Kropf und Vollsalz“. Moritz Perles, Wien. 1925. Schularzt Dr. E. Welde, „Gesunde Schulkinder!“ Neuzeitliche deutsche Schulkinder-Vorsorge. F. F. Lehmann, München. 1925. 330 Lei.

Dr. Fr. Wendenburg, „Gesundheitliche Schulerziehung“, Eine Vortragsreihe mehrerer Fachleute. R. Schöns, Berlin. 1926. 430 Lei.

Hochschull. Th. Ziehen, „Die Prinzipien und Methoden der Begabungs-, insbesondere der Intelligenzprüfung bei Gesunden und Kranken“. 10 Abb. 5. Aufl. S. Kaeger, Berlin. 1923. 90 S.

Hochschull. Th. Ziehen, „Die Geisteskrankheiten einschließlich des Schwachsinns und die psychopathischen Konstitutionen im Kindesalter.“ 33 Abb. 2. Aufl. Reuther und Reicherd, Berlin. 1926. 554 S., auch für den Lehrer bestimmt.

Th. Ziehen, „Ueber das Wesen der Beanlagung und ihre methodische Erforschung“. 3. Aufl. H. Beyer und S., Langensalza.

Th. Ziehen, „Das Seelenleben der Jugendlichen“. 3. Aufl. H. Beyer und S., Langensalza. 1927.

---

---

### 13. Schönschreiben.

Selma Gottschling.

Unser Lehrplan für die ev. Volksschulen N. B. weist, was das Schönschreiben anbelangt, auf den staatlichen Lehrplan. In die Vollzugsvorschrift zum Lehrplan aus Schönschreiben sind 3 Punkte: a, b, c aufgenommen worden, welche in der Volksschulkonferenz als Leitsätze aufgestellt und angenommen wurden.

Demnach ist a) in allen Schreibstunden auf die Erzielung und Einübung einer deutlichen und gefälligen Schrift zu achten. Es ist nicht direkt ausgesprochen worden, ob Schrägschrift oder Steilschrift, die bisher üblichen Schriftarten oder Sütterlinschrift eingeführt werden soll. Ueber letztere kann ein abschließendes Urteil erst nach mehrjähriger Erfahrung abgegeben werden. Auch in Deutschland gibt es noch verschiedene Richtungen, und es werden auch da noch Versuche auf dem Gebiete der Schrift gemacht. Die Sütterlinschrift soll nach einem Ausspruch Niemanns die Schrift der Zukunft sein. Bei uns ist dieselbe dies Jahr in einigen Schulen versuchsweise eingeführt worden. Die kindertümliche, bilderreiche Zibel hat wohl den stärksten Anstoß zur Einführung der Sütterlinschrift gegeben. Wie schon bemerkt wurde, muß eine gründliche Prüfung und mehrjährige Erfahrung vorausgehen, bevor wir uns auf Einführung einer einzigen Schrift in unserer Landeskirche einigen.

Der moderne Unterricht bevorzugt die Freiheit im Unterrichtsverfahren, er fordert Lehrerpersönlichkeiten, die nicht nach dem Schema arbeiten, die sich ihre Methode selbst schaffen; da kann es wohl nicht recht angehen, in der Schrift eine Zwangsjacke anzulegen.

Diesem Gesichtspunkte hat auch die Volksschulkonferenz Rechnung getragen, sie hat nicht gefordert, daß nur eine einzige Schriftform für unsere Volksschulen zur pflichtmäßigen Einführung gelange. Unsere oberste Schulbehörde hat Zibeln mit verschiedenen Schriftformen genehmigt, demnach kann in unserer Landeskirche jeder Lehrer wählen und auch in dieser Frage Erfahrung und Gewissen sprechen lassen.

Die Forderung des Punktes a), eine deutliche und gefällige Schrift zu erzielen und einzuüben, ist und bleibt die Hauptsache.

Der staatliche Volksschullehrplan verpflichtet den Schüler während des ganzen Volksschulunterrichtes, mit der Schiefertafel in die Schule zu kommen. Die Vollzugsvorschrift stellt in Punkt b) jeder Schule frei, Schiefertafel, „Emata blanca“ oder Blocktafel neben den Heften zu benützen. Die örtlichen Verhältnisse sollen dafür maßgebend sein. Auch hier wieder dankenswerthes Entgegenkommen unserer obersten kirchlichen Schulbehörde. Anstelle der Blocktafeln, die jetzt sehr teuer sind, können von den größeren Kindern im Handfertigkeitsunterrichte für die kleineren, den Blocktafeln ähnliche Tafeln hergestellt werden, die viel billiger sind, nämlich Tafeln aus Pappe mit Schieferpapier überzogen, in der Größe, wie es jedem einzelnen beliebt. Wer sich leisten kann, läßt dieselben vom Buchbinder herstellen, und kommt immer noch viel billiger dazu als zu einer Blocktafel. Der Vorzug dieser Tafeln besteht darin, daß dieselben viel größer hergestellt werden können als Schiefer- und Emata Blanka tafeln, daß mit Kreide darauf geschrieben wird, die viel weicher ist als Stift und Bleistift und deshalb der ungeschickten Hand williger folgt. Auch können die Buchstaben und Zeichnungen auf dieser Tafel in viel größeren Dimensionen ausgeführt werden, was einestheils der Sehkraft des Kindes, andernteils der genaueren Ausführung der einzelnen Teile zugute kommt. Das abgenützte Schieferpapier kann leicht durch neues ersetzt werden.

Im 1. Schuljahr muß das Schönschreiben bei Einübung jedes neuen Buchstaben und jedes Wortes geübt werden. Im 2. Schuljahr werden schon selbständige Schönschreibestunden dazu kommen müssen, die die einzelnen Buchstaben nach genauer Besprechung weiter üben. Wörter und kurze Sätze folgen. Selbstverständlich muß darauf geachtet werden, daß nicht nur in den Schönschreibestunden, sondern in allen Schreibstunden, den Kräften des Kindes entsprechend, schön und deutlich geschrieben werde.

Auch der staatliche Lehrplan verlangt dies mit folgenden Worten: „Die Schönschreiberegeln werden nicht nur in den Schönschreibestunden, sondern bei allem, was die Schüler schreiben, beobachtet, genau wie die Rechtschreiberegeln nicht nur in den Sprachlehrestunden eingehalten werden.“

Diesen Satz müßte sich jeder Lehrer (worunter ich jedesmal auch die Lehrerin verstehe) jede Woche mindestens einmal ins Gedächtnis zurückerufen und darnach handeln. Denn wenn dies bisher auch geschehen wäre, dann könnten nicht so viele Klagen über schlechte, undeutliche, unschöne und was auch die Rechtschreibung anbelangt, ungenügende Schriften einlaufen, als es jetzt tatsächlich der Fall ist. Da ist nicht allein die Spitz-

Jeder der Sündenbock für alle diese Mängel, sondern, sagen wir es offen, ein großes Stück Gleichgültigkeit hat da mitgewirkt, wo wir die schlechten Ergebnisse in der Schrift feststellen. Warum z. B. ist es trotz Spitzfeder möglich gewesen, immer auch sehr schöne und gute Schriften zu erzielen? Die Antwort ist leicht zu finden. Es hing auch hier von der Lehrerpersönlichkeit ab. Es wurde eben Fleiß und Sorgfalt darauf verwendet. Ohne unser Dazutun wird keine Feder und keine Schriftart Wunder wirken. Sorgfältige Uebung ist überall notwendig, wenn etwas Ordentliches geleistet werden soll. Diese Uebung darf sich aber nicht nur auf die untern Schuljahre erstrecken, sie muß auch in den höhern Schuljahren fortgesetzt werden, bis sie zur Fertigkeit wird. Auch die Seminare müssen dafür sorgen, daß die zukünftigen Lehrer sich gute Handschriften aneignen.

Die Schrift ist in gewissem Maße erblich. Meine Erfahrungen haben mir gezeigt, daß Kinder aus bestimmten Familien alle denselben Zug haben und mit Leichtigkeit schön schreiben lernten, während Kinder anderer Familien sozusagen mit schlechten Schriften erblich belastet waren. Hier kostet es nun viel mehr Mühe, eine halbwegs gute Schrift zu erzielen.

Es wird gewiß mit Recht verlangt, die Kinder sollten nicht gezwungen werden, Vorträge nachzuschreiben, da durch das zu viele und zu schnelle Schreiben die Schrift verdorben wird. Der staatliche Lehrplan gestattet dies übrigens auch nicht mehr. Nachdem aber schon im 3. Schuljahr der rumänische Unterricht einsetzt, bleibt uns auch zur Uebung der Schrift viel weniger Zeit wie bisher, deshalb muß die Gewissenhaftigkeit der Lehrerschaft, auch was den Schreibunterricht betrifft, sich verdoppeln, um trotz allem unsern Kindern gute Schriften in das Leben mitzugeben, denn eine gute Handschrift ist bei jedem Schriftstück, das wir an Behörden usw. zu richten haben, ein guter Empfehlungsbrief. Daß es aber möglich ist, gute Handschriften zu erzielen; haben nicht nur einzelne unserer sächsischen Schulanstalten bisher schon bewiesen, sondern auch alle jene Schulen und Kanzleien, in denen immer ein großes Gewicht auf gute Schriften gelegt wurde, z. B. Klosterschulen, Militärkanzleien und andere. Es genügt aber nicht, daß nur die Schule allein auf gute Schrift achte, die heutige Zeit erfordert es, daß auch die Familie der Schule zur Seite stehe und auch dafür Sorge, daß die Kinder beim Anfertigen der häuslichen schriftlichen Aufgaben die nötige Sorgfalt darauf verwenden, dann aber auch den rechten Platz angewiesen erhalten, an welchem ein sauberes, schönes Schreiben möglich ist. Um dies zu erzielen, wird eine öftere Berührung zwischen Schule und Elternhaus notwendig sein. Der Lehrer wird die

häuslichen Verhältnisse seiner Schulkinder kennen lernen müssen, um belehrend und aufklärend zu wirken, wo die nötige Einsicht und das Verantwortlichkeitsgefühl fehlen. Ich bin gewiß, daß ein gutes Wort manch guten Ort finden wird, wenn auch lange nicht alle Mängel und Widerstände behoben werden.

Zum Schluß sei noch kurz gestreift, was geschrieben werden soll. Der staatliche Lehrplan giebt uns hierüber Aufschluß und fordert das, was in unsern Schulen auch bisher geübt wurde, nämlich 1. Buchstaben, 2. Wörter, 3. kurze Sätze; Sprüche, Sprichwörter, Rätsel nach Vorschrift. Auf der Oberstufe können Kinder mit schöner Handschrift auch selber vorschreiben, und als letzte Stufe könnten kurze Gedichte und Briefe, auch Aufsätze, ohne Vorschrift natürlich, geschrieben werden, gleichsam als Prüfstein dafür, daß die deutliche und gefällige Schrift nun tatsächlich zum Eigentum des Kindes geworden ist.

#### Schriftennachweis:

Sütterlin, Neuer Leitfaden für den Schreibunterricht. Albrecht Dürerhaus, Berlin.  
Otto Schmidt, Im Geiste Sütterlins. Ebendort.

---

---

## 14. Zeichnen.

G. Donath.

Zeichnen ist im neuer Lehrplane wohl am schlechtesten von allen Unterrichtsgegenständen behandelt worden und hat die geringste Beachtung und Würdigung erhalten.

Mit dem 4. Schuljahr schließt der Lehrstoff für Zeichnen im allgemeinen ab, denn in der 5.—7. Klasse ist nur in Schulen mit gewerblichem Typ und auch da in der Hauptsache Linearzeichnen vorgesehen.

Das 1.—4. Schuljahr gelten doch überall sonst, in Deutschland z. B., und galten bisher auch bei uns als Vorstufe, in welcher „sich allmählich die kindlichen Kräfte aus dem Spiel- und Bewegungstrieb zum sittlichen Arbeitswillen“ entwickeln.

Der Lehrstoff für Zeichnen der bisherigen 5.—8. Volksschulklasse ist in Zukunft nun dem Kinde der 2.—4. Volksschulklasse zu bewältigen aufgezwungen! Früher hatten die oberen Klassen der Volksschule wöchentlich je 2 Zeichenstunden, die unteren Klassen je 1 Stunde zur Erarbeitung des gleichen Pensums, das nun in der 2., 3. und 4. Volksschulklasse in wöchentlich zweimal nur je einer halben Stunde mit 8, 9 und 10jährigen Kindern durchzunehmen ist!

Ein pädagogisch-methodisches Vorgehen an den Kindern muß der staatliche Lehrplan für Zeichnen genannt werden!

Der Verfasser desselben kennt die Entwicklung der zeichnerischen Begabung beim Kinde nicht, auch sind ihm die psychologischen und physischen Momente beim Zeichenvorgange gänzlich unbekannt, sonst hätte er die Forderungen der neuzeitlichen Volksschularbeit auf dem Gebiete des Zeichnen beachten und erfüllen müssen!

Die heutigen Forderungen, die an den Zeichenunterricht der Volksschule jedes Kulturvolkes gestellt werden, sind: „Das Zeichnen ist so zu pflegen, daß die Schüler befähigt werden, sich der Form und Farbe als Ausdrucks- und Verständigungsmittel zu bedienen, wobei die Gestaltungskraft des Kindes durch eigene Tätigkeit zur Auswirkung gelange. Die Schüler sollen befähigt werden, die Natur und Gegenstände ihrer Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Beobachtete nach

direkter Anschauung, nach der Wirklichkeit und aus der Vorstellung, aus dem Gedächtnisse in einfacher klarer Weise darzustellen.“ Die Aneignung einer Formensprache, das ausdrucksmäßige, sogenannte „beschreibende“ Zeichnen ist das zu erstrebende Ziel. Weiterhin ist es Aufgabe des Zeichenunterrichtes, auf das Kind künstlerisch einzuwirken, er soll es empfänglich für das Schöne in Natur und Kunst machen. Die ästhetische Erziehung durch Bildbetrachtung, Schmücken, Verzieren und Kunschriftübungen darf nicht außer acht gelassen werden! Zur Erfüllung dieser Forderungen gibt der staatliche Lehrplan keine Gelegenheit und Zeit. Eine Änderung desselben ist nicht sobald zu erwarten. Auge und Hand unserer Kinder darf nicht verkümmern. Was müssen wir beginnen, damit unsere Schüler nicht Analphabeten des Zeichnen bleiben?!

Einen Weg zu zeigen, methodisch-pädagogische Winke zu geben, um bei Durchführung des uns auferlegten staatl. Lehrplanes doch den neuzeitlichen Forderungen nachzukommen und erspriesslichen Zeichenunterricht zu treiben, ist das Bestreben nachfolgender Zeilen.

Da fast keine unserer Landschulen eine Volksschule mit gewerblichem Typ ist, so ist das Zeichnen als Unterrichtsfach eigentlich auf bloß drei Jahre d. i. auf die 2., 3. und 4. Klasse beschränkt, denn in der ersten Klasse ist keine Unterrichtsstunde angesetzt; hier soll das Zeichnen zusammen mit dem Schreiblefen unterrichtet werden. Als Bedingung muß gefordert werden, daß in unsern Schulen die argknappe Zeit von wöchentlich je zweimal  $\frac{1}{2}$  Stunde in jeder Klasse, auch in der zweiten, fürs Zeichnen als unkombinierte, d. h. mit andern Klassen und Gegenständen nicht zu verbindende Unterrichtsstunde, dem Zeichnen freibleibe, wie dieses der staatliche Lehrplan bestimmt! Der moderne Lehrplan kennt in der Grundschule (1.—4. Schuljahr) in der Hauptsache Gedächtniszeichnen. In den beiden ersten Jahren ist es das „malende“ Zeichnen, das in Verbindung mit dem sach- und heimatkundlichen Anschauungsunterricht gepflegt wird. Zu schmückendem Zeichnen wird schon auf dieser Stufe Anregung gegeben, z. B. farbiges Aufteilen und Füllen von Flächen.

Da erfahrungsgemäß das räumliche Sehen, das Erkennen der Linienverschiebungen im perspektivischen Bilde, das schaubildliche Wiedergeben der dritten Ausdehnung eine scharfe, sichere Beobachtung, eine gewisse geistige Reife erfordert und diese Auffassungsfähigkeit beim Durchschnittsschüler vor dem 12. Lebensjahre nicht vorhanden, er nach Kerschensteiners bedeutenden Untersuchungen in dem Alter noch nicht perspektivisch sehen kann, so ist es ein erfolgloses Beginnen, perspektivische Darstellungen in der Weise, wie sie der staatliche Lehrplan (Deutsche

Ausgabe 1926) für die dritte Klasse von S. 74 Zeile 24—43 und für die vierte Klasse S. 75 Zeile 10—25 vorschreibt, machen zu lassen! Die großen Schwierigkeiten entfallen, wenn die Gegenstände Drauf- und Untenansicht nicht zeigen, die schwächeren Schüler direkt vor den Gegenstand in Frontalstellung, die reiferen seitwärts zum Gegenstand gesetzt werden. Es muß somit die richtige Aufstellung des Gegenstandes gewählt werden.

Unter den aufgedrängten Verhältnissen ist das beste Mittel, dem Zeichnen zu seinem Rechte zu verhelfen, wenn überall in all den Gegenständen, wo es nur tunlich ist, vom Lehrer und den Schülern gezeichnet wird, womit man gleichzeitig auch einem der Grundgedanken der Arbeitsschule entspricht.

Die Unterweisung des Lehrers soll sich anpassen, bei ständiger Beobachtung der zeichnerischen Ausdrucksweise des Kindes, an die Entwicklung des Formen- und Farbengefühles, der Auffassungskraft und des vorhandenen Verständnisses seiner Schüler. In dem Maße, als das Zeichnen sich in den einzelnen Gegenständen der Schule einbürgert, wird das Ueberladen mit Stoff und die Zersplitterung ins Vielerlei aufhören. Für die Konzentration des Unterrichtes eignet sich kaum ein anderes Mittel besser als das Zeichnen.

Das „ausdrucksmäßige“, sogenannte beschreibende Zeichnen soll beim Unterricht als Aufklärung neben das gesprochene Wort treten und zur Veranschaulichung des durchzunehmenden Stoffes dienen. Es ist doch unbestreitbar, daß das Zeichnen beim Unterrichte den Lern- und Lese-stoff oft besser veranschaulicht als viele Worte. Schon Pestalozzi hält die Anschauung für das absolute Fundament aller Erkenntnis. Eine klare richtige Vorstellung gesehener Dinge ist nur möglich durch ein mit Bewußtsein vollzogenes richtiges Sehen und durch scharfes vergleichendes Beobachten. „Diese Klarheit der Vorstellung“, sagt Diesterweg, „wird gerade durch das Zeichnen vermittelt, weil es Anleitung gibt zum bewußten Sehen, d. h. zu einem Sehen, das sichere, klare und deutliche Vorstellungen hinterläßt.“ Nach Dodel ist die Hauptsache bei allem graphischen Darstellen im Grunde genommen nicht die Darstellung an sich, sondern die Vorstellung von der Wirklichkeit. Derjenige, der zeichnet, lernt beobachten, lernt unterscheiden, sehen, wahrnehmen, wo andere nichts sehen, nichts lernen, nichts wahrnehmen. „Sein Geist bekommt eine Schulung, eine Ausweitung, eine Schärfung, eine Ausstattung mit vollkommeneren Organen.“ Da richtiges Sehen die Grundlage jedes Zeichnens ist, so ist umgekehrt das Zeichnen die Schule des Sehens.

Der künstlerisch empfindende, feinsühlige Lehrer nehme jede Gelegenheit wahr und rege bei jeder günstigen Gelegenheit zum Betrachten von Kunstwerken an. Beim Betrachten derselben ist darauf zu achten, daß bei Auswahl der in Betracht kommenden Kunstwerke, diese nicht nur nach Darstellung und Handlung, sondern nach künstlerischem Gehalt fürs Kinde verständlich seien. In reicher Auswahl stehen uns die vielen volkstümlichen Werke deutscher Maler zur Verfügung.

Auf die Pflege einfacher Zierschrift sei noch hingewiesen (Medis- und Atoschrift).

Die Formen der Zierschrift sollen aus der eigenen Schrift des Kindes — im Zusammenhange mit dem Schönschreiben — aus seiner individuellen Handschrift natürlich herauswachsen, sich entwickeln.

Die Anordnung der Schriftfläche am Blatt, der Rand-, Schluß- und Uberschriftenschmuck dienen zur Geschmacksbildung, tragen zur Kunstpflege bei.

Es ist wünschenswert, daß eine enge Verbindung geschaffen werde zwischen Zeichenunterricht, Heimat- und Erdkunde, Naturkunde und Raumlehre sowie Handarbeitsunterricht. Im Werkunterricht der Knaben soll jeder Schüler den Gegenstand, den er anfertigen soll, in einfacher Form selbständig entwerfen und den Entwurf zu einer Werkzeichnung ausarbeiten.

#### Schriftennachweis:

Von wertvollen Schriften, die Lehrer und Schüler im Zeichnen fördern, seien empfohlen:

Othmer, Wandtafel und Kreide. B. G. Teubner, Leipzig.

Dr. G. Weber, Die Technik des Wandtafelzeichnens. B. G. Teubner, Leipzig.

Dr. G. Weber, Die Wandtafelzeichnung im Unterricht. Jul. Belz, Langensalza.

Matthey, Richtlinien für den Zeichenunterricht in Volksschulen. Selbstverlag, Berlin N 113.

J. Lindemann und G. Stiehler, Arbeitsunterrichtliches Zeichnen, 8. Auflage. Jul. Belz, Langensalza.

Stiehler, Beiträge zur Psychologie und Methodik des Zeichenunterrichts. Osterwies, Zittfeldt.

Stiehler, Neuland, kraftbildendes Zeichnen. Dürr, Leipzig.

Bolbehr, Bildbetrachtung. Jul. Belz, Langensalza.

P. Brand, Vorschule der Kunstbetrachtung. Ferd. Ditt, Breslau.

Hartlaub, Der Genius im Kinde. Ferd. Ditt, Breslau.

H. Brager, Christenhefte, Nr. 600—608. Joh. Schöbke, Hannover.

---

## 15. Singen.

Michael Fredel.

Der neue staatliche Lehrplan für den Gesangunterricht an Volksschulen umschreibt das Ziel desselben folgendermaßen: „Der Gesang in der Volksschule hat das Ziel, die Schüler dahin zu bringen, daß sie nach dem Gehör eine Reihe schöner, volkstümlicher und patriotischer Melodien singen, und in ihnen die Liebe zum Gesang durch Entwicklung der Stimme und des Gehörs zu entwickeln.“

Dieses Ziel legt demnach den Wert des Gesangunterrichtes nach zwei Richtungen hin fest, 1. in formaler und 2. in materieller Beziehung. Der formale Bildungswert gründet sich auf die Weckung und Belebung des kindlichen Sinnes für alles Schöne in der Musik, das in Melodie, Harmonie und Rhythmus zum Ausdruck kommt und das menschliche Gefühlleben in sittlicher, religiöser und vaterländischer Richtung sehr tiefgehend beeinflussen kann. In materieller Hinsicht aber hat der Gesangunterricht die Aufgabe, dem Kinde einen unverlierbaren Schatz wertvoller weltlicher und geistlicher Lieder zu vermitteln und sie zu seinem sichern Besitze zu machen.

Dieses Ziel bringt wohl im Grunde genommen nichts Neues gegenüber dem bisherigen. Denn wo und wann immer auch Gesangunterricht erteilt wurde, da schwebte ihm — bewußt oder unbewußt — dieser Doppelwert vor Augen, der aus sich selbst die edelsten und tiefsten Wirkungen ausströmt. Denn Kunst wirkt auch im einfachsten Kleide durch sich selbst, ohne all unser Zutun, sie braucht nur auf empfänglichen Boden und empfindsame Seelen zu stoßen. Und dennoch wollen wir uns es nicht verhehlen, daß gerade der Schulgesang das Unterrichtsgebiet ist, auf welchem wir bisher am wenigsten erzieherisch gearbeitet haben, das bisher im Unterrichtsplan eine Aschenbrödelstellung eingenommen hat. Denn auf was kommt es eigentlich in unserem bisherigen Gesangunterricht heraus? Kaum irgendwo auf mehr, als auf ein Vorsingen oder Geigen durch den Lehrer und auf ein Nachsingen nach dem Gehör seitens des Schülers. Es ist dies der alte, echte Drill auf dem Gebiete der Musik, der hier noch fast ohne Widerspruch geduldet wird, während

er von allen ernstern Pädagogen in jedem andern Unterrichtszweige verpönt ist. Punkt 4 der im allgemeinen sonst wertvollen Anweisungen des staatlichen Lehrplanes ist geradezu das rechte Schulbeispiel für den heute noch üblichen methodischen Vorgang im Singen in der Volksschule und ist bezeichnend für die Auffassung und Ansicht bezüglich Methodicität des Gesangunterrichtes, der auch der neue Lehrplan huldigt. Wohl wird von der Volksschulkonferenz in einem 9. Punkte die Einführung der Notenschrift „empfohlen“. Aber gerade dieses „empfohlen“ zeigt recht deutlich, wie zaghaft und noch ganz unsicher der Schritt über das bisher Geübte hinaus gewagt wird.

Wollen wir also mit dem neuen Lehrplan auch einen neuen Geist in unsern Schulgesang einführen, so müssen wir auch über das von ihm in einzelnen Fragen festgehaltene Alte hinweg mit frischem, neuem Geiste an die Arbeit herangehn. Auch unser Gesangunterricht soll von der Arbeitsschulmethode neues Leben eingehaucht erhalten, wenn er das werden und sein soll, was er werden und sein kann. Wir müssen das Ziel des Lehrplanes im neuen Geiste zu erweitern und zu vertiefen trachten, nicht nur in materieller, sondern vor allem auch in formaler Beziehung. Denn auch unser Gesangunterricht soll ein Mittel dazu werden, unser Volk und vor allem unsere Jugend aus den Folgeerscheinungen des Materialismus und des Mammonismus und aus dem Niedergang der sittlichen Gesellschaftsordnung emporzuheben zu wahrer geistiger Kultur, zur Begeisterung für das Edle und Schöne, emporzuheben zum hingebungsvollen Streben nach idealen Werten unseres menschlichen Erden-daseins. Denn kein anderes Unterrichtsgebiet ist wohl mehr geeignet, das Gemüts- und Seelenleben unserer Jugend veredelnd zu beeinflussen, wie gerade die Musik, und wenn es auch nur ein einfaches Volkslied wäre.

Da muß aber der Unterricht die bisher geübte Praxis fortwerfen; er muß ein Verfahren und ein Arbeiten in den Gesangunterricht einführen, das geeignet ist, das schöpferische und musikalische Wahrnehmungsvermögen im Kinde planmäßig zu wecken; er muß es dahin bringen, Musik empfinden und erleben zu können, um dadurch seine Gemütsbildung zu beeinflussen und damit die richtigen Voraussetzungen zu schaffen für eine rechte Willensbildung. Er muß es endlich hinführen zum letzten Ziele, zur „Entwicklung seiner Fähigkeiten zur musikalischen Aktivität“. Denn erst dann, wenn das Kind selbsttätig mitarbeiten kann, an und in der Musik, erst dann wird es innigen Anteil haben an den hohen geistigen und seelischen Werten, die sie ihm vermitteln kann. Dann

erst wird auch das Volkslied in seiner herrlichen Einfachheit und Gestalt alle Schlager und geschmacklosen Gassenhauer verdrängen und in unserem Volke für immer den ihm gebührenden Platz einnehmen. Denn nun kann man Echtes von Unehmem und wahrhaft Schönes von aufdringlichem Kitsch unterscheiden, und die Musik wird für uns zum geistigen und seelischen Gewinn.

Im deutschen Mutterlande ist der hohe Wert des Gesangunterrichtes schon längst voll und ganz erkannt worden, und die Forderung nach Vertiefung und Erweiterung seines Zieles, sowie der Verbesserung der Methode, hat schon außerordentlich schöne Erfolge erzielt. So schreibt Wilh. Meister in dem Buch „Methodische Strömungen der Gegenwart“ von Dr. D. Karstädt über Ziele und Wege des Gesangunterrichtes: „Die neue Methodik hat sich die weit höhere Aufgabe gestellt, den Tonsinn des Kindes zu bilden, daß es die Sprache der Musik nicht bloß hören, sondern auch zu lesen und zu verstehen vermag. Man will dem Schüler die Grundlagen musikalischer Bildung übermitteln, in ihm das Verständnis der elementaren Ausdrucksmittel der Tonsprache anbahnen und das Kind befähigen, tief innerlich das musikalisch Schöne rein und edel zu genießen und schön und richtig wiederzugeben. . . Die Erziehung soll ja das Kunstverständnis und den Kunstgenuß heute mit in ihr Reich ziehen, weil beide den Menschen in eine reine Sphäre emporheben.“

Das ist ein hohes und schönes Ziel, dessen Erreichung erstrebenswert und vielversprechend ist. Doch müssen da auch die methodischen Forderungen erweitert werden, wenn der Gesangunterricht von vollem Erfolge gekrönt sein soll. Unsere Arbeit muß tiefer hineingreifen in das Gemüts- und Seelenleben des Kindes, als es der schon früher geschilderte Drill zu tun vermag. Deshalb ist es doch wohl notwendig, daß wir uns einmal ganz klar die allgemeinen Richtlinien vor Augen führen, die die Ausgestaltung des Gesangunterrichtes im Sinne der Arbeitsschulbestrebungen ermöglichen. Der neue Lehrplan enthält in seinen Weisungen zum Gesangunterricht neben viel veralteten doch auch manche wertvollen Weisungen, die uns sehr wohl den rechten Weg führen können, wenn wir sie mit neuem Geiste beleben und durchsetzen. Wir wollen uns deshalb in den nachfolgenden methodischen Besprechungen im großen und ganzen an die Reihenfolge des Lehrplanes halten und demnach zuerst sprechen über:

**Bildung der Stimme des Schülers.** Sie ist das wichtigste und vornehmste Werkzeug des Musikunterrichtes, und ihre wohldurchdachte und sorgsame Pflege muß deshalb seine erste Aufgabe sein, von ihrer Feinheit und Zartheit im Bau hängt ja auch die Schönheit und Wärme

des Tones ab, der aus ihr quillt. Aber zur Stimmpflege gehören auch die Sprachpflege, sowie die Tonbildungsübungen, Aufgaben, die besonders der erste Unterricht zu erfüllen hat, weil sie die Grundlagen und Vorbedingungen schaffen für die spätere Arbeit. Und da ist wahrlich viel zu tun! Wie wenig wird doch im ersten Unterricht (leider tut hier auch der Deutschunterricht zu wenig) darauf geachtet, daß unsere Schüler sich eine klangvolle, klare, schöne und ausdrucksvolle Sprache aneignen, wie unecht und schwung- und gefühllos (Schulton) sind oft die Gedichtvorträge bei unsern Schulfeiern! Kein Wunder! Denn bei uns können doch so wenig Menschen, auch Gebildete, sprechen, sind sie doch kaum jemals durch die Forderung angehalten worden, ihre Sprache zu pflegen, zu reinigen und zu verschönen! Aber ein erfolgreicher Gesangunterricht erfordert eben gerade Sprachpflege als erste Vorbedingung. Und er muß da mit dem Deutschunterrichte Hand in Hand arbeiten, um den Schülern eine entsprechende sprachliche Erziehung zu Teil werden zu lassen. Es muß doch erreicht werden, an Stelle des unangenehmen, monotonen und oft plärrenden Schultones in unsere Sprache Rhythmus und Melodie hineinzu- bringen und das Gefühl für Sprachschönheit und richtige Phrasierung zu wecken und zu befestigen. Zu dieser Sprachpflege aber gehört auch die Erzeugung und Verwendung der rechten Tonstärke beim Sprechen. Hierüber schreiben die meth. Strömungen v. Karstädt: „Die Schulsprache wird mit einem bedeutenden Aufwand von Kraft ausgeführt. Dieses Schreien ist der Ruin der Stimme und des Gefühls für Sprachschönheit. Wenn man laut spricht, so meint man auch deutlich zu sprechen. Die Folgen dieses überlauten Sprechens zeigen sich dann in Stimmstörungen. Schon äußerlich sieht man das an den verzerrten Gesichtern, dem Hochziehen und Runzeln der Stirne. Alles suchen die Schüler durch Lungenkraft zu erreichen. Die Artikulationsbewegungen der Lippen, Zunge usw. werden nur ungenau ausgeführt“. Zu all dem kommt nun noch das Singen, Lärmen und Schreien der Kinder auf der Straße usw. dazu. Wie ist da eine Verfeinerung und Verschönerung der Sprache möglich, wo so viel Unfug und Mißbrauch mit den zarten Stimmwerkzeugen getrieben wird. Hier muß unsere Arbeit beginnen, müssen wir von der Schule verlangen, sie möge planmäßig Stimm- und Sprachpflege treiben. Diese Erkenntnis aber führt uns hin zur zweiten Forderung des Lehrplanes, zu den:

**A t m ü b u n g e n**, wir wollen hier noch hinzusetzen, Tonbildungsübungen, denn Atmen und Formung der Tonstärke hängen ja ganz innig zusammen, und das zweite ist die unbedingte Folge des ersten. Die Technik des richtigen Atmens beim Singen darf vom Gesanglehrer unter keinen Um-

ständen vernachlässigt werden, weil durch die rechte Haltung und Sparsamkeit, dann aber auch durch entsprechende Verteilung und Verwendung der eingeatmeten Luft Stimme und Ton entscheidend beeinflusst werden. Worauf es dabei vor allem ankommt, mögen einige Regeln für das Atmen zeigen.

1. Atme langsam, ruhig und ohne Geräusch. Uebe tiefes Einatmen, Anhalten des Atems und dann langsames und gleichmäßiges Ausatmen.

2. Man muß sparsam mit dem Atem umgehen und mit wenig Atem viel Ton erzielen.

3. Das Atmen darf den Sinn des Wortlautes nicht zerreißen, deshalb nur an richtiger Stelle atmen. (Satzzeichen, Pause, vor und usw.)

Es ist nun nicht angezeigt, dem Kinde diese Regeln vorzusagen; auf das richtige Vormachen durch den Lehrer kommt es an und auf die entsprechende Einübung und Anwendung. Darum wird es gut sein, jede Gesangsstunde mit einigen Atem- und Tonbildungsübungen zu beginnen, um so bald als möglich die Atemtechnik den Kindern beizubringen. Da wird man dann immer wieder zeigen, wie durch langsame Atemführung, ein langes Anhalten der Töne, durch mehr oder weniger schärferes Ausatmen das An- und Abschwellen von Tönen, sogar bei gebundenen Tönen (Tonleitern, Melodien) erzielt werden kann. Eine verständnisvolle und planmäßige Arbeit durch alle Klassen wird und muß die schönsten Erfolge erzielen.

Was nun die Tonfülle und -schönheit anbelangt, so ist es notwendig, uns dessen zu erinnern, daß bei der Tonbildung eben nicht nur die „Stimme“ selbst, sondern auch Kehlkopf, Mundhöhle, Nase, Zähne, Zunge und Lippen eine wichtige Rolle spielen. Es ist deshalb notwendig, bei der Tonbildung auf die richtige Stellung des Kehlkopfes, der Zunge in der Mundhöhle, der Zähne und der Lippen zu achten und bei fehlerhafter Einstellung die Verbesserung vorzunehmen und das Richtige zu üben, um eine schöne, reine und angenehme Klangfülle und -farbe zu erzielen. Denn eine zu enge Einstellung des Kehlkopfes bewirkt einen gequetschten und schreienden Ton, während das zu starke Heben der Zunge zu den vorigen Eigenschaften noch das Näseln dazubringt und das Zusammenziehen von Zähnen und Lippen das Zischende und Harte in der Tonbildung herausbringt. Es ließen sich wohl noch zahlreiche andere unangenehme Eigenschaften der durch falsche Einstellung der Tonbildungswerkzeuge hervorgebrachten Töne anführen, doch mögen diese wenigen genügen, um die Notwendigkeit der Einübung der rechten Einstellung zu beweisen. Dabei müssen wir auf etwas ganz besonders hinweisen, auf das Einzelsingen, das sowohl hier

als auch überhaupt im Gesangunterricht nicht oft genug angewandt werden kann. Beim Einzelgesang zeigen sich alle Fehler der Sprache und des Tones, zeigt sich in hervorragender Weise die musikalische Fähigkeit des Kindes, kann also der Gesanglehrer den Schüler nach jeder Richtung hin kennen und beurteilen lernen. Neben all diesen für den Gesangunterricht unmittelbar wichtigen Vorzügen des Einzelgesangs wollen wir aber auch hervorheben, wie durch ihn der Mut und das Selbstvertrauen des Kindes angeregt und gestärkt wird, und wie andererseits wiederum durch ihn die Selbstbeobachtung und von ihr ausgehend dann die rechte Selbstzucht geübt werden kann. Nach all dem erweist sich der Einzelgesang als sehr wertvoll und muß von unsern Schulen immer mehr geschätzt und geübt werden.

Als neue Forderung fügt zu dem staatlichen Lehrplan unser eigener noch die rhythmischen Übungen zu den Atemübungen hinzu. Diese Forderung wird wohl bei manchem vielleicht ein Kopfschütteln bewirken und den Gedanken hervorrufen, daß rhythmische Übungen wohl in erster Reihe ins Turnen gehören, nicht aber in den Gesangunterricht. Wohl hat er damit recht, und es soll auch so sein, und dennoch begrüßen wir diese Übungen im Gesang mit großer Freude, gehört doch Rhythmus und Musik zusammen, wie Leib und Seele. Wir wollen nur hinweisen, wie bei den Naturvölkern diese beiden so innig verbunden waren, wie die Arbeitsbewegungen und Geräusche Arbeitsgesänge hervorriefen, die oft nur den Rhythmus durch Worte und Töne wiedergaben, wollen aber auch hinweisen auf die Ergebnisse der experimentellen Psychologie, die klar erwiesen haben, wie sehr die Arbeit und der Rhythmus der Bewegungen durch die Musik beeinflusst werden können. All diese Erfahrungen und Erkenntnisse haben zu der Forderung der Aufnahme rhythmischer Übungen in den Gesangunterricht geführt; sie sollen in dem Schüler das Erkennen der verschiedenen Zeitmaße, des rascheren und langsameren Tempos, des Taktierens und der verschiedenen Taktarten auf Grund der motorischen, körperlichen Funktionen rascher ermöglichen. Ein wohlbedachter Unterricht wird auch hierin das richtige Maß treffen und die beiden Gebiete des Turnens und der Musik sich hier gegenseitig unterstützen und fördern lassen. Der uns zur Verfügung gestellte Raum verbietet ein weiteres Eingehen auf diese Frage, doch verweisen wir hier auf die angeführte Literatur, die auch in dieser Frage ein tieferes Eingehen ermöglicht.

Gehör- und Treppübungen. Auf der Unterstufe der Volksschule kann jedenfalls nur das Singen nach dem Gehör in Betracht gezogen

werden. Die systematische und planmäßige Uebung und Bildung des Gehörs muß aber das Singen nach Noten vorbereiten und schließlich auf der Oberstufe der Volksschule auch ermöglichen. Wir wollen uns nicht all den Schwierigkeiten verschließen, die sich solchem Verlangen besonders bei unsern ein- und zweiklassigen Schulen bieten, und doch müssen und wollen wir diese Forderung dennoch aufrechterhalten, aus der klaren Ueberzeugung heraus, daß sie auch in den einfachsten Verhältnissen erfüllbar ist, wenn nur durch alle Schuljahre hindurch und in allen Klassen richtig und planmäßig gearbeitet wird. Aber diese planmäßige Vorarbeit ist als Voraussetzung unbedingt notwendig, denn nur wo die richtige Gehörbildung erfolgt, und wo das Erkennen und Unterscheiden der Töne nach Dauer, Stärke und Höhe durch die Schüler möglich ist, da kann das Singen nach Noten und damit das selbständige Arbeiten beginnen.

Wie aber hat nun die Gehörbildung auf der Unterstufe zu erfolgen. Die „Methodischen Strömungen“ von Karstädt schreiben: „Nachdem die Stimmen der Kinder auf Tonbildung und Simumfang geprüft sind . . . läßt man einen vorgesungenen Ton nachsingen. Dieses Vor- und Nachsingen des einen Tones kann als Frage- und Antwortspiel betrieben werden. Hierbei können die Schüler, deren Interesse nicht durch einen Liedertext abgezogen wird, ihre ganze Aufmerksamkeit auf Tonhöhe und Tonschönheit richten. Von diesem einfachen Tone geht man zur Terz des Dreiklangles, später dann zur Quint und macht nun die Schüler singend mit diesen drei Tönen bekannt.“ Wir wollen nicht unerwähnt lassen, daß auch viele und bedeutende Gesanglehrer nicht vom Dreiklang ausgehen, sondern von der Tonleiter selbst, und nun Gehörbildungsübungen in der oben beschriebenen Weise an die Tonleitertöne anschließen. Auch wird verlangt, schon frühzeitig mit dem schriftlichen Darstellen der Töne zu beginnen, weil das die Anschauung außerordentlich vertieft. Dabei ist es gleichgültig, ob auf einer angemalten Treppe oder Leiter, oder in ein zwei- und später mehrliniges Linien-system geschrieben wird; das wird der methodischen Geschicklichkeit, des Lehrers überlassen. Es bietet sich aber hier Gelegenheit, auch die Selbstthätigkeit der Kleinen in der verschiedensten Art und Weise in Anspruch zu nehmen. Auch muß der Schüler angehalten und angeleitet werden, Naturtöne zu beobachten und nachzuahmen, melodische Motive zuerkennen (Auto- und Hornsignal, Ruckruf, andere Vogelrufe usw.) und in seinem ihm geläufigen System festzuhalten. Das ist dann Arbeitsschule und Erziehung für das praktische Leben.

Auf das rein gehörmäßige Singen der Elementarstufe baut sich nun das Notensingen der Oberstufe auf. Unter den Gesangsmethodikern Deutsch-

lands besteht über die Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit des Singens nach Noten kein Zweifel mehr. Es ist durch die schönsten Erfolge aus der Praxis ganz klar erwiesen, daß das Singen nach Noten auch in der einfachsten Volksschule nicht nur nicht eine Erschwerung des Unterrichtes bedeutet, sondern im Gegenteil geradezu eine wesentliche Förderung desselben, nicht nur was die Leichtigkeit und Schnelligkeit des Erlernens einer Melodie, sondern auch was das Verständnis und die Auffassung des Musikstückes durch den Schüler anbelangt. Und dennoch muß man warnen vor einem zu starken Theoretisieren und somit einem zu einseitigen Betrieb des Singens nach Noten. Zu viel Theorie fesselt den Unterricht zu stark an Einzelfragen, die den Blick auf das große und schöne Ganze trüben. Oft aber hindert sie auch ein Hinführen zu den großen seelischen Werten der Musik, weil sie eben durch zu starkes Kleben an den kleinen Fragen zum wirklichen Ausüben der Musik, zum Singen selbst und Sichfreuen an dem Wohlklang und der Schönheit des Liedes oft nicht oder nur ganz kurz kommen läßt. Davor aber wollen wir nun doch ganz ernstlich warnen, denn dadurch versündigen wir uns an dem materiellen Ziele des Gesangunterrichtes und geben unsern Kindern ein wertvolles Gut nicht, das uns aus der Vergangenheit in unserm herrlichen deutschen Liederschätze vererbt worden ist. Wenn dieses der Erfolg des Einführens des Notensingens sein sollte, dann bleiben wir lieber bei der alten Methode, die uns die Vermittlung und das Einprägen einiger der wertvollsten deutschen Lieder doch auch ermöglicht hat, wengleich der erzieherische Wert dieser Methode auch sehr gering eingeschätzt wird.

Aber so groß ist die Gefahr nun doch nicht und bei einer wohlbedachten Arbeit überhaupt nicht da. Freilich lehrt die Erfahrung, daß es Fanatiker der Theorie zu dem oben geschilderten Zustande gebracht haben. Aber ihr Beispiel und Mißerfolg soll uns eben zur Warnung dienen und dazu führen, den notwendigen Ausgleich zwischen der Theorie und der Praxis des Singens im Unterrichte zu finden. Und die Einseitigkeit einiger weniger Musiktheoretiker darf uns nicht hindern, den Wert und ungeheuern Fortschritt, den das Singen nach Noten in sich birgt, zu erkennen und uns in unserm Unterrichte dienstbar zu machen. Denn die von der untersten Stufe an beginnende und geordnet durchgeführte Methode, die in der Oberstufe zum Notensingen führt, ist für unsern Unterricht eine große Forderung, „die sich schon in der Mittel- und dann vor allem in der Oberstufe in einem flotten Fortschreiten der Schüler zu selbständigem Singen und einer erfreulichen Mühelosigkeit

beim Einüben der Gesänge bemerkbar macht.“ Dann aber sind diese Schüler als zukünftige Mitglieder der öffentlichen Gesellschaften, die sich die Pflege musikalischer-kultureller Interessen zur Aufgabe gestellt haben, auch unbedingt auf die Kenntnis der musikalischen Schriftsprache angewiesen, heute, wo auch auf unsern ländlichen Gemeinden Gesangvereine gegründet werden und Musikpflege immer mehr zum allgemeinen Volksbedürfnis wird. Auch hier muß die Schule für das Leben erziehen und deshalb die Forderung, die dieses an sie stellt, berücksichtigen.

An dieser Stelle wollen wir nicht vorübergehen an den vielen Versuchen, die von Gesangmethodikern gemacht worden sind, um die Kinder zur Treffsicherheit zu führen. Der Raum gestattet uns zwar eine eingehendere Besprechung der einzelnen Methoden nicht, doch wollen wir nicht versäumen, darauf hinzuweisen, daß da gar mancher Methodiker sehr schöne Erfolge erzielt hat. Wir nennen vor allem das Tonwortsystem von Karl Eiz, der jedem Ton seine eigene Silbe gibt und so 21 Tonsilben bekommt. Er hat seine Methode folgerichtig ausgebaut und eine ansehnliche Zahl von Anhängern gefunden, die nach seinem System arbeiten. Erwähnen wollen wir auch, daß es Gesanglehrer gibt, die nach Ziffern singen (vor allem in Frankreich) und der Ansicht sind, dadurch leichter und erfolgreicher arbeiten zu können. Doch werden all diese Versuche von maßgebendster Seite sehr stark bekämpft und werden kaum allgemeine Anerkennung finden, weil das Notensystem in und an sich unerreichbare Vorteile hat, die nicht oder kaum übertroffen werden können. In den letzten Jahren nun macht eine neue Methode, die nach Zeichen singt, die mit der Hand geformt und gegeben werden, viel von sich reden und soll außerordentlichen Erfolg erzielen. Sie benützt dieses Zeichensingen auf der Unterstufe und führt dann schließlich über zur Notenschrift, auf die sich nun die Erkenntnis der Schüler leicht übertragen läßt. Die Zukunft wird ihre Lebensfähigkeit und ihren Wert für den Gesangunterricht erweisen.

Ueber einstimmigen und mehrstimmigen Gesang hat unser Lehrplan mit der Bestimmung die Entscheidung gefällt, daß in den oberen Klassen auch zweistimmig gesungen werden soll. Wir sind auch der Meinung, daß, wo die Melodieführung eine einfache und schöne Harmonisierung zuläßt, wie das bei allen unsern Volksliedern der Fall ist, der mehrstimmige Gesang schon in der Volksschule mit schönem Erfolge geübt werden kann und soll. Freilich wird man dort, wo es unangebracht ist (Choräle usw.), die zweite Stimme unter keinen Umständen singen lassen, während es hinwiederum Möglichkeiten gibt, wo nur der dreistimmige Satz erst die volle harmonische Klangwirkung erzielen kann. So wird es

denn keinem Lehrer verwehrt sein, sondern immer gerne gesehen werden, wenn auch dreistimmig gesungen wird.

Welche Stimme nun zuerst eingeübt werden soll, darüber sind die Anschauungen der Methodiker geteilt, indem die einen für die zweite, die andern aber für die erste Stimme das Wort erheben. Jedenfalls hat dann, wenn die erste Stimme zuerst gelernt wird, ein musikalisch begabtes Kind für die Erlernung der zweiten Stimme Anhaltspunkte für die Harmonisierung, die in der Melodieführung wenigstens teilweise schon gegeben ist, und es wird dadurch angehalten, wenn auch nicht immer bewußt, so doch wenigstens gehör- und gefühlmäßig den Blick auf den ganzen harmonischen Aufbau zu richten, was nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Daß die erste Stimme von allen Kindern gelernt werden soll, ist eine Selbstverständlichkeit, die nicht noch besonders hervorgehoben werden müßte, ebenso wie das andere, daß die Einteilung zu den einzelnen Stimmen nach genauer Prüfung auf Grund des angeborenen Stimmumfangs der Schüler zu erfolgen hat.

Auswahl der Lieder. Als Ergänzung zum amtlichen Lehrplan ist auf S. 23 der R. Bl. aus 1927 eine Auswahl der im Gesangunterricht zu behandelnden Lieder veröffentlicht und damit für jede Klasse ein Kanon derjenigen Lieder aufgestellt worden, die in einem Jahre zu behandeln sind. Ganz besonders zu begrüßen ist die Aufstellung der für alle Schulen verpflichtenden Liederreihe\*) für alle Klassen, die als sogenannter „eiserner Bestand“ bezeichnet wird, weil dadurch das allgemeine Erlernen eines wertvollen Liederbestandes in allen unsern Schulen erreicht wird, der dann bei festlichen Gelegenheiten gemeinsam gesungen werden kann. Aber auch die andern ausgewählten Lieder müssen wir mit Freuden begrüßen, sind doch unter ihnen unsere wertvollsten Volkslieder und ebenso wertvolle geistliche Lieder enthalten und ist doch damit eine der wichtigsten Forderungen des Gesangunterrichtes erfüllt. Denn „auch der moderne Schulmusikunterricht wird eine vornehme Aufgabe darin sehen müssen, die Schüler mit einer angemessenen Zahl der wertvollsten Volkslieder und Gefänge bekannt zu machen, d. h. die Kinder in den Stand zu setzen, diese Lieder sicher, mit Verständnis und gutem Vortrag zu singen. Dabei muß Wert darauf gelegt werden, daß dieselben derart zum wirklichen geistigen Besitz des Kindes werden, sich dem kindlichen Gedächtnis durch das Mittel einer auf Einsicht, Verständnis und innerster Anteilnahme beruhenden Behandlung und Übung derart einprägen, daß sie dem Schüler

---

\*) Einen andern Standpunkt nimmt Dr. Walther Scheiner ein. Siehe seinen Aufsatz „Neue Wege der Musikerziehung“ (Schule und Leben 1927/8, S. 207 ff).

treue Begleiter durchs Leben bleiben. Nur diejenigen Gesänge, die der kindliche Geist im Verlauf des Unterrichtes mit Verständnis und vor allem mit innerer Anteilnahme in sich aufgenommen hat, bleiben erfahrungsgemäß am ehesten im Gedächtnis haften. Flüchtig behandelte, nicht genügend geübte Lieder sind Klänge, die schnell verwehen und bald der Vergessenheit anheimfallen. Eine sorgfältige Durchnahme und Behandlung aber erfordert ganz von selbst ein weises Maßhalten in Bezug auf die Zahl der Lieder. Das Hauptgewicht sollte immer mehr auf den innern Wert und die sorgfältigste Durchnahme der Gesänge als auf die Menge derselben gelegt werden.“

Im Mittelpunkte des Gesangunterrichtes steht demnach das Lied selbst. Dieses bietet auch die Ausgangspunkte für alle andern musikalischen Unterweisungen. Doch wollen wir uns eines immer vor Augen halten: wenn wir Teile eines Liedes als Material zu Vorübungen oder als Grundlage zu musikalischer Schulung benützen, so müssen wir unbedingt darauf achten, daß dadurch für die spätere Darbietung das Lied als einheitliches Kunstgebilde dann nicht beeinträchtigt und damit die Wirkung auf das Gemüt der Schüler nicht abgeschwächt werde. Es darf auch nicht vorkommen, daß durch die vorbereitenden Übungen und zu große Bedanterie eine Ermüdung der Schüler eintritt und sie die rechte Stimmung für die Aufnahme des Kunstwerkes nicht mehr aufbringen können. Auch darf das Kunstwerk selbst nicht durch Zerpfücken und Zerstückeln um seine unmittelbare Eindringlichkeit und Wirkung gebracht werden. Hier soll sich nun das tief empfindende Gemüt des Gesanglehrers zu erkennen geben und dafür sorgen, daß die Aufnahme des Liedes zu einem eindrucksvollen Erlebnis werde für das Kind, dann erst wird die Freude an dem Liede und die Liebe zur Musik überhaupt in seinem Herzen eine bleibende Stätte finden.

Und damit kommen wir zu der Frage des Gesanglehrers selbst. Denn aller Erfolg hängt ja letzten Endes von seiner Tüchtigkeit und seinen musikalischen Fähigkeiten ab. Oft hört man die Forderung, der Gesangunterricht dürfe nur von hiezu genügend vorgebildeten Gesanglehrern erteilt werden. Wenn diese Forderung in der Volksschule wohl kaum verwirklicht werden kann, so zeigt sie dennoch, daß für die Zukunft eben auch der Ausbildung der Lehrer als Gesanglehrer sorgfältige Pflege zu Teil werden soll. Unsere Seminare haben in dieser Beziehung wohl viel Arbeit und Mühe aufgewandt, und dennoch wird es notwendig sein, dem zukünftigen Lehrer neben der Aneignung praktischer Fähigkeiten im Singen und im Spielen eines oder mehrerer Instrumente, auch die not-

wendigen theoretischen Kenntnisse in der Musik in einem solchen Maße und Umfang zu vermitteln, daß er den Forderungen eines modernen Musikunterrichtes Genüge leisten kann. Wenn wir einen Rückblick tun in die Vergangenheit, so müssen wir zuvor die gute Vorbereitung hinsichtlich des Singens und bei einigen Schülern auch hinsichtlich der Beherrschung eines Instrumentes mit Freuden konstatieren, ja wir wollen auch hervorheben, daß es Zeiten gegeben hat, wo der Seminarschüler eine wunderbare Einführung auch in die schwerere Musik und in die Form der Musikwerke erhielt. Aber gerade dieses Letztere, wir wollen sagen die Vertiefung und Erweiterung der musikalischen Ausbildung, hat, weil sie eben nicht planmäßig erfolgte, viel zu oft gefehlt, ebenso wie die Einführung des zukünftigen Gesanglehrers in die pädagogischen und erziehlischen Aufgaben des Musikunterrichtes. Hier müßte in der Zukunft Wandel geschaffen werden, indem durch eine entsprechende Auswahl des Stoffes die Ausbildung des Seminarschülers in Musik eine Erweiterung und Vertiefung erführe, aber in dem Sinne, daß dabei nicht die praktische Musikpflege zu gunsten der musikalischen Theorie vernachlässigt, sondern eine auch in dieser Beziehung harmonische Ausbildung des Lehrers erzielt werde. Dann können wir hoffen, daß auch die Musikpflege in unserem Volke jene tiefen und starken seelischen und geistigen Werte wecken und kräftigen wird, die es zum Träger einer echten und wahren geistigen Kultur machen.

#### Schriftennachweis:

Adolf Rude, Methodik des Volksschulunterrichtes. Verlag A. W. Zickfeld, Osterwieck, Harz.

Dr. D. Karstädt, Methodische Strömungen der Gegenwart. Verlag Jul. Belz, Langensalza.

Eitz, Bausteine zum Schulgesangunterricht im Sinne der Tonwortmethode. Verlag Breitkopf & Härtel, Leipzig.

Dr. Haffe, Musikkultur und Schulwesen. Pädagogische Warte, Heft 7 aus 1926.

Oberlehrer Fischer, Eine Gesangsstunde in der Volksschule. Pädagogische Warte. Heft 7 aus 1926.

---

---

## 16. Körperliche Erziehung.\*)

Georg Göbbel und Gertrud Zikeli.

### 1. Allgemeine Bemerkungen.

Sport und Landarbeit haben beide zum Ziel: höchste Leistung bei geringstem Aufwand der gegebenen Mittel. Und da es gerade beim Sport wie auch bei der Landwirtschaft auf die zweckmäßigste Anwendung der menschlichen Arbeitskräfte ankommt, so wird die Landwirtschaftsforschung für die Ausbildung, Steigerung und restlose Inanspruchnahme der menschlichen Arbeitskräfte von der Erteilung eines neuzeitlichen Turnunterrichtes viel lernen können.

Daß man überhaupt an die Beeinflussung des Menschen mit Hilfe von Leibesübungen mit Aussicht auf Erfolg herangehen kann, stützt sich letzten Endes auf die Grundtatsache der Vererbungslehre, daß innerhalb einer Rasse durch Aenderung der endogenen und exogenen Faktoren so ziemlich jede Körperform entstehen kann. Zu diesen Beeinflussungsmöglichkeiten gehören auch alle körperlichen Betätigungen im weitesten Sinne und im besondern die Leibesübungen und der Sport. In welch' merklichem Maße dieses tatsächlich der Fall ist, haben die Untersuchungen vieler Forscher (Gauden, Matthias, Kohlrausch und besonders der Schweizer Professor Matthias) ergeben.

Die Ergebnisse all' dieser Forschungen haben gezeigt, daß Leistungen und Form des Menschen umso durchgreifender in einer bestimmten Richtung beeinflusst werden können, je früher die Wachstumsreize auf den Körper einwirken und je mehr sie den einzelnen Wachstumsperioden angepaßt sind. (Diese Wachstumsperioden laufen folgendermaßen ab: 2.—6. Jahr erste Streckung; 6.—14. [bei Mädchen 6.—11.] Jahr vor-

---

\*) 1., 3., 4. von Zikeli, 2. von Göbbel. Um allen Gesichtspunkten gerade in diesem „Unterrichtsgegenstand“ gerecht zu werden, schien es wünschenswert zu sein, eine Stadtlehrerin und einen Landlehrer zu Wort kommen zu lassen. Wo ihre Anschauungen auseinander gehen, wird man gezwungen werden, sich eine eigene Meinung zu bilden, wo die Anschauungen sich decken, wird die Wiederholung den ausgesprochenen Gedanken unterstreichen. Es ist deshalb davon abgesehen worden, die Beiträge auf denselben Nenner zu bringen. Der Herausgeber.

wiegend Breiten- und Tiefenwachstum mit langsamer Streckung; 14. bis 17. [bei Mädchen 11.—16.] Jahr letzte Streckung und darnach Breitenwachstum.)

„Leibesübung ist Bürgerpflicht!“ Dieses Wort Hindenburgs kennzeichnet die erhöhte Bedeutung, die heute den Leibesübungen, auf Grund völlig veränderter Verhältnisse, in unserm deutschen Mutterlande zugewiesen wird.

Wir Lehrer und Lehrerinnen müssen uns fragen, ob im Rahmen der Schule auch alles geschieht, um die Wege für eine zeitgemäße Körperkultur frei zu machen, die gerade unserer Jugend so dringend nottut. Gewiß, es sind hier und dort wohl ganz ernste Versuche gemacht worden, im großen ganzen aber wird das Turnen bei uns noch zu sehr als Stiefkind behandelt, namentlich auf dem Lande. Das Turnen, das bekanntlich in der Rangliste der Lehr- und Lernfächer im Schulzeugnis an unterster Stelle steht, ist doch mehr als nur ein „technisches“ Fach. Es bedarf einsichtsvoller Pädagogen, Aerzte und Freunde der Jugend, um der Ansicht immer mehr Geltung zu verschaffen, daß das Turnen in der Gesamtgruppe der Erziehungs- und Bildungsfächer im heutigen Unterrichts- und Erziehungsplan als gleichberechtigter Genosse angesehen werden muß. Die Zweiteilung in Körper und Geist soll sich auch in der Bildung und Erziehung auswirken. Geistesbildung und Körperbildung, Geisteserziehung und Körpererziehung, beide vollkommen gleichwertig und gleichberechtigt! Das ist das Ziel der Leibesübungen, dem nachgestrebt werden muß. Wir sind noch weit vom Ziel entfernt. Nur zielbewußtes Arbeiten, verbunden mit dem Verständnis für die Sache der Leibesübungen, und die Bereitwilligkeit, auch Opfer zu bringen, kann uns in der Frage vorwärtsbringen. Dann wird die Zeit nicht mehr allzuferne sein, wo nicht nur mit Worten, sondern auch durch die Tat anerkannt werden wird: Zu einem vollkommenen Menschen gehört ein gesunder Geist und ein gesunder Körper. Dann aber werden für diese Forderung auch die Folgerungen einer vernunftgemäßen Erziehung gezogen werden und in der Schule nicht nur für die geistige, sondern auch für die körperliche Ausbildung der heranwachsenden Jugend mit gleicher Liebe Sorge getragen werden.

Um den Unterricht in den Leibesübungen, besonders auf dem Lande, zu fördern, müssen wir in erster Linie die Kollegen vom Lande für die Leibesübungen gewinnen und begeistern. Sie müssen durch eigene Tätigkeit, also am eigenen Körper die Wohltätigkeit des Turnens für Geist und Körper erkennen. Erst wenn sie die Betriebsweise des neuzeitlichen Turnens kennen, wird auch ihr Vertrauen gestärkt, und gar bald werden sie ein-

sehen, daß man auch, ohne Turnkünstler zu sein, und ohne Turnhalle und Turngeräte ein frohes, gesundes Turnen betreiben kann. Und an der frohen, gesunden Jugend wird Volk und Land seine Freude haben. In Gottes freier Natur, in Licht und Sonne, bei munterm Treiben und frohem Spiel, beim Messen der Kräfte entsteht Lebensfreude und Mut und der Trieb zu neuem kraftvollem Schaffen.

Auf dem Lande kann man noch viel leichter als in der Stadt die Leibesübungen in die Natur verlegen. So gehören in den Turnunterricht auf dem Lande alle natürlichen Bewegungen und vor allem der Lauf. Durch den Lauf werden die lebenswichtigsten Organe, wie Herz, Lunge und Blutgefäße so gefördert, daß die gesamte Lebenskraft dadurch erhöht wird. Für das natürliche Turnen brauchen wir keinen Sportplatz. Das Gelände und das Dorf, die nahe Wiese und der nahe Wald sind unser Übungsplatz. Freude am Turnen aber muß in erster Reihe der Lehrer selbst haben, dann werden die Leibesübungen den Kindern zum Erlebnis. Und das neuzeitliche Turnen ist darauf eingestellt, Freude zu bereiten. Vorträge haben wenig praktischen Wert. Nur das Mittun schafft Freude an der Bewegung und das wonnige Körpergefühl, hervorgerufen durch Selbstbetätigung, muß man erst selbst empfunden haben, um es in andern wecken zu können.

Die Jugend turnt gern. Wo die Kinder nicht gern mittun, ist der Lehrer (Lehrerin) schuld. Turnen Lehrer und Lehrerin mit, dann werden auch die Kinder mitgerissen. Leichte Turnkleidung ist unbedingt notwendig. Für Knaben empfiehlt sich eine kurze schwarze Hose (Oberkörper am besten ganz frei); für Mädchen eignet sich am besten ein zusammenhängender lichter Turnanzug aus weißer, selbstgewebter Leinwand. Die Fußbekleidung sei leicht, am besten ist es, wenn barfuß geturnt wird. Turnschuhe lassen sich aus geflochtenen Maisblättern leicht herstellen. Die Kinder werden bei guter, richtiger Körperdurdarbeitung selbst die gewöhnliche Schulkleidung als unangenehm und lästig empfinden.

## 2. Zum Lehrplan.

Der jetzt in Geltung befindliche Lehrplan für das Turnen in den Volksschulen gibt in seinen „Weisungen“ eine entsprechende Zielsetzung, indem er neben die leibliche Ausbildung des Schülers auch die Erweckung der Aufmerksamkeit, des Geistes der Ordnung und des Gehorchens stellt. Es fehlt jedoch jenes durch Fahn der Turnerei einverleibte Moment, das sich durch die Liedworte: „Ja, zu höher'm Ziel führet unser Spiel“ ausdrücken läßt. (Für unsere deutschen Schulen ist dieses Moment von großer

Bedeutung und es soll hinüberleiten in die Arbeitsgemeinschaft der erwachsenen Jugend zur weitem Pflege des Turnens und zur Erwärmung der Herzen für unser Volkstum.)

Als Turngeräte werden in der Hauptsache die schwedischen Geräte empfohlen. Von den deutschen Turngeräten: Reck, Barren, Pferd, Bock, Ringe wird bloß der Barren erwähnt, die andern fehlen. Da in den höheren Schuljahren besonders die Knaben mit großer Vorliebe an den Geräten turnen, sich in kunstvollen Uebungen Geschicklichkeit, Flinkheit und Mut in hohem Maße aneignen, ist das Geräteturnen unbedingt in den Unterrichtsstoff aufzunehmen. Auch hier ist der Gedanke der Ueberleitung des Schulbetriebes in den Arbeitsbetrieb der Jugend hervorzuheben. Ein systematischer Turnbetrieb für die Landjugend ist auf die Wintermonate angewiesen. Die sommerliche Arbeit auf dem Felde ist hinlänglich Leibesübung zur Gesunderhaltung der innern Organe und zur Kräftigung der Muskulatur. Weil aber harte Arbeit den Körper in den meisten Fällen einseitig ausbildet, steif, ungelentig und plump macht, so bildet ein vernünftiges Geräteturnen ein brauchbares Gegenmittel zur Bekämpfung dieser Erscheinungen.

In der Stoffbegrenzung für einen Lehrplan sind allenthalben einengende Umstände zu beachten, die es unmöglich machen, eine für alle Schulen gültige Norm aufzustellen. Man dürfte aber der Sache so am nächsten kommen, daß man die einzelnen Unterrichtsstoffe genau umschreibt, und es dann jeder Schule anheimstellt, sich daraus den Stoff herauszunehmen, der gerade für die dortigen Zustände am besten Eignung hat.

Am zweckmäßigsten gehen wir aus von der Frage: „Was sollen die Schüler lernen?“

1. Ordnungsübungen.
2. Stehen, Gehen, Laufen, Springen, Klettern, Kriechen, Schweben, Hüpfen, Hopsen, Tanzen, Baden, Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Skilaufen, Rodeln.
3. Werfen, Stoßen, Schleudern, Schocken.
4. Bodenturnen und Freiübungen, Stab- und Hantelübungen, Gesellschaftsübungen, Ueberschläge, Lauf und Sprung auf allen Vieren, Ringen u. a.
5. Geräteturnen: Barren, Pferd, Bock, Ringe.
6. Spiele: Vom einfachen Kinderspiel bis zum vielgestaltigen Wettspiel.
7. Wettkämpfe nach bestimmten Regeln und Wertungen. Einzelkämpfe und Mehrkämpfe. — Verschiedene Anstalten gegen einander.

Diese knappe Zusammenfassung zeigt die Vielgestaltigkeit des Stoffes, der dem Schüler beigebracht werden soll. Der staatliche Lehrplan verheißt

in den Weisungen Lehrbücher des Turnens und der Schuls Spiele, um dem Lehrer diesen bedeutsamen Unterrichtsgegenstand näher bekannt zu machen. Die deutsche Literatur verfügt auf diesem Gebiete über viele gute Bücher zum Studium. Wie man aber die Sache praktisch durchführen soll, das lernt man am ehesten durch Teilnahme an einem Kurse, den alle jüngeren Lehrer, die das Turnen leiten, mitmachen müßten. Wünschenswert ist es, daß die Lehrerbildungsanstalten durch Anstellung bester Fachleute, durch reichliche Bemessung der Stundenanzahl für Turnen dem jüngeren Lehrgeschlecht eine umfassende Vorbildung für diesen Gegenstand mitgeben.

Für die Erteilung des Turnunterrichtes ist das Fachlehrersystem anzuwenden.

Zu den aufgestellten Stoffgruppen können in diesem Rahmen nur kurze Erklärungen gegeben werden.

1. Ordnungsübungen sind eine Voraussetzung für die erfolgreiche Erteilung eines Massenunterrichts, und das ist ja unser Schulunterricht. Sie haben keinen nennenswerten körperbildenden Wert und sind auch nur soweit zu lehren, daß dadurch die gleichzeitige Beschäftigung der ganzen Schar ermöglicht wird. Zum Zwecke der Erweckung des Gehorsams und strenger Disziplin können sie als Zuchtmittel benützt werden. Säumige Schüler und Träumer werden dadurch in ihrem Wesen aufgemuntert. Bei Festlichkeiten, Schulfesten, Schauturnen sind sie ebenfalls anzuwenden, doch nur soweit, als sie unbedingt notwendig sind.

2. Die unter diesem Punkt angeführten Tätigkeiten bringt jedes Kind bis zu einem gewissen Grad fertig. Es handelt sich nun beim Unterricht um ein richtiges, von verschiedenen Autoritäten festgelegtes: Stehen, Gehen, Laufen zc. Das häufige Ueben mit verschiedenen Variationen bringt den Körper des Turnenden binnen kurzen Minuten zu gesteigerter Tätigkeit auch der Lungen und des Herzens. Auf anstrengende Uebungen muß Ruhe und Entspannung folgen. Uebermäßiges Anstrengen ist zu meiden.

Bei jeder der aufgestellten Tätigkeiten läßt sich an Hand einschlägiger Bücher und durch Beratung mit Fachleuten das Wesentliche der Sache herausholen und das Abwechslungsreiche erkennen und in Anwendung bringen.

3. Um einen richtigen Wurf zu tun, einen ausgiebigen Stoß auszuführen, braucht es neben der natürlichen Kraft eine bestimmte Technik. Erst die Kenntnis dieser Technik und die Erkenntnis, daß man dadurch zu erhöhter Leistung kommt, geben das notwendige Interesse für ein fleißiges Ueben. Messungen und Vergleiche zur Feststellung.

4. Die Freiübungen sind am besten geeignet, bestimmte vom Lehrer gewollte Körperanstrengung zum Zwecke der Durcharbeitung des Körpers oder bestimmter Körperteile hervorzurufen. Zur Erhöhung der Wirkung können Hanteln und Stäbe als Belastung verwendet werden.

Eine stets freudig aufgenommene Belegung des Turnunterrichtes bieten die Gesellschaftsübungen, wobei zwischen Zweien eine Kraftprobe verlangt wird. Ueberschläge, Purzelbäume, komische Sprünge auf allen Vieren usw. bilden bei tüchtiger körperlicher Anstrengung frohe, kameradschaftliche Gefühle, gesteigerte Lust am Leben.

5. Bezüglich des Geräteturnens wurde schon eingangs auf seine Wichtigkeit im Unterricht der Schulen auf dem Lande hingewiesen. Wir wissen, daß Fr. V. Zahn und seine Mitarbeiter eine eigene Turnsprache erfunden haben, die seither immer mehr ausgebildet wurde. Im großen Wettstreit der Völker auf dem Gebiete des Sportes und der Leibesübungen haben wir in Zahns Erbe das uns angemessene Anteil, und dieses zu pflegen, ist unsere Pflicht.

6. Das Spiel ist unter den Mitteln der körperlichen Erziehung das am leichtesten zu handhabende. Es setzt bei dem Leiter keine anderen Kenntnisse voraus, als die, die jedermann aus seiner Jugendzeit hat, wenn er nur ein frohes Herz und Freude am kindlichen Tun mitbringt.

Sobald aber das Spiel die Kenntnis von verschiedenen Regeln erheischt und an das Vorhandensein bestimmter Spielmittel und eines bestimmten Platzes Anspruch erhebt, wird die Leitung schwieriger, und es bedarf einer starken Hand, den Spielbetrieb in festen Bahnen zu halten und den Wettseifer zu zügeln. Diese Art der Spiele, z. B. Fußball, beschäftigt heute die ganze jüngere Generation, allenthalben drängen sich die Schüler der obern Klassen dazu. Wo es angeht, sollen sie auch damit bekannt gemacht werden.

7. Ein Mittel zur Aneiferung im Betrieb der Leibesübungen sind die Wettkämpfe. Wettkämpfe in Laufen, Springen, Werfen, Stoßen können in den einzelnen Klassen durchgeführt werden. Zeitmessungen, Wertungen bestimmter Leistungen sollen den Schülern auch bekannt gemacht werden.

Die körperliche Erziehung der Schuljugend steht in engstem Zusammenhang mit dem Wachstum der Kinder. Die Wirkung der verschiedenen Mittel, die dem Turnunterricht dienen, kommt nur bei ständiger Übung zum vollen Ausdruck. Daraus ergibt sich die Forderung nach mehr Zeit, die dem Turnunterricht zuzuwenden ist.  $\frac{1}{2}$  Stunden in den Unterklassen bis zum IV. Schuljahr genügen nicht. Die Forderung nach der täglichen Turnstunde wird aber aus Gründen der Ueberlastung der anderen Unter-

richtsfächer wohl noch lange ein frommer Wunsch bleiben. Volkreiche Klassen binnen einer halben Stunde bei den dazu nötigen zeitraubenden Vorbereitungen, Lokalwechsel u. ordentlich körperlich durchzuarbeiten, ist eine so schwere Aufgabe, daß sie in den wenigsten Orten ausgeführt werden kann. Es wird doch immer darauf herauskommen, daß die  $\frac{1}{2}$  Stunde Turnen nur als Erholungspause benützt wird. Das Mindestmaß für den Turnunterricht ist eine ganze Stunde. Am besten wäre die Verwendung von zwei Nachmittagen in der Woche im Ausmaß von je  $\frac{3}{2}$  Stunden. Die Einteilung wäre dabei so zu treffen, daß in der ersten Hälfte der Zeit systematische Leibesübungen durchgenommen würden, in der zweiten Spiele.

Daß in den untern Schuljahren nach den Weisungen des Lehrplanes auf ein Gehen im Takt verzichtet werden soll, ist bei der Vorliebe der Kinder für rhythmische Tätigkeit nicht verständlich.

$\frac{1}{2}$  Stunden in den höhern Schuljahren (V.-VII.) sind aus ebendenselben Gründen eine viel zu kurz bemessene Zeit. Die Erfahrung lehrt, daß bei richtigem Betrieb den Schülern die Dauer einer Stunde immer zu kurz erscheint. Auch hier wäre mit den  $1\frac{1}{2}$  stündigen Nachmittagen anzufangen, u. zw. auch mit Rücksicht auf die Spiele, die bei guter Jahreszeit auf größerem Gebiet, in Feld und Wald abzuhalten wären.

Beim Turnunterrichte sollen Knaben und Mädchen immer getrennt unterrichtet werden.

Daß sich überall ein Ort für Spiele, zum Laufen und Springen findet, ist wohl zutreffend, doch entsprechen solche Orte nur bedingungsweise. Der Lehrplan muß die Forderung nach einem entsprechend großen Spielplatz aufstellen. Entsprechend ist er dann, wenn darauf ein Fußball- oder Handballspiel, ein Schlagballspiel gespielt werden kann.

Für den Winter ist eine, wenn auch nur aufs einfachste eingerichtete Turnhalle zur Abhaltung des Turnunterrichtes notwendig. Eislaufen und Skifahren können vermöge der damit verbundenen Kosten nicht gefordert werden. Ausflüge zum Rodeln können jedoch an sehr vielen Orten unternommen werden. Sie bilden Höhepunkte der Freude.

Eine überaus wichtige Frage des Turnunterrichtes, insbesondere in den Wintermonaten, ist seine Abhaltung in gesundheitlich entsprechenden Räumen. Reinigung, Lüftung kann nicht gründlich genug durchgeführt werden. Was sich in dieser Hinsicht nur tun läßt, soll getan werden. Ärztliche Beratung ist hier, aber auch sonst vonnöten. Gewöhnlich sind die bei allerlei Absprüngen erforderlichen Matrasen große Staubfänger. Für ihre Reinhaltung ist ständig Sorge zu tragen. Viel ist in dieser

Hinsicht zu machen, wenn es gelingt, Turnschuhe zu beschaffen. Da sie aber, wenn sie allgemein benützt werden sollen, nur ganz wenig kosten dürfen, so müssen sie von Schülern selber hergestellt werden. Im Handarbeitsunterricht der Mädchen, im Handfertigkeitunterricht der Knaben sollen deshalb nach einem einfachen Muster Turnschuhe hergestellt werden. Beim Turnbetrieb im Freien spielen die Schuhe keine größere Rolle.

Die Kleidung, in der man turnt, soll den Körper in keiner Weise einengen. Damit erklärt sich auch die überaus leichte Kleidung aller Wettkämpfer, deren Lichtbilder in Zeitschriften zu sehen sind. In den Turnvereinen, auch bei den Mädchen, hat sich die leichte Kleidung der kurzen Hose und des einfachen Turnhemdes trotz allerlei Bedenken dagegen unaufhaltsam durchgesetzt. Auch für den Turnunterricht in der Volksschule ist die Forderung nach einer leichten Kleidung zu erheben, soweit die Eltern der Schüler zur Anschaffung imstande sind. Gegen Vorurteile muß man mit Aufklärung arbeiten.

Für die Aufstellung eines Speziallehrplanes sind, wie eingangs schon angedeutet wurde, die eigentümlichen Umstände der Einzelschule in Betracht zu ziehen. Für jede Altersstufe sind aus der angeführten Stoffzusammenstellung diejenigen Stoffe aufzuzureißen, die sich an dem Ort am besten ausnützen lassen. Fast alle Stoffgruppen werden auf jeder Altersstufe auftreten und sollen soweit ausgeschöpft werden, als das die Kräfteveranlagung und das Geschlecht der Schüler erlaubt. Die individuelle Veranlagung der Schüler auch innerhalb eines Jahrganges ist derartig verschieden, daß sich nur in sehr weiten Grenzen eine Minimal- oder Maximalforderung aufstellen läßt. Aus Wertungslisten, die auf Grund mehrjähriger Erfahrung zusammengetragen wurden, kann die Durchschnittsleistung der verschiedenen Altersstufen im Laufen, Springen, Stoßen usw. ermittelt und damit auch das zu erreichende Ziel näher bestimmt werden. Durch jährliche Messungen wäre der Gang der körperlichen Entwicklung jedes Schülers festzustellen. Man pflegt die Menschen meistens nur aus ihrem Aussehen, ihrer Größe und anderen äußeren Umständen auf ihre Kraft hin zu beurteilen. Ein viel richtigeres und tieferes Urteil über die Kraft eines Menschen erhält man, wenn man den Grad seiner Leistungen kennt.

### 3. Lehrplanvorschlag.

Ich möchte nunmehr, ganz kurz, einen Weg weisen, wie in jeder Schule ein zeitgemäßes und allen Anforderungen, in bescheidenem Maße freilich, entsprechender Turnunterricht erteilt werden kann.

Das Ziel der Leibesübungen muß sein:

1. Geschmeidigkeit des Körpers,
2. Leistungsfähigkeit,
3. Einwirkung auf Verstand und Gemüt.

Nachstehend zeige ich den Aufbau einer Turnstunde:

- a) Belebende Übungen;
- b)
  1. Rumpfübungen,
  2. Gleichgewichtsübungen,
  3. Kraft- und Geschicklichkeitsübungen,
  4. Lauf und Gang,
  5. Sprung;
- c) Beruhigende Übungen.

(a und c sollen etwa  $\frac{1}{3}$ , b  $\frac{2}{3}$  der Turnzeit ausfüllen.)

Diese ganze Stundengliederung läßt sich in zwei große Abschnitte zusammenfassen:

1. Körperschule (bestehend aus Gehen, Haltungsübungen, Laufschule).

2. Leistungsturnen bestehend aus: Volkstümliche Übungen — Wettlaufen, Springen, Werfen — Geräteturnen, Bodenübungen und Spiele.)

**Gehen.** Es muß auf ein natürliches, freies und ungezwungenes Gehen geachtet werden, das auf ein flottes, frisches Marschlied rund um den Turnplatz oder Schulhof geübt wird. Auch der Gleichtritt soll und muß geübt werden, aber nicht in militärisch gezwungener Art. Beim Lauf ist der Gleichtritt zu verwerfen. Anschließend an den Lauf können einige Gangübungen vorgenommen werden, z. B. Zehengang, Gehen mit hohem Knieheben, Spreizgang, Gehen mit Beinschwingen, Zwerfgang, Gehen vor- und rückwärts, Schnellgehen mit kleinen Schritten, Gehen mit Sprung, Drehungen und Wendungen, Gehen mit langen Schritten uff.

**Haltungsübungen.** Zu dieser Gruppe gehören die eigentlichen Rumpfmuskelübungen. Da bei den Schulkindern die Gefahr der Verbildung der Wirbelsäule und somit des ganzen Rumpfes besonders groß ist, müssen die Rumpfmuskelübungen ausgleichen, vorbeugen und kräftigen. Arme und Beine sollen mit den Haltungsübungen auch rhythmisch verbunden werden, aber nur soweit sie mithelfen, die Übungen kräftiger, schwunghafter, bewegter zu gestalten.

Einige Übungen verlaufen kreisförmig, z. B. das Kreisen der Arme und Beine.

Die meisten Uebungen sind zweiteilig. Sie bestehen aus einer Hin- und einer Rückbewegung, wobei das Hin die Spannung, das Zurück die Entspannung bringt. Das Wichtigste bei diesen Uebungen ist nicht mehr die Haltung nach der Bewegung, sondern die Bewegung selbst. Die Rumpfmuskelübungen sind gleichzeitig Bewegungsübungen. Durch öfteres Zusammenziehen und Ausdehnen wird die Arbeit geleistet, die den Muskel kräftigt. Die Uebungen sind, wenn nur möglich, mit der Atmung in Einklang zu bringen. Bei der Anspannung wird ein-, bei der Lockerung oder Entspannung wird ausgeatmet. Da nun bei allen Menschen der Atemrhythmus verschieden ist, dürfen auch im Schulturnen diese Uebungen nicht im Gleichmaß gemacht werden, sondern jedes Kind macht sie nach seinem Atemrhythmus. Es soll auch im Gleichtakt geübt werden, weil man diese Art der Ausführung bei festlichen Vorführungen braucht. In diesem Falle sollen die Kinder natürlich weiteratmen, da eine Zwangs- atmung zu schweren Schädigungen des Herzens führen kann.

Die Rumpfmuskelübungen müssen Dauerübungen sein, um die Muskeln nachhaltig zu kräftigen. Vor Ueberanstrengung der Uebenden warne ich ernstlich. Ich lasse die meisten Uebungen zehn- bis zwanzigmal nacheinander ausführen. Dabei muß auf Alter und Kraft der Uebenden Rücksicht genommen werden. Die einzelnen Gruppen der Rumpfmuskelübungen wären diese:

Rumpfrückbeugen, Rumpfvorbeugen und Strecken, Rumpfdrehungen, Rumpfsseitbeugen, Liegestütz und Gleichgewichtsübungen. Auch an Geräten können Haltungsübungen gemacht werden: Leiter, Sprossenwand, Reck, Barren, Stangen. Die Uebungen sollen aber an den Geräten nur dann vorgenommen werden, wenn wenigstens  $\frac{1}{3}$  —  $\frac{1}{2}$  der Schüler auf einmal üben kann. Sehr gut lassen sich diese Uebungen auf dem Boden machen.

Lauffchule. Durch die Lauffchule sollen wir einen zweckmäßigen Lauffstil erzielen, Lunge und Herz zu Kraft und Ausdauer befähigen. Dieses erreichen wir durch eine Reihe methodisch und systematisch geordnete Uebungen. Wichtig ist die Lauffstellung: Füße parallel mit einem kleinen Zwischenraum, so daß alle Glieder des Körpers sich in einer Ebene bewegen und zwar vorwärts und nicht links und rechts.

Wir unterscheiden Dauerlauf und Schnelllauf. Beim zweiten brauchen wir einen Zeitmesser (Stoppuhr). Da diese sehr teuer ist, genügt auch die Taschenuhr. (Die Taschenuhr hat 150 Schläge in 1 Minute. 1 Schlag hat demnach eine Dauer von 0.4 Sekunden. 5 Schläge sind 2 Sek. uff. Wurden bei einem 100 m Lauf 40 Schläge gezählt, so ist der Schüler genau 16 Sekunden gelaufen.)

**Leistungsturnen.** Während die Uebungen der Körperschule den Zweck haben, den Körper zu kräftigen, zu bessern und zu schulen, so ist das Ziel des Leistungsturnens, den Schüler erkennen und fühlen zu lassen, daß er eine Leistung — und wenn es auch noch eine so kleine ist — erreicht hat, die er im Leben verwerten kann.

**Volkstümliche Uebungen.** Die volkstümlichen Uebungen umfassen das Wettlaufen, Schwingen, Werfen und Stoßen.

**Geräteturnen.** Dasselbe beginnt auf der Unterstufe mit Ueberwinden der Geräte als Hindernis (Hindernisturnen), mit Klettern und Uebungen am Reck; auf der Mittelstufe folgen Uebungen am Barren; auf der Oberstufe Uebungen am Pferd, Springkasten und Tisch.

**Bodenübungen.** Die Bodenübungen kann man als Gegensatz zu dem Geräteturnen bezeichnen, denn sie sind unabhängig von jedem Gerät. Und doch haben sie den sonstigen Uebungen voraus, daß sie eine ähnliche Schule des Mutes sind wie das Geräteturnen. Wir unterscheiden: 1. Massenübungen, bei denen die ganze Klasse zugleich beschäftigt werden kann. (In der Rücken- und Bauchlage, im Kinnstand und in der Kriegstellung lassen sich sehr gute Uebungen machen, durch welche die Wirbelsäule gekräftigt, ausgebeffert, beweglich und elastisch gemacht und so den verschiedenen Rückgratsverkrümmungen als Kyphose, Lordose und den verschiedenen Skoliofen vorgebeugt wird. Auch läßt sich eine Reihe humoristischer Uebungen ausführen, die sehr wertvoll sind und den Unterricht beleben.) 2. Gruppenübungen: Diese können abteilungsweise vorgenommen werden. Einige Schüler dienen als Helfer oder Hindernis. Es werden hier die verschiedenen Sprünge geübt, z. B. Bockspringen, Gerätesprung, Hocke, Flanke uff. 3. Einzelübungen: Handstand, Brücke, Uberschlag, Radschlagen, Gehen auf den Händen, Luftrolle und noch manche andere Uebung. Alle diese Uebungen lassen sich auch im Winter im geschlossenen Raum durchführen. Sie dürfen in keinem Turnunterricht fehlen.

**Spiele.** Auf der Unterstufe muß das Spiel den größten Teil der Turnstunde einnehmen. In den ersten 3 Schuljahren lassen sich auch die Uebungen der Körperschule spielweise betreiben. Die Kleinen ahmen den Schuster, Schmied, Holzsäger, Holzhacker u. a. nach, sie sind Kaze, Hund, Häschen, Pferd, Schlange, Vögel, Schmetterlinge. Sie helfen der Mutter, alle häuslichen Arbeiten verrichten, als Kochen, Reiben, Staubwischen, Wäsche waschen, Wäsche aufhängen, Plätten uff. In solch kindlicher Art, in Spielform erreichen wir alles spielend und leicht. Die verschiedenen Lauf-, Fang-, Greif-, Ball- und Ringspiele bereichern den Stoff. Bei den größern Schülern kommen noch die sogenannten Parteespiele in

Betracht. Sie zeigen dem Schüler, daß seine Einzelleistung nur zur Geltung kommt, wenn er seine Kräfte in den Dienst der Gesamtheit stellt. Diese Erkenntnis ist von hohem sittlichem Werte für die Erziehung.

Eine der gesundesten, wertvollsten Leibesübungen auch auf dem Lande ist im Sommer das Schwimmen und im Winter der Eislauf. Auch darf das Wandern nicht versäumt werden.

#### 4. Stoffverteilung für das Turnen auf dem Lande.

Leibesübungen dürfen nie etwas rein Körperliches darstellen, immer muß auch die Seele dabei mitschwingen. Das Ziel derselben ist, die Kinder zu ihren natürlichen Bewegungen zurückzuführen, was nur erreicht werden kann, wenn Leibesübung Arbeit ist im Gewande jugendlicher Freude. Durch einen rechten Turnunterricht sollen wir das heranwachsende Geschlecht zu voller körperlicher Leistungsfähigkeit erziehen, zu Geschmeidigkeit und Kraft, zur Fähigkeit, körperliche Übungen auszuführen, d. h. im Sinne der natürlichen Bewegungsgesetze, und kraftsparend, zu natürlichem Gehen, Stehen, Sitzen und natürlichem Atmen und schließlich zu Gewandtheit, Ausdauer und Schnelligkeit.

#### I.—IV. Schuljahr.

In den ersten Schuljahren sollen die Leibesübungen mehr in Form des Spiels betrieben werden, ohne daß dabei der Lehrer aber den Hauptzweck des Turnens „Arbeit im Gewande jugendlicher Freude“ aus dem Auge verlieren darf.

Übungsstoff: Rhythmische Bewegungen im Gehen, Springen, Hüpfen, Kriechübungen. Schnelligkeitsübungen, Ballspiele, Wurfspiele, kleine Schiebe- und Ziehkämpfe, Klettern, Klimmen, Gleichgewichtsübungen. Im Winter: Schneeballschlachten, Rodeln, Schlittschuhlaufen und Wandern.

Körperformende Übungen, nach Möglichkeit noch in Spielform. Im 3. und 4. Schuljahr aber müssen die Übungen allmählich mit immer größerer Genauigkeit ausgeführt werden. Auch werden schon zweckvolle Übungen vorgenommen, die zum verständigen und bewußten Arbeiten am eigenen Körper überleiten sollen. Durch Beobachten der Bewegungen bei den andern sollen die Kinder richtige Körper- und Bewegungsformen erkennen und pflegen.

Schon auf dieser Stufe müssen Schnelligkeit, Gewandtheit und Ausdauer gesteigert werden. Die einfachen Kampfspiele, Ball- und Lauffspiele, sowie Singspiele müssen fleißige Berücksichtigung finden.

Auch auf die allgemeine Gesundheitspflege soll in regelmäßigen Zwischenräumen in geeigneter Weise hingewiesen werden: Reinigung der Hände, Haare, Nägel, Zähne, Kleidung, Atmung uff.

### V.—VII. Schuljahr.

Formende Uebungen: Erweitern und Ausgestalten der bisher durchgenommenen Uebungen. Bewußtes Arbeiten am eignen Körper. Zur richtigen Haltung, Ausdruck des Willens und zur Selbstbeherrschung erziehen. Zur individuellen Durcharbeitung des Körpers für jeden einzelnen Schüler entsprechende Uebungen zusammenstellen. Vornehmen von Trockenschwimmübungen. Im Winter: Schneeballschlacht, Rodeln, Schneeschuhlaufen und Wandern.

Spiele: Kampfspiele, Scherz, Sing-, Geländespiele.

Volkstümliche Uebungen: Gehen, Laufen, Springen (freie und gebundene Sprünge), Klimmen, Klettern, Heben, Tragen, Ziehen, Schieben, Ringen in Spielform, Stoßen, Schlagen, Werfen und Fangen.

Gleichgewichts- und Gewandtheitsübungen am Boden. Einfache, natürliche Uebungen an Geräten.

Gesundheitliches: Ueber Nahrung (Genusmittel, Alkohol, Nikotin), Stoffwechsel, Arbeit und Ruhe (Schlaf, körperliche Uebungen), Wohnung (Reinigung und Lüftung), erste Hilfe bei Unglücksfällen.

Im Turnen wird vom Körper aus erzogen. Körperformung und Leistungserziehung treten als körperliche Arbeitsziele zuerst in den Vordergrund. Sie sind aber vom seelisch-geistigen untrennbar und sind durch sie bedingt. Die Leibesübungen umfassen Körper, Geist und Seele.

### Schriftennachweis:

Anleitung für den Turnunterricht in preussischen Volksschulen. Cotta, Berlin. Herausgegeben vom Deutschen Reichsausschuß für Leibesübungen.

Dehmlow, Lehrplan für das Turnen in der 1, 2 und 3 klassigen Schule. Billeßen, Berlin.

Pallat und Diller: Künstlerische Körperbildung. Dietz, Breslau.

Slamer, Neudeutsches Turnen. Pflichlers W. und S., Wien.

Harte, Der Turnunterricht im Lichte des Arbeitsschulgedankens. Bely, Langensalza.

Dr. E. Neundorff, Die Turnstunde in der Knabenschule. W. Limpert, Leipzig.

Dr. E. Neundorff, Erich Klinge und Sophie Dapper, Deutsches Mädchenturnen. Ebendort.

Niels Buch, Grundgymnastik. G. B. Teubner, Leipzig.

---

---

## 17. Handfertigungsunterricht.

Simon Schwarz.

Wenn der neue staatliche Lehrplan für Volksschulen an dem gemessen wird, was in den westlichen Kulturstaaten heute wohl als Allgemeingut gilt, nämlich, daß die Volksschule zu der durch selbständige geistige Arbeit gepaart mit selbständiger manueller Arbeit gekennzeichneten Arbeitsschule, also einer Erziehungsschule im wahrsten Sinne des Wortes werden müsse, so muß er vielfach als außerordentlich rückständig bezeichnet werden. Denn auf der einen Seite fordert er viel Wissensstoff, namentlich auch auf der Unterstufe, so daß an eine selbsttätige Erarbeitung dieses Stoffes durch die Schüler kaum gedacht werden kann, und zum andern erscheinen die Handfertigkeiten von den andern Wissensfächern so losgelöst, daß die beiden bei der verhältnismäßig sehr großen Stundenzahl für Handfertigkeiten — (auf der Oberstufe fünf Stunden in der Woche) — fast wie zwei besondere von einander getrennte Welten dastehen und daher die Gefahr besteht, daß jedes Gebiet für sich seine eigenen Wege sucht und geht. Das eine aber muß rückhaltlos anerkannt werden: die Regierung ist bei der Einführung des Handfertigungsunterrichts für Knaben an den Volksschulen mit einer derart bewunderungswürdigen Kühnheit auf ihr Ziel losgegangen, die gewiß beispiellos dasteht. Die Lehrerschaft wurde einfach vor eine fertige Tatsache gestellt. Ohne daß vorher auch nur die geringsten Vorbedingungen zur Erteilung, beziehungsweise Leitung dieses Unterrichts wie: Vorbereitung der Lehrer durch entsprechende Einführung in die einzelnen Techniken, Beschaffung der notwendigen Werkzeuge und Räumlichkeiten usw. geschaffen worden wären, hieß es einfach: das will ich, das hast du zu machen. Und ein großer Teil der Lehrerschaft hat sich mit anerkennenswertem Eifer und viel Erfolg, wenn der Schein nicht trügt, der ihnen gestellten neuen Aufgabe zugewandt.

Wie ganz anders hat sich die Einführung dieses Unterrichts in Deutschland gestaltet. Seit Jahrzehnten bemühen sich hier alle für Erziehung und Unterricht verantwortlichen Kreise: Ministerien, Land-, Stadt- und Gemeindeverwaltungen und das große Heer der künftigen Vertreter vom

Universitätsprofessor bis zum Dorfschullehrer um eine günstige Lösung dieser Frage und haben sie eigentlich noch immer nicht gefunden. Das alle Schulen bindende Gesetz, welches zeigen soll, wie und in welchem Ausmaß der Handfertigkeitunterricht beziehungsweise Werkunterricht auf der ganzen Linie durchgeführt werden soll, steht noch immer aus.

In Preußen z. B. wurde, aber auch erst nach jahrelangen erfolgreichen freien Versuchen an den verschiedensten Schulgattungen schon 1911 durch einen Ministerialerlaß die Einführung des Werkunterrichts ernstlich empfohlen, weil er die in den andern Unterrichtsfächern erworbenen Vorstellungen noch wirksamer belebt, klärt, ergänzt und befestigt. Im Jahre 1915 weist ein Ministerialerlaß erneut auf den erzieherischen und bildenden Wert der Handarbeit hin und empfiehlt wieder aufs eindringlichste die Förderung der Handarbeit der männlichen Jugend, die trotz erfreulicher Fortschritte noch immer nicht genügend verbreitet sei. Ein Ministerialerlaß vom Jahre 1921 fordert, da sich die Ueberzeugung, daß neben der geistigen auch die werktätige Erziehung in der Schule zur Geltung kommen müsse, in den weitesten Kreisen durchgesetzt habe, die einzelnen Schulverbände (Schulgemeinden) zur Selbsthilfe auf und empfiehlt, alle diesbezüglichen Versuche aufs tatkräftigste zu fördern. Auch der Gartenbau ist als werktätige Arbeit in der Schule zu pflegen. Dabei ist nicht nur an Arbeiten zu denken, die sich aus dem Unterricht, sondern auch an solche, die sich aus dem Schulleben, dem Familien- und Gemeindeleben ergeben. Ein Ministerialerlaß vom Jahre 1922 sagt: Wo die Werkarbeit in größerem Umfang durchgeführt werden kann, beginnt sie zweckmäßig (d. i. vom fünften Schuljahr an) mit dem Unterricht in leichter Holzarbeit, setzt sich mit dem Unterricht in Papparbeit fort und erstreckt sich darnach auf den Unterricht in Buchbinden, Hobelbankarbeit oder Metallarbeit. Wo es die Verhältnisse erwünscht erscheinen lassen, können die genannten Techniken durch andere (bodenständige Arbeiten wie Weiden- und Rohrflechten, Handweben, Besenbinden, Gartenbau usw.) ersetzt werden. Im Jahre 1924 wieder fordert ein Ministerialerlaß alle Schulerhaltungspflichtigen auf, die Mittel, die für die Beschaffung von Werkzeugen und Werkstoffen erforderlich sind, zu bewilligen, damit unter anderm auch ein beträchtlicher Teil der notwendigen Lehr- und Hilfsmittel für den Unterricht in gemeinsamer Arbeit des Lehrers und der Schüler beschafft oder neu hergestellt werden könne usw. Als Ergebnis der großen deutschen Reichsschulkonferenz sollen hier folgende Leitsätze herangezogen werden: 3. Dazu, die bestehende Schule in die neue Schule umzubilden, ist nötig, daß die Arbeit in der Form des

schaffenden Lernens zum Lehrgrundsatz, der Werkunterricht zum Lehrfach in allen Schulen werde. 5. Der Werkunterricht ist auf der Unterstufe Bestandteil des gesamten Unterrichts und wird allmählich selbständig, muß aber soweit als möglich in sachlichem Zusammenhang mit dem übrigen Unterricht bleiben. 8. Durch gesetzliche Bestimmung sind die äußern Voraussetzungen für die Durchführung des Arbeitsgrundsatzes und des Werkunterrichts zu sichern. Das Gesetz soll aber nur die Mindestforderungen aufstellen und die Schulunterhaltungspflichtigen veranlassen, die Bedingungen zu schaffen, damit diese Forderungen durchgeführt werden können.

Seit Jahrzehnten wird der Lehrerschaft geboten, sich in allerlei Kursen die zur Erteilung des Unterrichts notwendigen Fertigkeiten zu erwerben, und so das schwierige Gebiet Schritt für Schritt und unter Beihilfe aller in Frage kommenden Stellen und Kräfte erobert. Die aus dem Volk herausgeborene und von diesem getragene Idee wird von der Regierung erst stillschweigend geduldet, dann lobend zur Kenntnis genommen, schließlich wohlwollend gefördert; und nur wenn der Boden vollends dafür vorbereitet worden ist, d. h. wenn möglichst alle Vorbedingungen für eine Durchführung auf der ganzen Linie geschaffen worden sind, kommt das Gesetz, kommen die Verordnungen.

Unsicht und möglichste Gründlichkeit dort, Ueberstürzung, Ratlosigkeit und Halbheiten hier.

Welche Beweggründe die rumänische Regierung zu diesem ohne Zweifel überstürzten und ungewöhnlichen Schritt veranlaßt haben mögen, ist für den Fernerstehenden natürlich außerordentlich schwer zu entscheiden. Mit Leichtfertigkeit scheint er nichts gemein zu haben. Denn aus den unter dem Titel „Weisungen“ gegebenen Ausführungen ist zu ersehen, daß die wahren und eigentlichen Ziele des Handfertigkeitunterrichts dem Gesetzgeber bekannt gewesen sind. Daraus deuten nicht nur die in den „Weisungen“ niedergelegten allgemeinen Ausführungen, sondern auch das insbesondere über das Modellieren Gesagte. Allerdings wird man an dem Glauben dann doch auch bald wieder irre, wenn man sich vor die unmöglich zu bewältigende Fülle der geforderten Techniken und Arbeiten in den einzelnen Techniken gestellt sieht. Da kommt man denn unwillkürlich auf den Gedanken, daß doch mehr andere als unterrichtliche und erziehbliche Beweggründe Pate gestanden sind, und daß es sich dem Gesetzgeber in erster Reihe darum gehandelt zu haben scheint: Wie können wir dem in Rumänien noch arg in den Kinderschuhen stekenden

Gewerbe aufhelfen und damit einem großen Teil unseres Volkes eine bessere Zukunft sichern?

Der Staat bzw. die Lenker des Staates sagen sich, und das mit vollem Recht: In unserm Volke schlummern so viele Kräfte, die geweckt, Hervorragendes leisten würden, und es ist unverantwortlich, sie verkümmern zu lassen. Unser junges Volk strebt aus seinen bisherigen niedern Berufen als Dienstboten, Tagelöhner und Hirten heraus, und der Staat muß ihm die Wege dazu ebnen. Grund und Boden aber ist zumal in den angeschlossenen Gebieten nur überaus schwer zu erwerben, darum müssen sie Berufen zugeführt werden, die nicht an die Landwirtschaft gebunden sind, und das ist zunächst der Gewerbestand. Später, wenn die allgemeine Schulbildung gestiegen ist, wird auch der Handelsstand daran kommen. Nur aus diesen Erwägungen heraus ist die für den Handfertigkeitsunterricht so übermäßig hoch angelegte Stundenanzahl und die Heranziehung fast aller Techniken erklärlich. Es werden in der Schule die Fühler ausgestreckt, für welchen Zweig sich dieser oder jener Junge besonders interessiert und eignet, um ihn dann bei der Berufsberatung auf das Gebiet verweisen zu können, auf dem er später auch etwas zu leisten verspricht und sich im Wettbewerb mit den andern zu halten vermag.

Dies kommt natürlich auch allen andern Mitnationen zu gute, doch ist es für sie nicht von so einschneidender Bedeutung, da sie viel weniger Nachwuchs haben und daher kaum oder nur wenig auf Eroberungen ausgehen können und sich vielfach damit begnügen müssen, das väterliche Erbe ungeschmälert zu erhalten.

Wir, als sächsische Schule, werden uns darum auch auf den Lehrplan ganz anders einstellen als die rumänische Schule. Uns ist der Handfertigkeitsunterricht weniger Selbstzweck als Mittel zum Zweck. Uns schwebt als oberstes Ziel der Erziehung und des Unterrichts noch immer in erster Reihe die sittliche Persönlichkeit vor Augen, die einzig und allein dazu angetan ist, nach allen Seiten Segen auszustrahlen. Und darum wollen wir auch den Handfertigkeitsunterricht in erster Reihe in den Dienst eines auf dies Ziel eingestellten Unterrichts stellen.

Wie können wir nun aber dieser Forderung gerecht werden? Zunächst muß in jeder Schule für sich darnach getrachtet werden, den Handfertigkeitsunterricht in engste Beziehung zu den andern Unterrichtsfächern und dem wirklichen Leben zu bringen. Die in Deutschland mit „Werkunterricht“ bezeichnete Richtung pflegt mehr die Beziehungen zum Unterricht und wirkt sich am schönsten im Gesamtunterricht aus,

die unter Werkstattunterricht segelnde hingegen will den Unterricht auch schon mehr um seiner selbst willen, denn auch der Arbeit als solcher kommt bei material- und stülgerechter Ausführung bis ins einzelste eine große erziehliche Bedeutung zu. Die wirtschaftliche Seite spielt zunächst eine mehr nebensächliche Rolle. Der staatliche Lehrplan aber stellt diese geradezu an die Spitze. Unsere Aufgabe wird es sein, zusammen mit der rumänischen Lehrerschaft, sofern sie für diese Bestrebungen Sinn und Verständnis hat, da sie sich gewiß viel freier wird bewegen können als wir, hier einen Ausgleich zu schaffen und das Volksschulwesen hierzulande vor einem rein theoretischen, mechanisch erworbenen Wissensballast auf der einen Seite und einem Wust von allerlei praktischen Handfertigkeiten, von denen aber keine so gepflegt werden kann, daß sie das Bewußtsein wirklichen Könnens auslöst, auf der andern Seite zu bewahren.

Ich habe Gelegenheit gehabt, in Ausstellungen Arbeiten zu sehen, bei deren Ausfertigung die Kinder kaum mehr als Handlangerdienste geleistet haben können. Von den Besuchern, denen ein richtiges Urteil natürlich zumeist vollständig abging, wurden sie aber angestaunt und bewundert und dort die Tüchtigkeit der Schule, des Lehrers und des Schülers über alle Maßen gelobt, wo sie doch den schlimmsten Tadel verdient hätte. Sehen wir uns den Lehrplan darauf hin einmal näher an. Für das fünfte Schuljahr fordert der Lehrplan 1. Modellieren, 2. recht ausgiebige Papparbeiten, 3. Flechten und 4. Holzarbeiten. Diese Techniken wiederholen sich auch im sechsten und siebenten Schuljahr bis auf Modellieren, doch werden für diese Stufen, wo sich die Möglichkeit dazu bietet, auch Metallarbeiten und Installationen empfohlen. Da für Handfertigkeiten fünf Stunden in der Woche vorgesehen sind, so kommen auf eine Technik  $5 \times 36$  Stunden, d. s. 180 Stunden: durch  $4 = 45$  Stunden, von denen aber durch die vielen Feiertage wenigstens fünf wegfallen. Bleiben also 40 Stunden mal 3, denn die Technik wird durch drei Jahre getrieben, sind 120 Stunden oder 12 Arbeitstage. In diesem Zeitraum etwa in Papparbeiten fast alle geometrischen Flächen auszuscheiden und den Rand mit selbsthergestellten bunten Papierstreifen zu bekleben, fast alle geometrischen Körper herzustellen und deren Kanten ebenfalls mit farbigem Papier einzufassen, Aufziehen von Plänen und Karten, Heften und Einbinden von Heften und Büchern, quadratische, rechteckige, sechs- und achteckige und zylindrische Schachteln ohne Deckel und mit Deckel und Verzierung mit farbigem Papier, Eckstellage, achteckiger Handkorb, Etagere für Briefe, für den Tisch, Schultasche mit

Balgzug, Körbchen, Kofferchen, Handkorb mit Stütze und mit gebogenen Wänden fertig zu bringen, ist rein unmöglich. Das leistet auch ein Lehrling, der doch einzig und allein an seinem Handwerk arbeitet, erst im zweiten Jahr, aber nicht nach kaum einem halben Monat. Und ähnlich übertriebene Forderungen werden auch für die andern Techniken aufgestellt.

Für die Aufstellung unserer Lehrpläne kann aber nicht nur der Stoff, sondern auch die Reihenfolge der im Lehrplan aufgezählten Arbeiten schon ganz und gar nicht maßgebend sein. So werden z. B. Bezeichnungstafelchen für Blumen, für Obstbäume und Beete oder Stützen für Blumen, die mit dem einfachsten Taschenmesser zugerichtet werden können, erst nach Hobelbankarbeiten, sogar Hartholzarbeiten angeführt u. dgl. m. Als letzte Arbeiten werden eine Klassentafel, ein Tisch mit Leisten und Lädchen, Schränkchen für Küchengefäße und eine Beute mit Nähmchen gefordert; dazu Schuhbürsten, Kleiderbürsten, Haarbürsten, Weißbürsten, Bürsten zum Kehren usw. Wenn der Schüler das alles in nicht ganz einem halben Monat lernen kann, wozu braucht er dann drei Jahre auf die Lehre zu gehen?

Unser ganzes Bemühen muß darum darauf hinaus gehen, zunächst jede Schule für sich die Techniken bestimmen und pflegen zu lassen, die für ihre Verhältnisse in erster Reihe in Betracht kommen, und zu versuchen, womöglich auch den Handfertigkeitsunterricht in erster Reihe in den Dienst des Gesamtunterrichts zu stellen. Die wichtigste Rolle fällt dabei dem Modellieren zu und ist im engsten Anschluß an die übrigen Unterrichtsgegenstände durch alle Schuljahre vom ersten bis zum siebenten Schuljahr zu treiben. Dabei sollen die Grundformen wie Kugel, Ei, Würfel, Prisma und Zylinder bis in die höchsten Schuljahre immer wieder und wieder, natürlich in immer anderer Einstellung modelliert werden, z. B. Apfelform im allgemeinen, dann glatter und länglicher Apfel, wieder auf einer andern Stufe eine bestimmte Sorte mit charakteristischer Formbildung, weiters im Quer- und Längsschnitt und schließlich eine Aufmachung als Relief auf einer Platte, ähnlich einem Stilleben (Siebelverzierungen an unsern Bauernhäusern). Es sei auch hier nochmals betont: bei der Auswahl kann und darf der staatliche Lehrplan allein nicht als maßgebend, sondern nur als richtunggebend aufgefaßt werden, denn weder lehnt er sich an die andern Unterrichtsgegenstände an, noch befolgt er den Hauptgrundsatz jeder pädagogischen Einsicht: „Vom Leichten zum Schweren“.

Neben Modellieren wird auf der Unterstufe noch Falten und Schneiden, Kleben und Flechten von Papier in verschiedenen Farben unter Be-

rücksichtigung volkstümlicher Muster gefordert. Zum Flechten werden wir auf unsern Gemeinden und schließlich auch in unsern Städten weniger Papierstreifen und mehr Schilf, Stroh und Bast verwenden. Auch hier soll nur ein Beispiel herausgegriffen werden, um zu zeigen, wie gedanken- und planlos die zu arbeitenden Gegenstände im Lehrplan ihren Platz angewiesen erhalten haben. Wo werden Kinder im ersten Schuljahr schon einen Drachen anfertigen? Zusehn, wie er fliegt und am Strick halten dürfen, das ist alles, was für einen 7jährigen Knaben hier in Betracht kommen kann. Im fünften Schuljahr wäre neben Modellieren das Flechten weiter zu üben und mit einfachen Holz und Papparbeiten (Flächen und Körper in Karton) zu beginnen. Die eigentlichen Papparbeiten sollten dem sechsten Schuljahr vorbehalten bleiben, doch sind sie in unsern ländlichen Schulen möglichst einzuschränken, dafür könnte auf dieser Stufe mit Bürstenbinderei oder Korbflechtereie begonnen werden. Dem siebenten Schuljahr bleiben die Holzarbeiten vorbehalten, die je nach den schon beschafften Werkzeugen vorgenommen werden müßten, denn bis zur Einrichtung von Schülerwerkstätten mit Hobelbänken und den dazugehörigen Werkzeugen in größerem Ausmaße werden wir wohl noch einige Jahre zuwarten müssen. Die Herstellung einer Mausefalle, das Aufziehen eines Eisenreifes (Nieten), und wo elektrisches Licht eingeführt ist, das Einschrauben bzw. Umwechseln eines Stöpfels und Auswechseln eines Schalters, schließlich das Einschneiden einer Glasscheibe (Herstellung einer Laterne), sowie das Beizen von Holz und die Verfehlung mit einem Delanstrich sind Fertigkeiten, deren sich jedermann erfreuen können müßte. Ich erinnere auch an die Herstellung von Weihnachtsleuchtern.

Der Handfertigkeitsunterricht ist nicht dazu da, Stümper in den einzelnen Gewerbszweigen heranzubilden, sondern die Aneignung der Wissensstoffe zu erleichtern und zu vertiefen, Anhaltspunkte für die Berufswahl zu geben und die Kinder zu befähigen, sich ihrer Hände richtig zu bedienen, und sie in den Stand zu setzen, kleinere Mängel im Haushalt und in der Wirtschaft sofort zu beheben, ebenso wie wir wünschen, daß jedermann über die nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten verfüge, die notwendig sind bei der ersten Hilfeleistung in Unglücksfällen.

Einer Seite, um deretwillen der Handfertigkeitsunterricht noch besonders hochgeschätzt zu werden verdient, muß noch besonders gedacht werden. Er bietet uns vorzügliche Gelegenheiten zum Zusammenschluß mehrerer Schüler und Schülerinnen zu Arbeitsgemeinschaften und darum zur Erziehung des Gefühls gegenseitiger und gemeinsamer Verantwortung.

Denn wenn der Schüler weiß, daß durch sein Versagen, d. i. seine ungenaue und schleuderhafte Arbeit das ganze Werk in Frage gestellt wird, da nimmt er sich wohl zusammen, denn er fürchtet das Urteil der andern, und darum holt er sich lieber gerne erteilten Rat und bittet Befähigtere um Beistand und Hilfe, die ebenso gerne geboten werden, weil alle am Gelingen des Ganzen interessiert sind. Im Handfertigkeitunterricht treten auch Denkfehler viel krasser zutage als in den andern Unterrichtsgegenständen, und der Schüler lernt frühzeitig die Wahrheit des Spruches erkennen: Vorgetan und nachgedacht, hat manchen in groß' Leid gebracht.

Jeder Zeitabschnitt der Weltgeschichte hat eigentlich sein besonders Erziehungsziel gehabt. Augenblicklich sind wir in dem des Wirtschaftlichen, der Arbeit. Das ganze Leben ist eingestellt auf die Arbeit. Arbeit, Arbeit und wieder Arbeit. Gut, sie schafft uns die äußern Bedingungen des Lebens, wird aber mehr als Last denn als Glück empfunden. Daß sie eine der ersten und bedeutendsten Glückspenderinnen ist, bzw. werden kann und werden soll, daß diese Erkenntnis in der Menschheit immer mehr und mehr heranreife, dazu soll der Handfertigkeitunterricht mithelfen. Richtig angefaßt und geleitet, wird er diese Aufgabe auch überall erfüllen, nicht aber auf dem im staatlichen Lehrplan ausgesteckten Wege. Denn vieles von dem, was er fordert, gehört schon in eine Berufsschule und nicht in die Volksschule. Für unsere ländlichen Volksschulen müßte die Werkstatt mehr durch den Schulgarten ersetzt werden, die Werkstatt aber mehr ein Tummelplatz werden für unsere der Schule entwachsene Jugend, denn die Arbeiten in der Werkstatt stellen auch an die rein körperlichen Kräfte schon eine ziemlich hohe Anforderung.

Ob unsere staatlichen Schulbehörden auch bald zur Einsicht kommen werden, daß der staatliche Lehrplan die Ziele viel zu hoch, oder wollen wir lieber sagen, nicht den geistigen Fähigkeiten und leiblichen Kräften angepaßt steckt, und daß die Anwendung der Erwerbung unseres Volksschulwissens und -könnens nach konzentrischen Kreisen auf der ganzen Linie nicht des A und O, sondern ein schwerer Mißgriff ist, kann zurzeit noch nicht gesagt werden. Jedenfalls müssen wir versuchen, alles zu vermeiden, mit dem Gesetz in Widerspruch geraten, denn wir setzen mit einer Rüge, die wir uns zuziehen, allzuviel aufs Spiel.

Im übrigen findet sich auf Seite 93 der Uebersetzung des staatlichen Lehrplans eine Anmerkung, die ich nicht anstehe, ohneweiters auf alles unter „Handfertigkeitunterricht“ Gesetze zu beziehen; diese besagt: „Jede

Schule hat sich das dem Rohmaterial im Orte entsprechende Fachgebiet zu zählen und dem Revisorat durch schriftlichen Bericht am Anfang jedes Schuljahres zur Kenntnis zu bringen.“ Ich sehe es als ein zum Durchschlüpfen offen gelassenes Türchen an. Wir müssen aber unbedingt schön langsam mit der Einführung der einzelnen Techniken in unsern Schulbetrieben beginnen, aus einem Nichtbefolgen des Lehrplans kann uns jeden Tag ein Strick gedreht werden.

Die Grundbedingung für jedes Gelingen ist und bleibt aber eine gründliche Durchbildung des Lehrerstandes, insbesondere des jungen Nachwuchses. Fehlgriffe werden darum noch lange auf der Tagesordnung bleiben. Ich führe nur an, daß trotz wiederholten Hinweises, daß es doch unmöglich angehe, etwa im ersten Schuljahr, aber auch in den andern Schuljahren die eine Hälfte des Schuljahres nur zu modellieren und die andere nur in Papier zu falten und auszuschnneiden, es doch mancherorts noch immer so gehandhabt wird, statt je nachdem, wie es der Unterricht nun gerade erheischt, bald zu modellieren, bald zu falten, bald etwas auszuschnneiden.

Fehlgriffe sollen niemanden mißmutig machen. Aus Fehlgriffen erlernt man die richtigen Griffe. Und wenn auch der Lehrplan zunächst vielfach als ein Mißgriff bezeichnet werden muß, so bedeutet die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in denselben jedenfalls einen großen Fortschritt. Flecken am Kleid kann schließlich jeder bekommen, aber ein Schmutzfinf ist doch nur der, der sie stehen läßt und nicht wegpust. Auch wir sind dazu berufen, auf diese den Lehrplan verunreinigenden Mängel hinzuweisen und an unserm bescheidenen Teil mit dazu beizutragen, daß sie sobald als möglich behoben werden. Als Anregung dazu wollen auch diese Zeilen bewertet werden.

Schulrat Günther kennzeichnet die heute unter dem Kennwort „Arbeitschule“ segelnden neuen Gedanken also: „Die Schule, bisher Unterricht- und Lehranstalt, muß in eine Lebensstätte der Jugend zur freien Entfaltung aller ihrer Kräfte umgewandelt werden“. Früher wurden die Schultüren vor dem Leben, das draußen flutete, vielfach zugeschlagen, um nicht gestört zu werden, die neue Zeit reißt sie weit auf, um dem Einfluten des Lebens freien Einlaß zu gewähren. Die neue Schule soll eine Arbeitsgemeinschaft unserer Jugend werden, wie wir sie vielfach auch bei uns noch in einzelnen Familien finden, wo eins die Last des andern, wenn sie ihm zu schwer wird, willig auf sich nimmt und selber trägt.

Schriftennachweis:

- Zeitschriften „Neue Bahnen“. „Die Arbeitsschule“.  
Denzer, „Schaffen und Lernen“. Wunderlich, Leipzig.  
Korn, „Knabenhandarbeit“. Leipzig.  
Seinig, „Die redende Hand“. Wunderlich, Leipzig.  
Pallat, „Verarbeitung für Schule und Leben“. Teubner, Leipzig.  
Pabst-Seinig, „Aus der Praxis der Arbeitsschule“. Osterwies, Zickfeldt.  
Böffler-Vindemann-Schimpf, „Mit Modellierholz, Schere und Kreide“. Hahn,  
Leipzig.  
Kühnel, „Schularbeit und Arbeitsschule“. Dürr, Leipzig.  
Weber, „Die Tafelzeichnung im Unterricht“ (für gute Zeichner). Welz, Langensalza.  
Korb, „Knabenhandarbeit“. Gera.

---

## 18. Weibliche Handarbeiten.

Marie Wollmann.

Die Erkenntnis, daß eines der wichtigsten Bildungs- und Erziehungsmittel die produktive Arbeit sei, hat zur Einführung des Handfertigkeitunterrichtes in die Knabenschulen geführt und hat zugleich die Bedeutung und Wertschätzung des Hand- oder Nadelarbeitsunterrichtes in den Mädchenschulen gehoben. Als Ziel dieses Unterrichtes stand von jeher die Forderung: Die Mädchen sollen die Fähigkeit erwerben, die im einfachen Haushalte vorkommenden Gebrauchsgegenstände an Wäsche und Kleidern, sowie solche, die nur dem Schmuck und der Behaglichkeit des Hauses dienen, selbständig herzustellen.

Diese Forderung hat im Laufe der Jahre verschiedene Auffassungen erfahren. Mit Rücksicht auf das äußere Ergebnis könnte das Ziel in der letzteren Zeit als erreicht angesehen werden. Die vorgeschriebenen Gebrauchsgegenstände wurden, was ihre Ausführung anbelangt, von den Schülerinnen selbst gearbeitet — sie verfügten über die verschiedensten Techniken — aber es war doch auch im besten Falle ein von der Lehrerin gegebener und durchdachter Gegenstand, der in mehr oder weniger gut geleitetem Klassenunterricht zustande kam, nicht aber im neuzeitlichen Sinne der Arbeitsschule, die verlangt, daß der Gegenstand von der Idee über Zweckbestimmung und Formgebung bis zur Auswahl des Materials und der diesem entsprechenden Technik ausschließlich Arbeitsleistung des Kindes sei. Die Lehrerin, an deren Fähigkeiten der neuzeitliche Unterricht, trotz scheinbarer Beschränkung ihrer Arbeit, höhere Anforderungen stellt, hat bloß die Aufgabe zu leiten und zu führen, wo die schöpferische Phantasie des Kindes über das Ziel schießt, oder aufzumuntern, wo sie versagt.

Wenn mit der Herstellung der von unseren bisherigen Lehrplänen geforderten Gebrauchsgegenstände die Zeit der Uebungstücher lange schon überholt wurde, so steht doch noch an vielen Orten im Mittelpunkte des Handarbeitsunterrichtes die Technik. Ein Beweis dafür sind die vom Staate vorgeschriebenen Lehrpläne, in denen bis zur Erlernung aller möglichen Stiche, Nähte und Techniken an Uebungsstückchen, diese an erster Stelle — im 1. Schuljahr als einzige Aufgabe — stehen und nur

gelegentlich Gegenstände in größerer und geringerer Anzahl genannt werden, an denen die Technik zur Anwendung kommt. Daß die Technik gelehrt werden muß, ist selbstverständlich, aber sie darf nicht Selbstzweck sein, wenn wir den Wert, der dem Handarbeitsunterricht als Geist und Willen bildendes Unterrichtsfach im neuzeitlichen Sinne der Arbeitsschule zuerkannt wird, rechtfertigen wollen, und der darin besteht, daß die Schülerin soviel an Denk- und Urteilsfähigkeit erworben habe, daß der einfachste und komplizierteste Gegenstand, den sie schafft, gut sei, daß sie sich immer den Zweck des Gegenstandes vor Augen halte, diesem entsprechend die Form wähle, der Form gemäß das Material und schließlich letzteres materialgerecht verarbeite. Möglichst vollkommene Beherrschung der Technik darf selbstverständlich nicht außer Acht bleiben, wenn wir Qualitätsarbeit leisten wollen, auf die in unserem Wirtschaftsleben immer wieder hingewiesen wird als wirksames Mittel im Kampf um den Bestand unseres Volkes.

Ebenso notwendig wie die Beherrschung der Technik sind gewisse Kenntnisse in Material- und Warenkunde, weil das richtige Material mitbestimmend für die Güte und Schönheit eines Gegenstandes ist. Auf dem Lande muß auf die Verwendung selbsthergestellter Stoffe besonderes Gewicht gelegt werden, zunächst vom wirtschaftlichen Standpunkt aus, dann aber auch, weil es diejenigen sind, die sich für die Alltags- und Arbeitskleidung unserer Dorfbewohner — weil widerstandsfähig im Gebrauch und gut waschbar — ausschließlich eignen, die aber auch manchen Stücken der Festkleidung besser entsprechen als meist auf Unkenntnis des Käufers berechnete Fabrikware, die so häufig anderes vortäuschen will, als sie ist. Das aber gehört mit zu den Aufgaben des Unterrichtes, die Schülerinnen so zu leiten, daß sie alles, was auf den Schein berechnet ist, aus gesundem innerem Gefühl ablehnen, Echtes vom Unechten unterscheiden lernen und nie Besseres vortäuschen wollen, weder an Arbeit noch Material, als sie leisten können.

Bei der Aufnahme des staatlichen Lehrplanes in unsere Anstalten wurde gelegentlich eines Gutachtens über die Durchführung des Lehrstoffes darauf hingewiesen, daß der vom V.—VII. Schuljahre vorgeschriebene Stoff in seinem vollen Umfange undurchführbar sei, selbst wenn vom VI. Schuljahr an von der Maschine ausgiebiger Gebrauch gemacht würde, als im Interesse guter Arbeit bei dem den meisten Schülerinnen eigenen Hang zur Flüchtigkeit angezeigt wäre; es müßten die angeführten Gegenstände als zur Auswahl genannt, angenommen werden. Auf Grund dieser Annahme wurde der Lehrplan für unsere

städtischen Schulen unter Berücksichtigung der staatlichen Vorschriften zusammengestellt, der, wenn wir ihn mit den neuesten Lehrplänen an reichsdeutschen Schulen vergleichen, manche Mängel aufweist. Ganz abgesehen davon, daß in diesen Lehrplänen der oberste neuzeitliche Grundsatz — selbständiges Formen und Gestalten unter dem Gesichtspunkte der Zweckmäßigkeit — an erster Stelle steht, so ist auch bei der Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Schuljahre der pädagogische Grundsatz „vom Leichten zum Schweren“ häufig unberücksichtigt geblieben. So stellt z. B. der für das II. Schuljahr vorgeschriebene, für die Verzierungstechnik unseres Volkes charakteristische Kreuzstich an die Denkfraft eines 8jährigen Kindes zu hohe Anforderungen, wenn er nicht bloß mechanische Arbeit sein soll. Wir finden ihn in deutschen Schulen zum erstenmal als Verzierungsarbeit im VI. Schuljahr verwendet und zwar mit begründeter Rücksicht darauf, daß die Verzierung der Form des Gegenstandes angepaßt werden muß, dies aber nur bei dem nötigen Verständnis für die Form und freier Verfügung über die Technik möglich ist, was bei einem 8jährigen Kinde aber nicht vorausgesetzt werden kann. Ebenso übersteigt das Formgebilde des Strumpfes das Verständnis der Schülerinnen im III. Schuljahr, und überdies stellt ein Paar Strümpfe auch die Ausdauer und Geduld eines 9—10jährigen Kindes auf eine Probe, der es sich aus freiem Willen nicht wieder unterzieht. Wir finden das Stricken im deutschen Lehrplan überhaupt erst im IV. Schuljahr und zwar zunächst auf rechteckiger Grundlage — Waschlappen, Gürtel usw. aus grobem Material — dann an einer vom Rechteck abgeleiteten Form einer Puppenmütze, die die Ferse am Strumpf vorbereitet. Das abermalige Stricken von Strümpfen nach Ablauf eines einzigen Schuljahres, also im V. Schuljahr, bedeutet direkt eine Qual für die Schülerinnen und tötet jede Lust an dieser besonders in der letzten Zeit wieder aufgenommenen und für praktische Winterkleidung so beliebte Arbeit.

Als Vorzug des staatlichen Lehrplanes ist es anzusehen, daß er Gewicht legt auf Ausbesserungsarbeiten, die außer dem wirtschaftlichen Vorteil auch, wenn sie nach neuzeitlichen Grundsätzen betrieben werden, zum Nachdenken anregend, in sittlicher Beziehung erzieherlich wirksam gemacht werden können, indem Ordnungsliebe und Sparsamkeit geweckt und gepflegt werden.

Daß der staatliche Lehrplan wiederholt auf das Nationale hinweist, inbezug auf die Kleidung und Verzierung derselben nach alten nationalen Originalen, ist besonders im Lehrplan für Dorfschulen, der im V. Schul-

jahr vom Lehrplan für Stadtschulen abweicht, der neu einsetzenden Be-  
lebung unserer Volkstracht wesentlich förderlich. Jeder Lehrerin  
muß es als Pflicht gelten, an dieser Bewegung teilzunehmen und sich  
auch außer ihrer Schulaufgabe in den Dienst der Sache zu stellen.

Die im Lehrplan für Dorfschulen aufgenommenen Arbeiten zur Her-  
stellung von Geweben aus selbstgefertigtem Material — Flachs, Hanf  
und Wolle — werden der Lehrerin, selbst wenn ihr die Arbeit nicht  
geläufig ist, nicht unüberwindliche Schwierigkeiten bereiten, weil ihr die  
besten Lehrmittel, Rocken und Webstuhl, in jedem Hause zur Verfügung  
stehen und jedes Kind mehr oder weniger Vorkenntnisse für die Arbeit  
und auch das nötige Verständnis für Notwendigkeit und Zweckdienlichkeit  
derselben in die Schule mitbringt.

Daß dem Handarbeitsunterricht im staatlichen Stundenplan schon vom  
I. Schuljahre zwei besondere Stunden zugeteilt sind, ist zwar ein Vorteil  
den deutschen Schulen gegenüber, doch werden in den letzteren entsprechend  
vorbereitende Arbeiten, wie Schneiden, Nähen, Flechten an kleinen  
Gegenständen zu Gebrauch und Spiel im Rahmen des Gesamtunter-  
richtes ausgeführt, die den Ausfall der besonderen Stunden ausgleichen,  
der übrigens reichlich ausgeglichen wird auch durch andere Vorteile, wie  
geeignete Lehr- und Lernmittel, entsprechende Unterrichtsräume und anderes  
Schülerinnenmaterial.

Der oben genannten äußeren Mängeln unseres Lehrplanes ließe sich  
durch eine Umstellung des Lehrstoffes, ohne gegen die staatlichen Vor-  
schriften zu verstößen, leicht abhelfen; mehr Schwierigkeiten wird die  
innere Umgestaltung bereiten, weil sie für die meisten Lehrerinnen ein  
methodisches Umlernen bedeutet.

Einen methodischen Lehrgang im Sinne der neuzeitlichen Arbeitsschule  
im Rahmen dieses Aufsatzes aufzustellen ist nicht möglich, es soll aus  
diesem Grunde auf die neuesten methodischen Werke hingewiesen werden,  
unter denen an erster Stelle das im Jahre 1926 erschienene Werk von  
Anna Mundorff: „Die neue Nadelarbeit in der Volksschule“ zu nennen ist. Das Werk enthält einen methodisch geordneten  
Lehrgang mit einer Fülle von Abbildungen, die jeder auftauchenden  
Frage Antwort geben. Ein Beispiel soll ihre Methode näher beleuchten  
und die Lehrerinnen zu eingehendem Studium derselben anregen. Die  
größten Anforderungen an das methodische Geschick der Lehrerin stellen  
die unter dem Gesichtspunkte der Selbständigkeit herzustellenden kleinen  
Gegenstände in den ersten Schuljahren, wo die Siebenjährigen zum

erstemale mit Stoff, Schere, Nadel und Faden ein notwendiges und gut brauchbares Ding schaffen sollen.

Mit Rücksicht auf die vorangegangenen Uebungen im Kindergarten und die wohl bei keinem Kinde ausgebliebenen Versuche, es der Mutter mit Faden und Nadel im Nähen nachzutun, setzt der Unterricht am zweckmäßigsten mit Näharbeiten ein, und zwar wird es angezeigt sein, dem in unserem Lehrplane angegebenen kleinen Gebrauchsgegenstand, dem Nadelbuch, einen noch einfacheren wie den nachstehenden Topfanfasser voranzuschicken, bei dem der Rhythmus des Nähens noch nicht zum Ausdruck kommen muß und etwas mangelhafte Ausführung der Brauchbarkeit des Gegenstandes nicht im Wege steht. In freier Unterhaltung führt die Lehrerin das Interesse der Kinder auf den geplanten Gegenstand und läßt die Kinder sich darüber aussprechen. Welchem Zweck soll der Gegenstand dienen? Wie muß er daher beschaffen sein? Der Topfanfasser muß dick sein, damit sich die Mutter, der wir mit demselben eine Freude bereiten sollen und den sie sich lange schon gewünscht hat, nicht durch den Anfasser die Hand verbrennt. Er wird nicht eine zu lichte, zarte Farbe haben dürfen, weil er leicht schmutzig wird, verzieret werden wir ihn nicht, weil es, wenn er doch so bald schmutzig wird, schade um die Arbeit wäre. Die Form kann edig oder auch abgerundet sein, nur muß er reichlich größer sein als die Hand, die er schützen soll. Nun werden einige fertige Lappen gezeigt und untersucht, ob sie den festgestellten Forderungen entsprechen, wobei sich die Kinder für die eine oder andere Form entscheiden. Wir wollen zu Hause die Hand von der Mutter auf Papier auflegen lassen, zeichnen um dieselbe herum gut handbreit größer und schneiden die Form heraus. Dann helfen wir der Mutter, alte, weiche Lappen aussuchen, und probieren an einem heißen Topf, wie viele derselben aufeinandergelegt werden müssen, damit man den heißen Henkel nicht fühlt. In der Schule wird der nach der Hand geformte Schnitt auf die Lappen gesteckt und ihm entsprechend, d. h. mit fingerbreiter Nahtzugabe, die notwendige Anzahl zugeschnitten. Wir sehen, daß sich die Fäden an den Schnittkanten ablösen. Wie können sie befestigt werden? Indem man sie mit Stichen festhält, „umsticht“. Damit sich die Lappen, wenn mehrere aufeinandergelegt werden, nicht verschieben, müssen wir sie zunächst mit leichten Stichen zusammenhalten — „aufeinanderheften“. Am Anschauungsmittel, einem Topflappen in vergrößertem Maßstab, zeigt die Lehrerin mit grober Nadel und Faden, wie zunächst um das Schnittmuster herum Vorstiche zum Zusammenhalten der einzelnen Teile ausgeführt werden. Nach mehrmaliger Wiederholung

der Darbietung von seiten der Lehrerin läßt sie dieselbe auch von einzelnen und zwar möglichst vielen Schülerinnen am Anschauungsmittel wiedergeben, dann erst erfolgt der Befehl, besser die Erlaubnis, an der eigenen Arbeit zu beginnen.

Die Namengebung des Stiches erfolgt nach der Ausführung. In derselben Weise wird, wenn das Hesten beendet, das Anstechen mit überwindlichen Stichen am Anschauungsmittel von der Lehrerin und einzelnen Schülerinnen vorgeführt. Eine Schlinge aus Band wird, nachdem die Notwendigkeit derselben zum Aufhängen des Lappens besprochen und die Art der Anbringung vorgeführt wurde, mit Vorstichen befestigt. Der scheinbar übermäßige Zeitaufwand für die Wiederholung der Vorführung von seiten der Schülerinnen wird durch die Sicherheit, die dabei gewonnen wird, reichlich eingeholt, was sich besonders bei den sogenannten Fadenarbeiten, wie Häkeln und Stricken, als Vorteil erweist, indem dadurch dem leidigen Austrennen vorgebeugt wird. Während der Arbeit hat die Lehrerin die Aufgabe, dieselbe zu überwachen, auf Fehler aufmerksam zu machen und diese gegebenenfalls auch mit der ganzen Klasse zu besprechen.

Wie die kleinen unscheinbaren Dinge nach gründlichen, gemeinsamen Erwägungen über Zweck und Form derselben zustandekommen, so sollen auch bei allen folgenden wichtigeren Gebrauchsgegenständen Fragen über Zweckdienlichkeit, Güte und Schönheit von den Schülerinnen durch eigenes Nachdenken gelöst werden; und je öfter sich die Gelegenheit zur Lösung dieser Aufgaben bietet, umso sicherer wird ihr Urteil nicht nur der eigenen sondern auch fremder Arbeit gegenüber, und es wäre zu hoffen, daß den vielen Geschmacklosigkeiten auf dem Gebiete der Textilindustrie auf diese Weise von der Schule aus entgegengearbeitet würde und die zahllosen minderwertigen Dinge mit der Ueberfülle sinnloser Verzierungen, die uns in Stadt und Land auf Schritt und Tritt begegnen, und die soviel wertvolle Zeit und Geldmittel verschlingen, allmählich aus den Häusern verschwänden. Wenn die Lehrpläne der Volksschule einfache Gegenstände verlangen, an die wir bloß die Forderung der Zweckdienlichkeit stellen, so ist damit keinesfalls jede Verzierung ausgeschlossen, im Gegenteil sollen im Interesse der Geschmacksbildung Verzierungen, die das gefällige Aussehen des Gegenstandes erhöhen, und die den Kindern immer Freude bereiten, angebracht werden; deren sinngemäße Verwendung aber soll bei der Besprechung als ein Teil des Gegenstandes mitbehandelt werden, so daß es den Kindern klar wird, daß die Verzierung nie etwas Selbständiges, dem Gegenstand Aufgezwungenes sein darf, das in keinem

inneren Verhältnis zu demselben steht, sondern als ein Teil des Ganzen mit ihm selbst entsteht. Aus diesem Grunde ist ein Zusammenarbeiten von Zeichen- und Handarbeitsunterricht nicht so aufzufassen, daß im ersteren Ornamente entworfen werden, die hier Verwendung finden, sondern nur insoweit, als in beiden Formen- und Farbensinn und Schönheitsgefühl gepflegt werden. Das Werk von Margot Grupe „Die neue Nadelarbeit“ und Johanna Walther „Kunstarbeiten in Schule und Haus“ seien zur Lösung dieser Aufgaben empfohlen. Endlich sei noch auf das wertvolle Werk von Gertrud Behrendsen „Anfertigung von Wäsche und Oberkleidung“ hingewiesen, das die neue Methode des sogenannten „Abformens“ in anschaulicher Weise behandelt. Wenn zu manchen Kleidungsstücken die Schnitte nach am Körper festgestellten Maßen auch rascher und sicherer gezeichnet werden können, so ist das Abformen, weil es anschaulicher ist und die eigentliche Grundlage alles Schnittzeichnens bildet, dem Zeichnen vorzuziehen, setzt aber, wenn es mit Sicherheit gehandhabt werden soll, viel Übung voraus.

Die Verbindung des Handarbeitsunterrichtes mit andern Fächern, daß er ein Teil des ganzen Schulbetriebes werde, braucht nicht betont zu werden, wenn er darauf gerichtet ist, die Schülerinnen zu denkender Tätigkeit zu erziehen. Ein engeres Zusammengehen mit Turnen, Haushaltungskunde und Säuglingspflege ergibt sich von selbst, indem für diese Unterrichtsgegenstände notwendige Kleidungsstücke hergestellt werden.

Zum Schlusse sei noch darauf hingewiesen, daß nach den Bestimmungen der deutschen Lehrpläne beim neuen Unterrichtsverfahren in den Volksschulen nicht mehr als dreißig, in höheren Anstalten sogar nur zwanzig Schülerinnen gleichzeitig unterrichtet werden, welchen Bestimmungen sich auch unsere Schulen anschließen müßten, wenn wir mit Erfolg arbeiten wollen.

#### Schriftennachweis:

- A. Mundorf, Die neue Nadelarbeit in der Volksschule. Braun, Karlsruhe.
- M. Grupe, Die neue Nadelarbeit. Dürerhaus, Berlin.
- J. Walther, Kunsthandarbeiten in Schule und Haus. Dürr, Leipzig.
- G. Behrendsen, Anfertigung von Wäsche und Oberkleidung. Dürr, Leipzig.

---

---

## 19. Haushaltungskunde.

Josefine Siegmund

Die Neuordnung unseres Volksschulunterrichtes hat uns u. a. auch die Einführung des Haushaltungsunterrichtes gebracht. Auf der Oberstufe der Volksschule wird er für alle Mädchen gefordert.

An und für sich ist diese Tatsache sehr zu begrüßen, andererseits müssen wir uns aber bemühen, klar zu sehen, um nicht durch ein blindes Befolgen des staatlichen Lehrplanes vorhandene Unterrichtswerte durch Arbeit, die auf ein rein praktisches Ziel gerichtet ist, zu erdrücken.

Anderorts ist die Frage des Haushaltungsunterrichtes, die für uns durch den vorgeschriebenen Lehrplan kurzerhand erledigt ist, eine vielumstrittene. Wenn allgemein die Entwicklung auf die Einführung dieses Unterrichtszweiges hinweist, gibt es doch Fälle, wo der bereits eingeführte Haushaltungsunterricht wieder aufgehoben wurde. Da ist dann aber nicht etwa der diesem Unterricht mangelnde Bildungswert die Ursache, sondern daß eben hier ein Übersehen und Nichtwahrnehmen des wahren Bildungswertes bedenklich nahe liegt. Gerade auch unser, d. h. der staatliche Lehrplan für Volksschulen verführt zu einer derartigen einseitigen Betrachtung, soll doch nach den Vorbemerkungen dieser Unterricht, „zusammen mit dem Handarbeitsunterricht die Grundlage der ganzen Tätigkeit der zukünftigen Hausfrau schaffen.“ Diese Tätigkeit ist ganz und gar praktisch verstanden, es heißt also nicht weniger noch mehr, als daß der Haushaltungsunterricht der Volksschule dem Mädchenkinde alle Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln habe, die es zur Führung eines Haushaltes befähigen, oder mit andern Worten, die 14 jährige Abgangsschülerin einer Volksschule soll aus dieser Schule, neben allem andern, auch die Ausbildung zur perfekten Hausfrau mitnehmen.

Betrachten wir nun den Lehrplan selbst, eben mit Bezug auf obige Zielstellung, so entspricht er jenem Ziele, d. h. man könnte in einem Hauswirtschaftsfeminar mit reifen Schülerinnen den Stoff wirklich bewältigen, aber keinesfalls kann er mit 11—14 jährigen Kindern vollkommen durchgearbeitet werden, so daß auch von einem Können gesprochen werden dürfte. Am allerwenigsten kann diese Stoffmenge in neuzeit-

licher, der „Arbeitschule“ entsprechenden Unterrichtsweise behandelt werden. Und doch hat gerade dieser Unterricht vom ersten Tage an den Keim für den Trieb „Arbeitschule“ in sich getragen, denn, das ist schon vor mehr als 30 Jahren betont worden: hier soll das Mädchen selbstarbeitend seine Kenntnisse erwerben, wobei aber nicht allein diese Kenntnisse das erstrebenswerte Endziel sind, sondern die erste intensive Arbeit an sich, die doch das beste Erziehungsmittel ist und bleibt. Müssen aber Lehrerin und Schülerinnen hasten, um Lehrplanforderungen nachkommen zu können, wird gerade dieser Wert des Unterrichtes fehlen. Wir sind, wie auf allen andern Unterrichtsgebieten, auch hier zu Kompromissen genötigt, in einer methodischen Form, die unser reines Gewissen nicht belastet.

Unser Lehrplan stellt keineswegs ein niedagewesenes Un Ding dar, doch gehört er seinem ganzen Aufbau nach etwa in eine Zeit vor 20 Jahren. Deutsche Lehrpläne aus den Jahren 1909, 1910 zeigen eine ähnliche Stoffmenge, dazu sogar eine ganz genaue Ein- und Aufteilung für sämtliche Unterrichtsstunden des Jahres. Liegt darin einerseits vom heutigen Standpunkt aus eine Schwäche — ergibt sich doch erst aus der Schülerarbeit des einen Tages meist die Arbeit für den nächsten, und die kann kein Plan festlegen — zeigen doch beide Pläne gerade in ihrem festgefügteten Aufbau, daß man im schulischen Haushaltungsunterricht von jeher eine geistige Durchdringung der hauswirtschaftlichen Tätigkeiten forderte. Finden wir die getadelte große Stoffmenge in unserem Lehrplan wieder, so fehlt hier ganz und gar ein Fingerzeig für die genannte geistige Durchdringung der Tätigkeit, eine Forderung von der wir keinesfalls lassen können. Eine der Vorkämpferinnen des Haushaltungsunterrichtes Marie Voigt-Erfurt schreibt schon in jener Zeit folgende Worte: „Wir müssen dem Unterricht eine wissenschaftliche Grundlage geben und dadurch der Tätigkeit des Kochens zu klaren Begriffen verhelfen.“

Wenn heute die „Arbeitschule“ durch Art und Weise der Lehrer- und Schülerarbeit und in den Bildungsabsichten auch andere Wege geht, so steht im Vordergrund des zu be- bzw. erarbeitenden Stoffes doch dessen „wissenschaftliche Grundlage“, die zum Verständnis der Kochvorgänge, der Reinigungs- oder anderer hauswirtschaftlichen Arbeiten nötig ist. Dies Bestreben ist in allen spätern Lehrplänen zu erkennen, z. B. ein Leipziger Lehrplan von 1920, in dem ganz knapp in zwei parallelen Säulen der Stoff benannt ist, an dem ein bestimmtes Ergebnis erarbeitet werden kann, z. B. Stoff: Wichtige Arbeiten im Haushalt;

Ergebnis: Heizen, Reinigen, Waschen, Kochen. Weiterhin ist jedes einzelne Gebiet wieder nach jenen beiden Gesichtspunkten kurz aufgeteilt, z. B. bei Reinigen: Die Reinigungsmittel, 1. Stoff: das Wasser, die Wasserleitung, Erwärmen, Scheuern, Austrocknen. 2. Ergebnis: Verbundene Röhren, Wasserdruck in der Küche; Ausdehnung, Dampf; Porosität, Haarröhrchenanziehung; Durchdringlichkeit, Verdunstung; Wasser entfernt Schmutz usw. Der Lehrplan will aber nur Beispiele angeben, an welchem Stoff die nebenstehenden Ergebnisse etwa erlangt werden können, er gewährt schon große Bewegungsfreiheit. Spätere Lehrpläne sind an Umfang noch geringer, sie bieten nur Stoffangabe, keine Stoffverteilung. Der Berliner Lehrplan von 1923 z. B. besteht aus 9 Zeilen, denen Vorbemerkungen von vier einhalb Zeilen voraus gehen. Und ein Leipziger Lehrplan von 1925 ist noch knapper, geradezu rhapsodisch, verglichen mit seinem Vorgänger von 1909.

In der Ausführung dieser methodisch durchgearbeiteten Lehrpläne liegt schon eine Kritik unseres Lehrplanes. Der Hauptmangel ist — wie bei allen andern Unterrichtsgebieten — die übergroße Stofffülle. Aus diesem Mangel ergibt sich auch die Hauptgefahr, es sind zu viele und zu vielerlei Arbeiten gefordert, die selbsttätig nicht geleistet werden können und darum zu einer oberflächlichen Scheinarbeit verleiten. Es ist nicht der Zweck der hauswirtschaftlichen Unterrichtsarbeit in der Volksschule, alle Gebiete der Hauswirtschaft zu bearbeiten. „Hauptsache ist, daß die Kinder an einem Stoff ihre Kräfte betätigen können und das „Arbeiten“ in seiner Vielgestaltigkeit lernen. Sie müssen aber auch eine Zweckvorstellung und Freude an ihr haben können.“ Einen Vorzug hat unser Lehrplan den andern angeführten Lehrplänen gegenüber, er verteilt den Stoff auf 3 Jahre der Volksschule. In Deutschland hat allenthalben nur die oberste Klasse der Volksschule hauswirtschaftlichen Unterricht, was von allen Lehrerinnen und Methodikerinnen als Mangel empfunden wird. Eine starke Hemmung der Arbeit liegt oft in der Unlust, mit der die 13—14 jährigen Mädchen an einfachste, z. B. Reinigungsarbeiten herangehen. Vergleicht man damit den Eifer, den das vorschulpflichtige Mädchenkind bei gleicher Arbeit zeigt, — z. B. Reinigungsarbeiten, Abwaschen bei Montessori — ist die Unlust der Großen im zu späten Auftreten gewisser Arbeiten begründet. So müssen wir von diesem erzieherischen Gesichtspunkt aus dem frühern Auftreten des Haushaltungsunterrichtes warm beistimmen. Die Forderung der praktischen Erteilung dieses Unterrichtes ist selbstverständlich, nur hüten wir uns in früher erwähnitem Sinne vor einer Einseitigkeit, die den Bildungswert heruntersetzt.

Die Ergänzungen in der Einführung zu unserm landeskirchlichen Lehrplan sind, nach den verschiedenen Gesichtspunkten hin, aus denen heraus sie geschaffen worden sind, — erziehlische, völkische, geldliche, — durchaus entsprechend. Besonders die alternierenden Kurse bieten gute Möglichkeiten, die Schülerinnen ihrem verschiedenen Alter gemäß zu beschäftigen.

Eine große Schwierigkeit ist an Orten vorhanden, wo heute noch keine Lehrerin ist, oder wo diese durch alle andern Stunden schon so belastet ist, daß sie den Haushaltsunterricht nicht übernehmen kann. Nur in einer ganz ernsten Notlage soll sonst jemand mit dem Unterricht betraut werden. Schon der Haushaltsunterricht als Fachunterricht in der Hand einer besondern Fachlehrkraft wird angegriffen. Es fehlt in solchem Falle die notwendige enge Verührung mit den Kindern und mit allem andern Unterricht, die aber erst eine volle Auswertung der vorhandenen Bildungsmöglichkeiten gewährt, nach der wir aber im Dienste an unsern Schülern und unsrer Schule unbedingt trachten wollen.

#### Schriftennachweis:

- Dr. Wilhelm Wagner, „Die Schule der Jungbäuerin“. Verlag Paul Parey, Berlin.  
Rosa Peter, „Das hauswirtschaftliche Gebiet im Unterricht der Arbeitsschule“. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M.  
G. Schneider, „Gesundheitslehre und Haushaltungskunde“. Verlag Teubner, Leipzig.

## Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Vorwort . . . . .	7
1. Zur Geschichte des neuen Lehrplanes, Dr. Heinz Brandsch . . . . .	9
2. Religion, Dr. G. W. Seraphin . . . . .	18
3. Deutsche Sprache, Friedrich Czifeli . . . . .	33
4. Heimatkunde, Friedrich Reimesch . . . . .	50
5. Rumänische Sprache, Jeanette Ernst . . . . .	54
6. Rechnen und Raumlehre, Dr. Heinz Brandsch und Grete Teutsch . . . . .	65
7. Kenntnisse aus Handel und Buchhaltung, Samuel Both . . . . .	86
8. Geschichte, Lotte Binder . . . . .	90
9. Soziale Kultur und Bürgerkunde, Michael Reul . . . . .	97
10. Erdkunde, Friedrich Ziegler . . . . .	101
11. Naturkunde, Dr. Heinz Brandsch und Michael Gabriel . . . . .	117
12. Gesundheitslehre, Dr. Heinrich Siegmund . . . . .	129
13. Schönschreiben, Selma Gottschling . . . . .	135
14. Zeichnen, Georg Donath . . . . .	139
15. Singen, Michael Fredel . . . . .	143
16. Körperliche Erziehung, Georg Göbbel und Gertrud Zifeli . . . . .	155
17. Handfertigkeitsunterricht, Simon Schwarz . . . . .	168
18. Weibliche Handarbeiten, Marie Wollmann . . . . .	178
19. Haushaltungskunde, Josefina Siegmund . . . . .	185



**An pädagogischen Werken sind in unserm Verlag bisher erschienen:**

Dr. Heinz Brandsch: Geschichte der siebenbürgisch-sächsischen Volksschule.  
Preis 125 Lei.

Dr. Heinz Brandsch: Unsere Arbeitsgemeinschaften für die Fortbildung  
der konfirmierten Jugend. Preis 180 Lei.

Dr. Heinz Brandsch: Die siebenb.-sächsische Lehrerbildung. Preis 180 Lei.

**In Vorbereitung:**

Unsere Mädchenerziehung.

Handbuch für den siebenbürgisch-sächsischen Lehrer.









