

Der neue Lehrplan

für die sächsischen Volksschulen

2. Heft:

Erläuterungen und Begründungen

Mit einem ausgeführten Lehrplanbeispiel
für Naturwissenschaften als Lebenskunde

Unter Mitwirkung

von

D. Erler, L. Kreschmar, W. Krösch, A. Lotthammer,
D. Prasse, K. Röder, H. Schanze, P. Vogel,
E. Walther, R. Wicke, U. Wolf, U. Wünsche

herausgegeben von

Paul Friedemann

Lehrer in Leipzig



Leipzig, Friedrich Brandstetter 1913

Der neue Lehrplan für die sächsischen Volksschulen

2. Heft:

Erläuterungen und Begründungen

Mit einem ausgeführten Lehrplanbeispiel
für Naturwissenschaften als Lebenskunde

Unter Mitwirkung

von

D. Erler, L. Kreyßmar, W. Krösch, A. Lotthammer,
D. Prasse, K. Röder, H. Schanze, P. Vogel,
E. Walther, R. Wicke, A. Wolf, A. Wünsche

herausgegeben von

Paul Friedemann

Lehrer in Leipzig

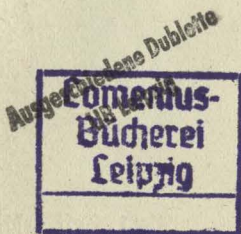


1946 A 15 72.2

Leipzig

Friedrich Brandstetter

1913



Z- II

A-78(1913)-2

Georg-Eckert-Institut -
Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung
- BIBLIOTHEK -

2015/2620

Als 1. Heft erschienen Lehrplanentwürfe für sämtliche
Unterrichtsgegenstände der sächsischen Volksschulen, dem
Kockelschen Lehrplan gegenübergestellt. 77 S. Preis 50 Pf.,
bei Bezug von 25 Stk. 45 Pf., bei 50 Stk. 40 Pf.

Einleitung

von Paul Friedemann.

Die Verfasser „des neuen Lehrplans für die sächsischen Volksschulen“ hatten ursprünglich die Absicht, den kurzen Lehrplanelntwürfen für die einzelnen Fächer ausführliche Begründungen beizugeben und beides in einem Heftchen zu vereinigen. Da jedoch die Zeit für die Lehrplanberatungen vom Ministerium so außerordentlich kurz bemessen war, so entschlossen sie sich, die Entwürfe zunächst ohne weitere Erläuterungen erscheinen zu lassen. Sie glauben, daß auch in dieser abgekürzten Form die Ausführungen manchem Kollegen erwünscht sein würden. Sie haben sich aber vorgenommen, das Versäumte nachzuholen, und in den nachfolgenden Ausführungen sollen zu den Entwürfen für die einzelnen Fächer noch die für nötig gehaltenen Erläuterungen und Begründungen und einige Literaturnachweise hinzugefügt werden. Das vorliegende Heftchen ist also als Ergänzung zu den im „neuen Lehrplan“ enthaltenen kurzen Entwürfen der Verfasser gedacht.

Die Verfasser sind der Meinung, daß Lehrplänen und Lehrplanforderungen, dem Stande der pädagogischen Wissenschaft entsprechend und im Interesse der Weiterentwicklung dieser Pläne, stets wissenschaftliche Begründungen beigegeben werden müssen. Damit soll aber nicht gesagt sein, daß in solchen Darlegungen jeder Lehrgegenstand nach allen Seiten hin und von Grund aus wie in einem Lehrbuch der Pädagogik abgehandelt werde. Sondern es kann sich nach ihrer Meinung nur darum handeln, das Neue in den Forderungen, das vom alten Plane Abweichende hervorzuheben und zu begründen. Dabei wird manches, was pädagogisches Gemeingut geworden ist, nur kurz erwähnt zu werden brauchen. Die Erörterungen können also auch sehr kurz gehalten werden, es brauchen zum Teil nur Bemerkungen und Hinweise zu sein. Die

Literaturangaben werden sich auf wenige gute und auch von jedem Lehrer zu erschwingende literarische Erzeugnisse beschränken können. So haben sich die Verfasser ihre Aufgabe gedacht.

Aber auch in dieser Form und mit diesen Einschränkungen bleiben Lehrplannerörterungen eine schwierige Sache, und die Verfasser sind sich von vornherein bewußt gewesen, daß sie nicht allen Anforderungen haben gerecht werden können. Vor allen Dingen wird die Einheitlichkeit des Ganzen, die Übereinstimmung aller einzelnen Teile untereinander mancherlei zu wünschen übriglassen. Bei einer Vielheit von Verfassern wird sich das, so sehr es auch jeder einzelne für notwendig und wünschenswert hält, schwer erreichen lassen. Schon die kurzen Lehrplanforderungen weisen darum einige Lücken und Unebenheiten auf. In erhöhtem Maße werden sich naturgemäß bei den ausführlicheren Darlegungen, in der Auffassung, in der Art der Begründung und Herleitung, gewisse Verschiedenheiten zeigen. Es ließe sich das nur vermeiden, wenn einer den ganzen Lehrplanentwurf ausarbeitete. Aber der einzelne ist heutigentages nicht imstande, das Ganze der Pädagogik zu übersehen, die Literatur aller einzelnen Fächer zu beherrschen. Es werden sich darum wohl immer eine größere Anzahl von Bearbeitern, die in der pädagogischen Literatur der einzelnen Fächer genügend Bescheid wissen und in möglichst weitem Umfange auf den betreffenden Gebieten eigene Beobachtungen und Erfahrungen gemacht haben, zusammentun und gemeinsam arbeiten müssen. Sich daraus ergebende Ungleichheiten und Verschiedenheiten im einzelnen schaden nichts, wenn die Bearbeiter im Grundsätzlichen, in der Grundrichtung sich geeinigt haben. In der Grundauffassung, in den Grundzügen müssen allerdings alle an einem Lehrplane Arbeitenden einig sein, wenn der Lehrplan die ihm zukommende Aufgabe erfüllen soll. Die Verfasser sind der Meinung, in dem Grundsätzlichen, in der Grundrichtung übereinzustimmen, und hoffen, daß das auch in den Ausführungen deutlich genug zum Ausdruck gekommen ist. Sie stimmen den in den Grundforderungen des Sächsischen Lehrervereins und in der Einleitung zum vorliegenden Lehrplan ausgesprochenen, auf die Gestaltung des Lehrplans sich beziehenden allgemeinen Grundsätzen zu. Es ist nicht nötig, hier

noch weitere Ausführungen allgemeiner Art zu machen. Nur einige kurze Bemerkungen seien noch hinzugefügt.

Die folgenden Erläuterungen befassen sich ausschließlich mit der pädagogischen Seite des Lehrplans, nicht mit seiner schulpolitischen Seite, seiner Stellung und Bedeutung innerhalb der Schulorganisation. Die Verfasser sind aber der Meinung, daß nach dieser Seite hin der Lehrplan für die Schularbeit künftighin an Bedeutung und Einfluß verlieren müsse, daß die Lehrer sich mehr und mehr von ihm zu befreien haben werden. Es muß in Zukunft mehr als heutzutage die Möglichkeit bestehen, von ihm abzuweichen, nicht bloß Stunden zu verschieben oder zusammenzulegen, sondern überhaupt neue Wege einzuschlagen. Die Ergebnisse der pädagogischen Wissenschaft, die pädagogische Überzeugung müssen höher stehen als die Paragraphen des Lehrplans. Nach der pädagogischen Seite hin haben die Verfasser als Hauptgrundsatz ihrer Arbeit betrachtet: die Gesamtheit der Unterrichtsfächer als einheitliches Ganze, das einzelne Fach als Teil des Ganzen anzusehen, also möglichst bei ihren Ausführungen der pädagogischen Wissenschaft zu folgen. Der Unterricht der vier ersten Schuljahre erscheint darum, wie in den Grundforderungen verlangt wird, als Gesamtunterricht. Aber auch der Unterricht der Oberstufe kann als Gesamtunterricht angesehen werden, wenn er auch in einzelne Fächer zerfällt. Ein Unterschied zwischen den Forderungen des Sächsischen Lehrervereins und den hier vorliegenden Entwürfen besteht darin, daß dort gefordert wird, die wissenschaftlichen Fächer zu einer Kultur- oder Lebenskunde zu vereinigen, hier aber drei Fächer, Naturwissenschaften, Geschichte und Erdkunde, unterschieden werden. Die Verfasser haben nach dem jetzigen Stande der pädagogischen Wissenschaft sich nicht anders entscheiden können. Die Frage nach der Verschmelzung aller wissenschaftlichen Fächer zu einem Fach muß vorläufig als eine offene angesehen werden. Auch in neueren Lehrplanarbeiten, die durchaus nicht an Hergebrachtes sich halten, die dem Grundsatz der Vereinigung alles Unterrichts zustimmen, ist man doch nicht zu einer Verschmelzung gekommen, sondern man hat fast durchgängig die auch hier angenommene Dreiteilung in Naturwissenschaften (Arbeitskunde), Ge-

schichte und Erdkunde als das Zweckmäßigste festgehalten. Man vergleiche auch die Ausführungen Rich. Seyferts (Deutsche Schulpraxis 13, Nr. 26), der die Einteilung in Geschichte, Erdkunde, Naturkunde und Naturlehre bestehen läßt, da eine Entscheidung in dieser Frage bei dem heutigen Stande der Forschung nicht möglich sei.

Gesamtunterricht der Unterstufe

von P. Vogel.

Die Vereinigung aller bisher gebräuchlichen Fächer der Unterstufe zum Gesamtunterricht entspricht einer natürlichen Arbeitsweise, die an einer Sache alle Denk- und Ausdrucksmöglichkeiten zu erschöpfen sucht. Eine solche Arbeitsweise läßt das Kind leichter arbeiten und begreifen; denn es ist bei jeder einzelnen Ausdrucksart die Einfühlung auf den sachlichen Hintergrund von vornherein gegeben. Das Nebeneinander abstrahierter Systeme schafft oft nur mühsam und mit Zeitverlust die sachliche Einfühlung, ja es gibt nicht selten die Gefahr des Mangels an anschaulicher Durchdringung und damit an innerem Verständnis. Der Gesamtunterricht läßt sich also aus psychologischen und ökonomischen Gründen rechtfertigen. Indem der Gesamtunterricht das Heimatlich-Anschauliche in den Vordergrund rückt, bereitet er am besten die Erfassung der heimischen Kultur und das tätige Mitschaffen an derselben vor. Der Gesamtunterricht stellt an den Lehrer die Forderung erhöhter Dispositionsfähigkeit, vielleicht auch erhöhten Könnens; aber er ist in bezug auf wirkliche Erfolge mehr versprechend, indem er die Kräfte des Kindes in erhöhtem Maße zur Wirksamkeit entfaltet, der Natur des Kindes gerechter wird und seine Bildungsbedürfnisse steigert. Für den Lehrer ist er zudem der Weg zu einem freien Sichauswirkenkönnen und zur größeren unterrichtlichen Befriedigung.

Den Lehrgang des im Mittelpunkte des Gesamtunterrichts stehenden heimatlichen Anschauungsunterrichts denke ich mir kurz

etwa so: Zu Beginn der Schulzeit Anknüpfung an die Beschäftigungen des Kindes im vorschulpflichtigen Alter, also Spiele (Spiellied!), Spaziergänge, Beobachtungen, Plaudern, Betrachten von guten Bilderbüchern¹⁾, Malen, Spielen am Sandhaufen u. a. Diese Betätigungen der Kinder sind anfänglich frei, d. h. aus der jeweiligen Stimmung der Kinderschar geboren. Im Verlaufe von Wochen wird sich eine allmähliche Konzentration auf Sachthemen ergeben. Die stofflichen Anregungen dazu können zunächst durch Gelegenheiten gegeben sein (Gelegenheitsunterricht). Später sind sie auf bestimmte Stoffgebiete zu beschränken. Solche Stoffgebiete werden sein: Alles, was im Hause lebt und lebt, die Straße, der Ort, Feld, Wald, Wiese, Fluß, ev. Hügel, Berg, überhaupt Umgebung, Wind und Wetter. Zugleich mit der Behandlung dieser Stoffgebiete werden von selbst geographische Grundbegriffe übermittelt, die der späteren Erdkunde dienen. Sobald die allernächste Umgebung des Kindes verlassen wird und sich ausgedehnte Unter richtsgänge notwendig machen, kommt auch der Weg, seine Lage usw. zur Darstellung. Dadurch wird das Kartenverständnis angebahnt²⁾. Neben diesem Lehrgang laufen einher gesonderte Rechenübungen, das Spiel im Freien und Körperübungen.

Wenn ich in Satz 3 des Entwurfes von „planmäßigen Übungen“ beim Lesenlernen, für Rechnen und körperliche Übungen gesprochen habe, so darf dabei nicht an fest angelegte Stunden gedacht werden; es sollen damit lediglich regelmäßige Übungen gemeint sein, deren Zeitbeginn und -dauer sich aus jeweiligen Umständen ergeben. Die Notwendigkeit solcher regelmäßigen Übungen

¹⁾ „Aus der großen Stadt“, herausgegeben und verlegt vom Leipziger Lehrerverein, 40 Pf. — „Kinderhumor für Auge und Ohr“, Volksausgabe, 1,20 M., Verlag Hahn, Leipzig. — „Hahns Anschauungsbilder“, Tafel 1—8, bei 20 Tafeln je 18 Pf., Verlag Hahn, Leipzig. — Scholz'sche Märchenausgaben, je 1 M. — (Die Bücher sind am besten nach und nach von der Schulkasse zu beschaffen und dem Lehrmittelbestand einzuverleiben; sie können teilweise mit Nutzen auch später noch verwendet werden).

²⁾ Im Anschluß hieran sei auf eine vorzügliche Arbeit von R. Sieber hingewiesen: „Theorie einer allgemeinen Heimatkunde. Geographische Heimatkunde“. Brandstetter, Leipzig, 1,40 M.

ist begründet durch den diesen Unterrichtstätigkeiten innewohnenden Charakter, der zu einem gewissen Mechanismus drängt.

Die Darstellungen und Beschäftigungen des Kindes bei der Durcharbeitung des Stoffes sind sprachlicher (mimischer) und körperlicher Natur. Der Begriff des sprachlichen Ausdrucks umfaßt Sprechen, Lesen und Schreiben. Das Sprechen hat als Ziel die klare, natürliche und deutliche (hochdeutsche) Wiedergabe der Gedanken. Es kann sich aber nur aufbauen auf der natürlichen Sprechsprache der Kinder. „Eins muß bleiben: das Kinder- und Volkstümliche in der Sprache. Daß mir ja niemand die Kinder wolle anders reden lehren, als wie ihnen der Schnabel gewachsen ist. Und wenn die Formen schriftdeutsch werden, so soll doch das ganze Wesen des Kindes volkstümlich und heimatisch bleiben. Es wäre einer der größten Fehler, das Kind in seiner Sprache über seine Umgebung hinaus führen zu wollen. Wie das ganze Denken des Kindes niemals wissenschaftlich sein kann, so wenig darf je der Ausdruck gelehrt klingen. Damit wäre er unfehlbar als innerlich unwahr gekennzeichnet.“ (Dr. Seyfert im Pädag. Jahrbuch des Deutschen L.-B. 1913, S. 34). Eine besondere Pflege erfordert das freie, oft spontane Sichausprechen der Kinder über Begebenheiten und über die Sachstoffe. Der ganz allmählichen Hinüberführung der Dialektsprache ins deutliche Hochdeutsch dienen gelegentliche Lautbildungsübungen, für die sich natürliche Anknüpfungspunkte finden im mangelhaften Sprechen einzelner Kinder (Stammeler), im Gesang (Tonbildungsübungen), in der guten, deutlichen Aussprache der im Sachunterricht geklärten und neu gewonnenen Begriffe. Die Lautbildungsübungen dienen auch dem Rechtschreiben (Lauthören) und dem Lesen, in bezug auf das letztere besonders der Erzeugung des für das Erlernen des Lesens notwendigen Lautbewußtseins¹⁾.

Der Beginn des Lesenlernens setzt ein mit der Behandlung der Lautzeichen. Ein Hinausschieben desselben, wenn auch nur um ein halbes Jahr, wird das Kind reifer und vorbereitet an daselbe herantreten lassen. Die Auffassung, wie auch die

¹⁾ Siehe „Sprechen und Lesenlernen“ in „Kind und Fibel“, Brandstetter, Leipzig, 2,50 M.

Darstellung der Lautzeichen wird nach dem vorausgegangenen Beobachtungs- und Darstellungsunterricht leichter fallen. Ebenso ist es eine Erleichterung, wenn, wie schon angedeutet, vorher das Lautbewußtsein geweckt ist. Das Hinausschieben von Lesen, Rechnen und Schreiben wird auch Platz und Zeit frei machen für den der Natur des Kindes mehr entsprechenden Anschauungs- und Betätigungsunterricht. Der Leselernprozeß schließt sich an eine künstlerisch wertvolle Fibel wie auch an den Sachunterricht an. Denkbar ist auch ein Lesenlernen ohne Fibel, und es sollten den Lehrern, die es vermögen, ohne Fibel zu arbeiten, keinerlei Hindernisse in den Weg gelegt werden. (Über die Grundsätze, nach denen eine moderne Fibel zu gestalten ist, finden sich Ausführungen in dem bereits angezeigten Buche: „Kind und Fibel“.) Es machen sich gegenwärtig Bestrebungen bemerkbar, die darauf hinauslaufen, das Erlernen des Schreibens zeitlich hinter das Erlernen des Lesens zu stellen. Prof. Dr. Meumann sagt in einem Briefe an die Fibelkommission des Leipziger Lehrervereins: „Nach meinen Beobachtungen in zahlreichen Elementarklassen scheint die didaktische Erfahrung gegenwärtig immer mehr dahin zu neigen, daß die gleichzeitige Erlernung des Lesens und Schreibens nicht die Vorteile hat, die sich die sogenannte Schreiblesemethode davon verspricht. Vielmehr kehrt man in diesem Punkte immer mehr zu einem sukzessiven Erlernen und zu einem synthetischen Aufbau der Lese- und Schreibfertigkeit zurück.“ Die beste Lösung des Leselernverfahrens erachte ich erfahrungsgemäß im Beginne mit der einfachsten Antiqua (Steinschrift), die nicht nur leichter aufgefaßt wird als jede andere Schrift, sondern auch zugleich mühelos dargestellt werden kann¹⁾. Nach Erledigung des eigentlichen Leselernprozesses setzt dann das Schreiben ein, das in genetischer

¹⁾ Prof. Dr. Meumann sagt in dem bereits erwähnten Briefe: „1. Den Ausgangspunkt des Lesenlernens soll nur eine Schriftart bilden bis zu ihrer völligen Beherrschung. Später können andere Schriftarten dazu erworben werden. 2. Diese Schriftart muß vor allem möglichst einfach sein. Die einfachste Schrift ist ganz sicher auch die am leichtesten erkennbare und das Auge und die Aufmerksamkeit am wenigsten ermüdende, und das ist unzweifelhaft die Antiqua und nicht die Fraktur.“ — Siehe auch Dr. Jakob Schwender, Die wichtigsten Ergebnisse

Folge geübt wird¹⁾. Zu empfehlen ist für das Lesenlernen der Lesekasten, der besonders für die Rechtschreibung (Analyse) vorzügliche Dienste leistet²⁾. —

Nach der erstmaligen, gründlichen Einführung in die Schreibschrift halte ich besondere Schönschreibestunden für unnötig, wohl aber sind gelegentliche Sonderübungen mangelhaft dargestellter Buchstabenformen notwendig. Das den Kindern immer wieder zu stärkende Bewußtsein, alles, was ins Tageheft zu schreiben ist, langsam und gut darzustellen, wird die Schrift genügend beeinflussen. Nachdem ich in einer Reformklasse das Schreiben nicht nur ein volles Jahr hinausgeschoben, im zweiten Jahre keine besonderen Schönschreibestunden angesehen habe, im übrigen aber nach dem eben bezeichneten Grundsatz habe arbeiten lassen, konnten die Kinder ebenso schreiben wie die der Normalklassen. Die Erfolge der gesonderten Schönschreibestunden stehen nicht im Verhältnis zu der aufgewandten Zeit und Mühe; sie wirken oft recht ermüdend und überanstrengend für das jugendliche, besonders empfindliche Auge.

Der Grundsatz, alles im Sachunterrichte Durchgearbeitete auch schriftlich zu fixieren, gibt die Gewähr einer festen Grundlegung der Rechtschreibung. Es wird sich von selbst ergeben, an typischen Fällen zugleich gewisse Rechtschreiberegeln festzustellen und entsprechende Übungen anzustellen. Die drei von Methodikern vertretenen Richtungen, die sich etwa bezeichnen lassen durch: Klangbild Schriftbild, Wortbedeutung müssen sämtlich zur Geltung kommen. M. E. hat die Auffassung durchs Ohr zeitlich den Vorrang; die ersten beiden Schuljahre sollten der klaren Auffassung des Lautreinen dienen (Bildung des Lautgehörs durch Lautbildungs-

der experimentellen Untersuchungen über das Lesen. D. Kemnich, Leipzig, 1,50 M.

¹⁾ Eine Fibel, die mit Antiqua (Steinschrift) beginnt, ist die vom Leipziger Lehrerverein herausgegebene „Guck in die Welt“, 1. Aufl. 1911. 40.—50. Tausend 1913. Brandstetter, Leipzig.

²⁾ Ein billiger und sehr brauchbarer Lesekasten ist bei Better, Leipzig-Lindenau erschienen; im Gesamtbezug einschließlich Buchstaben je 55 Pf. Bekannt sind auch der Klemmsche Lesekasten (Chemnitz) und der von Hänßsche (Leipzig).

übungen und Lautieren); das Wortbild kommt durch das dann einsetzende Anschreiben und Ab- oder Niederschreiben zu seinem Rechte; zeitlich am letzten tritt das Erfassen der Wortbedeutung (Ableitung) auf, weil sie eine gewisse Abstraktion erfordert.

Sprachlehre, die gelegentlich auftritt, wird nur insoweit getrieben, als sie der Rechtschreibung Dienste leistet; sie hat sich also zu beschränken auf den einfachen Satz (Groß- und Kleinschreibung).

Besondere Aufsatzübungen auf der Unterstufe haben nicht den Wert, den man ihnen allgemein zuspricht; sie führen leicht zu Verfahren, die der Entwicklung eines natürlichen schriftlichen Ausdruckes hemmend in den Weg treten. Zu einem fließenderen schriftlichen Darstellen gehört auch eine gewisse Grundlage in der Rechtschreibung, die erst auf der Oberstufe vorhanden sein kann. Der auf der Oberstufe auftretende schriftliche Aufsatz wird neben den Rechtschreibeübungen vorbereitet durch die ausgiebigen freien sprachlichen Darstellungen der Unterstufe.

Das Lesen außerhalb des Leselernprozesses soll deutlich und ausdrucksvoll sein. Dazu gehört nicht nur die entsprechende Übung, sondern vor allem ein dem Kinde entsprechender Inhalt. Unsere vorhandenen Lesebücher der Unterstufe enthalten durchweg zu viel beschreibende und darum trodene, aber auch zu abstrakte Stoffe. Die Folge ist Langweiligkeit in den Leseunden und nicht zuletzt schlechtes Lesen. Die Lesefreude und Lesefertigkeit wird in dem Maße erhöht, in dem die Lese Stoffe konkrete, anschauliche Handlungen widerspiegeln und Lebensfreude atmen. Das Lesebuch der Unterstufe ist nicht dazu da, die Aufgaben des Sachunterrichts zu übernehmen, also neue Sachinhalte zu geben (Realienbuch), sondern um den Sachunterricht zu beleben und gemütvoll zu durchdringen.

Die Darstellungen und Beschäftigungen des Kindes bei der Durcharbeitung des Sachstoffes sind auch körperlicher Natur. In dieser Form kommt ihnen eine hohe Wirkung auf die Bildung von klaren Vorstellungen, wie auf das Denken überhaupt zu. Daneben haben sie aber auch einen nicht zu unterschätzenden Einfluß auf das Willensleben: das Kind vollbringt

Handlungen, die seiner Neigung entsprechen und auf eigener Kraft und Überlegung basieren. — Das Kind stellt körperlich dar mit Stift, Buntstift, Plastilin, Stäbchen, später auch mit Karton, Holz und Sand (Sandkasten); es mißt, sammelt, wandert, macht Notizen. Oft kann ein Ding in verschiedenen Materialien dargestellt werden. Es ist jedoch darauf zu sehen, daß die Art der Darstellung sich aus dem Wesen des darzustellenden Sachstoffes ergibt. Ethische und literarisch-ästhetische Stoffe sollten am besten von körperlichen Darstellungen (ausgenommen die Geste) verschont bleiben (ich denke hier an Märchen, Gedichte und biblische Geschichten). — Entsprechend der Beschäftigung sollten auch die Subsellien der Schulstube eingerichtet sein, also Bänke mit kleinen Werkkästchen, an den Wänden Tafelbekleidungen. Das Garten- oder Klassenbeet ist jedes Jahr zu pflegen und zu bebauen. Die Arbeit an ihm erzeugt Liebe zur Natur, gibt Farbenfreude und schafft Anschauungsstoffe für den Sachunterricht.

Es kommt auf der Unterstufe in erster Linie auf das Erfassen und Darstellen der wesentlichen Merkmale der Dinge an. Dabei wird fortgesetzt das Warum? eine Rolle spielen und seine innerhalb der kindlichen Fassungskraft liegende Lösung finden müssen (bei Tieren und Pflanzen das biologische Moment). Die einwandfreie technische Leistung kann sich nur ganz allmählich herausbilden. Manche technische Leitfäden tragen die Gefahr in sich, den Lehrer einseitig zum rein äußeren Moment hinzuführen und einen Drill in Technik zu kultivieren. Wer sich in das Wesen des Formens sicher einführen lassen will, dem empfehle ich: G. Stiehler, Formen in Ton und Plastilina. Leipzig, Dürr. 2 M. Auch das kleine Büchlein von Heinrich Pralle, „Die Technik des Werk- und Werkstattunterrichts“ gibt wertvolle Anregungen. Leipzig, Teubner 1,60 M. —

Die Herabsetzung des Zieles im Rechnen auf die untersten Zahlenräume (bis 100, im letzten Jahre bis 1000) hat die Absicht, eine gründliche und anschauliche Durchdringung derselben zu ermöglichen. Der mangelhafte Erfolg des Volksschulrechnens ist m. E. zurückzuführen auf die unsinnige Haft auf der Unterstufe und der damit Hand in Hand gehenden mangelhaften anschaulichen Grund-

legung, dann aber auch der bisher mangelnden Verbindung mit dem Sachunterricht, aus dem die praktischen Grundlagen und Antriebe zum Rechnen überhaupt zu entnehmen sind. Die Ver-sinnlichung des systematischen Rechnens erfolgt mit Vorteil durch Mittel, die die Kinder zur intensiven Selbsttätigkeit nötigen, so Finger, Stäbchen, Pappscheiben u. a.

Das Hinausschieben des systematischen Rechnens hat den Vorteil, daß die Kinder reifer und durch allerlei Zählübungen an den Dingen des Sachunterrichts vorbereitet und mit einem gewissen Bedürfnis ausgestattet an die Übungen herantreten.

Ich möchte noch, da es sich beim Gesamtunterricht um ein Neues handelt, kurz zwei Unterrichtsbeispiele skizzieren, um die Arbeitsweise, aber auch das Zusammenlaufen der Fächer zu zeigen. Eines von den Gelegenheitsthemen im ersten Halbjahre der Elementarklasse, wo wir also noch nicht lesen und schreiben, ist: „Unsere Spielzeuge“. Wir greifen einige von den bekanntesten Spielzeugen heraus, den Kreisel, Ball und Reif. Wir lassen uns vom Kreisel erzählen, wie er in die Gasse, in das Fenster „geflogen“ ist usw. Wir erzählen selbst eine Geschichte, geben auch Vorsichtsmaßregeln für das Kreiseln. Wir bringen unsere Kreisel mit zur Schule. — Wie viele sind es? (Anknüpfen einiger Zählübungen.) Wir kreiseln (Turnhalle oder Schulhof). Wie sich der Kreisel dreht! Warum denn? Er ist rund, er ist spitz, unten steckt ein Nagel drin, er hat Rinnen für die Peitsche usw. (Beobachtungen.) Verschen: „Kreisel, Kreisel, kleiner Mann“ usw. (aus der Fibel „Gud in die Welt“). Warum der kleine Mann Kreisel heißt? Wir machen Kreise, mit dem Finger in der Luft, auf der langen Wandtafel, im Malbuch. „Der Kreis ist rund.“ Wir sprechen einmal das Wort Kreis recht deutlich aus (**Kr**). Andere Wörter mit **Kr**. Der Kreisel ist spitz, er hat eine Spitze. Wir machen eine: mit zwei Fingern in der Luft, auf der Bank, auf der Wandtafel, ins Buch, mit Stäbchen, einmal sehr spitz, einmal nicht so spitz. („Das ist ein Turm, ein Laubendach.“) Die beiden Stäbchen liegen schräg. Wir legen die Spitze nach vorn, hinten, rechts, links. Nun kommt ein kleines Stäbchen oben herüber. „Das ist der Kreisel. Das ist ein Dreieck.“ Wieviel Rinnen? (Zähl-

übungen.) Wir legen die Rinnen. Wir malen den Kreisel. Wieviel Rinnen? Wir schneiden ihn aus in Buntpapier. Welche Farbe? Wir können den Kreisel sogar aus Plastilina machen. Drehen der Masse. Wir wiederholen, was wir nun alles von dem kleinen Mann wissen. Wir malen Kinder, die kreiseln. — Wir verfahren ähnlich beim Ball und Reifen.

Im 3. Schuljahr brauchen wir bei unsern Ausgängen die Uhr. Wir wollen sie kennen lernen. Wozu die Uhren da sind? Allerlei Erzählungen von Uhren. Arten der Uhren (sprachliche Zusammenfassung, An- und Niederschreiben). Die Tageszeiten. Niederschrift. Was wir tagsüber tun. Erzählungen. Sei pünktlich! Beobachtungen an der Schuluhr. Das Zifferblatt. Einrichtung desselben. Römische Ziffern. Schreiben derselben. Wir stellen uns ein Zifferblatt her aus Pappe (Erklärung des Namens). Wir arbeiten mit Lineal und Papierstreifen, denn „es muß alles genau sein“. Der Zifferkreis. Die Stunde. Einteilung: $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$, $\frac{3}{4}$ um. Aufmalen der Zahlen. Auffuchen der Abschnitte und Zeiten innerhalb der Stunde. Allerlei Rechenaufgaben. Sonderübung: die Fünfer- und Sechserreihe. Die Zeiger. Beobachtung und Darstellen (Ausschneiden in Pappe, schwarz anstreichen.) Anbringen des großen Zeigers in der Mitte. Übungen. Anbringen des kleinen Zeigers. Üben im Richten der Zeiger. Lesen der Zeit. Anbringen des Kastens. Es ist möglich, die Mechanik der Uhr bereits auf dieser Stufe in einfachster Form darzustellen (siehe in: Die Arbeitsschule, Verlag Hahn, Leipzig, 2. Aufl.). Rechnen (Tag, Stunde, Minute, Sekunde). Deutsch: die neuen Begriffe sind sofort sprachlich verarbeitet worden. Wiederholungsaufgabe: Wie wir eine Uhr herstellen. Rechtschreibübung: Ziffer, Zifferblatt, Pappe, Zweck, Uhrschlüssel, ticken, wecken, Wecker, schnell, Sonnenuhr. Lesen: „Geschichte einer Taschenuhr.“ Gedicht: „Es hat die Uhr geschlagen.“ Singen: „Große Uhren usw.“ (Diese letzteren Tätigkeiten begleiten das Thema von Anfang an¹⁾.)

¹⁾ Weitere Beispiele siehe in meinem Bericht über die Leipziger Reformklassen, Leipziger Lehrerzeitung, 20. Jahrg., Nr. 26 u. 27, wie ebenfalls im ersten Jahrbuch der pädag. Zentrale des D. L. B. S. 36 u. f. Wetekamps Buch „Selbstbetätigung und Schaffensfreude“ (Leipzig, Teubner. 2 B.) gibt ebenfalls praktisches Material für einen Gesamtunterricht

Naturwissenschaften

von D. Prasse und E. Walther.

Unser Lehrplangentwurf unterscheidet sich von den seither geltenden Bestimmungen hauptsächlich in folgenden Punkten:

1. Er gibt der erhöhten kulturellen Bedeutung des naturwissenschaftlichen Unterrichts durch eine vermehrte Stundenzahl entsprechenden Ausdruck.

2. Er schiebt den Beginn des gesonderten naturwissenschaftlichen Unterrichts auf eine Stufe höherer geistiger Reife.

3. Er gibt den beiden Seiten des naturwissenschaftlichen Unterrichts einen dem Geiste der Neuzeit entsprechenden Charakter, indem er die früher sogenannten beschreibenden Naturwissenschaften zur Biologie, die energetischen zur Arbeitskunde ausgestaltet.

4. Er öffnet den Weg zu einer zeitgemäßen einheitlichen Ausgestaltung des gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichtsbetriebes.

5. Er tritt für eine prinzipielle Durchführung des Arbeits-
schulgedankens ein.

Keins von allen Unterrichtsfächern der Volksschule — vielleicht den Religionsunterricht ausgenommen — hat im letzten Vierteljahrhundert solche Krisen durchlebt, solche innere Umwandlungen erfahren, als der naturwissenschaftliche Unterricht. Es hängt das zusammen mit der Eigenart der Entwicklung unsers geistigen Lebens überhaupt, unserer wissenschaftlichen Fortschritte im besonderen. Das beispiellose Wachstum der Naturwissenschaften in die Breite und Tiefe der Naturerkenntnis und der damit verbundene enorme Aufschwung der die Naturkräfte in den Dienst des Menschen zwingenden Technik haben bei dem jetzigen engen Verhältnis der wissenschaftlichen Forschungsarbeit zu der Arbeit der Schule dahin ge-

führt, daß der gewaltige Wellenschlag auf dem einen Arbeitsgebiete analoge Erscheinungen auf dem andern auslöste. Die Schule hatte sich endlich darauf besonnen, daß sie nicht einzig die Aufgabe haben könne, die Pflegerin der Tradition, die Hüterin der Schätze der Vergangenheit zu sein, sondern daß sie auch — und das ganz im besonderen — sich in Verbindung setzen müsse mit dem starken Pulschlage des Gegenwartslebens. Dies aber wird heutigentags in seinen Grundzügen und zwar ebensowohl nach der Seite der materiellen, als auch der geistigen Kultur, der Lebensführung, wie der Weltanschauung hin, so intensiv von den Naturwissenschaften beeinflusst, daß man unser Zeitalter geradezu als das naturwissenschaftliche bezeichnen muß und daß für die moderne Schule einfach aus dem Zwange der Verhältnisse heraus die unabweisbare Nötigung erwuchs, der Forderung des Tages nachzukommen und der so außerordentlich erhöhten Kulturbedeutung der Naturwissenschaften Rechnung zu tragen. Sie erfaßte denn auch die richtig begriffene Aufgabe in vollem Umfange und war mit Eifer bemüht, die Vermittlerin zu sein, durch die die neuen Bildungswerte der Jugend und damit dem ganzen Volke zugänglich würden. Indem sie aber sich der neuen Stoffe bemächtigte, das neue Bildungsgut zu dem schon vorhandenen alten schlug und häufte, wurde ihr mehr und mehr die Unmöglichkeit klar, im Rahmen der alten, seither bestehenden Verhältnisse die neu erwachsenen Aufgaben zu lösen. Insbesondere erforderte die Rücksicht auf das Kind gebieterisch eine Umgestaltung der hier in Betracht kommenden Teile der Schulorganisation. Die Schule sah deutlich, es müsse den großen neuen Anforderungen gegenüber eine andere Verteilung der dem Unterrichte zur Verfügung stehenden Zeit und Kraft der Jugend vorgenommen werden. Tiefer als früher heißt es jetzt im naturwissenschaftlichen Unterrichte graben — einem reiferen Lebensalter nur wird diese Arbeit mit Erfolg ausführbar sein. Das Hinaufrücken mit dem Beginne eines selbständigen Unterrichtsbetriebs in den naturwissenschaftlichen Fächern um ein Jahr erscheint damit als eine sich selbst rechtfertigende Maßnahme.

Allerdings wird damit zunächst nur der allgemeinen geistigen Lage der lernenden Jugend, der Höhe und Weite ihres Horizontes

überhaupt Rechnung getragen. Unumgänglich nötig erscheint es des weiteren auch, der Tragkraft und Leistungsfähigkeit des kindlichen Geistes eine entsprechende Angleichung zu schaffen. Dies geschieht nun dadurch, daß eine vermehrte Stundenzahl dem naturwissenschaftlichen Unterrichte bereitgestellt wird. Sie also ist der äußerliche, zahlenmäßige Ausdruck dafür, daß einmal in der reicheren Würdigung der Naturwissenschaften der Geist der Zeit in dem neuen Lehrplan zur ausgesprochenen Geltung kommen soll, daß aber zum andern auch das Recht des Kindes dabei völlig seine Wahrung finden soll.

Betreffen die soeben erörterten Änderungen allgemeine Normen des Unterrichtsbetriebs, so sind die Inhalte des Unterrichts nicht weniger von solchen ergriffen worden.

Seit Junges Buch über den Dorsteich eine reiche Gedankensaat reformatorischen Charakters austreute, hat eine Bewegung die Geister ergriffen, so mächtig, weit- und tiefgehend, wie sie in der Geschichte eines einzelnen Unterrichtsfaches bisher nicht erhört war. In jahrzehntelangen Kämpfen haben sich die Meinungen geklärt. Siegreich hat sich als Bleibendes der Gedanke durchgerungen, daß der Geist des Unterrichts im Prinzip ein anderer werden müsse, statt der äußeren Form der Naturkörper ihr Leben der allein würdige Gegenstand der Betrachtung sein müsse, an die Stelle der beschreibenden und klassifizierenden Tätigkeit die forschende zu treten habe, die lebendige Natur draußen die alleinige Quelle aller wahren und wertvollen Naturerkenntnis sein könne, kurz die Naturgeschichte — und zwar einschließlich der Menschenkunde — zur Biologie werden müsse.

Das konnte auch nicht ohne Einfluß auf den Betrieb der Naturlehrfächer Physik und Chemie bleiben. Es zeigte sich, daß für das Kind nicht die Naturgesetze als solche Interesse haben, sondern, daß man ihm in den Arbeitsstätten des Menschen, an seinem eigenen Leibe, in den Werkstätten der Natur zur Erkenntnis bringen muß, wie diese Gesetze an der Arbeit sind und der menschlichen Arbeit dienen.

In Verbindung damit stand ein Weiteres. Die fortschreitende

Bertiefung der Naturerkenntnis ließ die innere Verwandtschaft, in der die beiden großen Reihen des naturwissenschaftlichen Unterrichts, die biologische und die energetische, in der Wissenschaft, wie in der Wirklichkeit zueinander stehen, immer deutlicher hervortreten. Damit aber wuchs das pädagogische Bedürfnis, diesem Umstande auch im Bewußtsein des Kindes in entsprechender Weise Rechnung zu tragen und nicht länger getrennt nebeneinander herzuführen, was nach Einheit und Zusammenfassung rief. Dem methodischen Durchdenken der Situation ergab sich das Kulturleben des Menschen als der Punkt, in dem diese beiden Reihen ihre intensivste Berührung, ihre Synthese finden. Die Konsequenz dieser Erkenntnis war die Forderung einer Zusammenarbeit der beiden Reihen zu einer einfach gehaltenen Lebenskunde, die das Leben als den großen und weiten Schauplatz vorführt, auf dem Natur und Kultur, Wissenschaft und Technik, Erkenntnis und aus ihr erwachsende Tat zusammenwirkend das menschliche Dasein erst zu einem wahrhaft menschenwürdigen gestalten helfen. Wie diese Zusammenarbeit im einzelnen Falle geschehen könne, wird von Faktoren zu bestimmen sein, die in den jeweiligen lokalen Verhältnissen begründet liegen. Daß aber dabei das Hauptgewicht auf die Wahl heimatlicher und volkstümlicher Stoffe, sowie bodenständiger Konzentrationsgesichtspunkte zu legen sei, braucht als selbstverständlich nur beiläufig mit bemerkt zu werden.

Parallel zu der oben gekennzeichneten Entwicklung im Ausbau der naturwissenschaftlichen Stoffe lief eine solche auf dem Gebiete der Unterrichtstechnik des Faches. Es rang sich die Erkenntnis durch, daß auch die Formen der naturwissenschaftlichen Unterrichtstechnik eine Fortbildung und Ausgestaltung erfahren müßten, und zwar nach der Seite der Beteiligung des Schülers am Unterrichte hin. Diese soll eine Erweiterung und Bertiefung erfahren in dem Sinne, daß der Unterricht sich mehr und mehr entwickle von der Form einer bloßen Übermittlung der geistigen Werte zu einer Anleitung, sie sich selbständig und selbsttätig zu erarbeiten. Indem damit zugleich eine Bewegung angegliedert wurde, die neben dem Kopfe auch der Hand ihr Recht zukommen lassen wollte, zu der geistigen als notwendige Ergänzung die manuelle Tätigkeit forderte, wuchs

sich diese Bestrebung aus zu dem Arbeitsschulgedanken, der als ein reiche Entwicklungsmöglichkeiten in sich bergendes Schulprogramm der Zukunft bezeichnet werden darf.

Überschauen wir das Ganze, so finden wir als die allgemeine Tendenz der geforderten Neugestaltung diese: die Fortbildung des Lehrplans in Parallele zu stellen zur allgemeinen Kulturentwicklung unserer Tage durch Anschluß an die unser Zeitalter beherrschenden großen Ideen und ihre praktische Auswertung im Rahmen der Schularbeit. Damit aber ist versucht, dem Plane das zu geben, womit er allein vor dem Richterstuhle der Pädagogik bestehen kann: Gegenwartswert.

Es soll nunmehr an einem Lehrplanbeispiele gezeigt werden, wie sich der naturwissenschaftliche Unterricht nach unseren Forderungen gestalten läßt. Versuche ähnlicher Art sind nicht neu. Ehe man den unsrigen beurteilt, würdige man folgende Punkte:

1. Die feste Grundlage unseres Planes ist lediglich das Prinzip, das Pensum jedes einzelnen Jahres wie der Oberstufe insgesamt durch Leitgedanken aus einer einfachen Lebenskunde einheitlich beherrschen zu lassen. Schon die Wahl und die Fassung dieser Leitgedanken selbst kann wohl anders ausfallen, als bei uns. Übrigens soll mit der Befolgung dieses Prinzipes nicht etwa eine monographische Behandlung der einzelnen Individuen ausgeschlossen sein.

2. Durchaus freibleibend ist aber bereits die Reihenfolge, in der die Leitgedanken durchgeführt werden. Sie hängt ja davon ab, ob und wann sich die notwendigen Anschauungs- und Arbeitsmöglichkeiten schaffen lassen. Ebenso unverbindlich sind die Zahl und die Auswahl der Einzelthemen (Individuen), wie auch der Lebensgemeinschaften, denen sie entnommen sind. Bei ihrer Bestimmung muß in erster Linie das Kind, des weiteren aber müssen Schul- und örtliche Verhältnisse den Ausschlag geben. Wenn man den Arbeitsschulgedanken und unsere hohen Schülerzahlen berücksichtigt, muß man sagen: Je weniger, desto besser.

3. Weil wir uns durchaus des eigentümlichen Bildungswertes jedes einzelnen naturwissenschaftlichen Faches bei systematischer Behandlung bewußt sind, haben wir versucht, soweit möglich, be-

sonders aber in Physik, Chemie und Menschenkunde, dem gewohnten Gange zu folgen, ohne ihn selbst natürlich an das Kind gebracht sehen zu wollen.

4. Aus diesem Grunde ist es auch möglich, unsern Plan dann durchzuführen, wenn der naturwissenschaftliche Unterricht einer Oberklasse aus stundenplantechnischen Gründen in verschiedenen Händen liegt.

5. Schließlich denken wir uns die einfachsten Gedanken der Lebenskunde und die kindertümlichsten Individuen dem Gesamtunterrichte der Unterstufe zugewiesen.

Ausgeführtes Beispiel eines Lehrplans der Naturwissenschaften als Lebenskunde.

5. Schuljahr.

Wie die Natur die einzelne Pflanze und das einzelne Tier zu erhalten sucht.

Stoffplan.	Ergebnisplan.
Wie die Pflanze von ihrem Aufenthaltsorte abhängig ist.	
Im Laubwalde: Eiche, Rotbuche, Esche, Linde.	Rätkenträger. Windbestäubung. Lichtliebende und schattenliebende Pflanzen. Insektenbestäubung.
Im Nadelwalde: Tanne, Fichte, Kiefer, Moos, Steinpilz, Fliegenpilz.	Zapfenträger. Wintergrüne Blätter. Blütenlose Pflanzen. Moos und Bodenfeuchtigkeit. Röhren- und Blätterpilz. Speise- und Giftpilz.
In Sumpf und Teich: Wasserlinse, Wasserpest, Teichrose, Wasserschier-	Schwimmpflanzen. Vermehrung durch Sproßbildung. Wurzelstoc.

Stoffplan.

ling, Schwertlilie, Wasserhahnenfuß, Torfmoos.

Tiere als Feinde der Pflanzen.

Im Garten: Maitäfer, Obstbaumschädlinge, Kohlweißling.

Auf Wiese und Feld: Grashüpfer.

Im Walde: Nonne, Borkentäfer.

Tiere als Schützer der Pflanzen.

Singvögel, Aukud, Eule, Specht, Schlupfwespe.

Wie der Tierkörper dem Aufenthaltsorte angepaßt ist.

Im Wasser: Fischotter, Karpfen, Gans, Ente, Schwan, Storch, Frosch, Krebs, Teichmuschel, Wasserinsekten.

In der Luft: Fledermaus, Schwalbe, Frostspanner.

In der Erde: Maulwurf, Regenwurm, Totengräber.

Wie der Tierkörper zum Nahrungserwerb paßt.

Hamster, Eichhörnchen, Fuchs, Mäusebussard, Kreuzotter, Spinne, Fliege.

Ergebnisplan.

Giftpflanze. Besondere Einrichtungen für das Wasserleben: Wachsüberzug, Luftgänge, verschiedene Blattform. Verlandung eines Sumpfes. Torfbildung.

Insekt. Vollkommene Verwandlung.

Unvollkommene Verwandlung.

Kleine Zerstörer richten großen Schaden an durch ihre Menge.

Singvögel als Gartenpolizei. Vogelschutz. Brutschmarotzer. Nachtraubvogel. Klettervogel. Höhlenbrüter. Erhaltung des Gleichgewichts in der Natur.

Lungen- u. Kiemenatmung. Warmblütige und wechselwarme Tiere. Schwimmvogel. Watvogel. Rußvogel. Ziervogel. Entwicklung. Krustentier. Weichtier. Gestalt und Größe der Organe entsprechen der zu leistenden Arbeit.

Flattier. Flughaut als Bewegungs- und Sinnesorgan. Winterschlaf. Zugvogel. Schwalbe als Begleiterin der Viehzucht. Nachtschmetterling. Verkümmerte Organe.

Grabfüße. Insektenfresser. Hautatmung. Verbunden werden auch die Schwachen mächtig.

Höhlenleben. Baumleben. Raubtiermerkmale in der Beschaffenheit des Leibes, der Glieder, der Sinne, des Gebisses, der geistigen Eigenschaften. Das Recht des Stärkeren.

Stoffplan.

Ergebnisplan.

**Wie der Mensch ein Stück Natur
in sein Zimmer genommen hat.**

Kanarienvogel, Goldfisch, Zimmer-
pflanzen.

Was der Boden der Heimat liefert.

Im Steinbruche.

In der Sandgrube.

Im Lehmstiche.

In der Kohlengrube.

Stubenvogel. Mauferung. Pflege
wird belohnt durch Freude am
Gedeihen. Sachgemäße Pflege
setzt genaue Einsicht in die Lebens-
verhältnisse der Naturkörper vor-
aus.

Spuren der Tätigkeit des Feuers,
des Wassers, des Pflanzenlebens
der Vorzeit. Die Arbeit, das
Mittel zur Gewinnung der Boden-
schätze.

6. Schuljahr.

**Wie die Natur bei Tieren und Pflanzen die Art zu er-
halten sucht.**

**Wie die Pflanze für Nachkommen-
schaft sorgt.**

Im Walde: Ulme, Scharbockstraut,
Anemone.

Im Garten: Erdbeere, Zwiebel,
Löwenzahn.

**Wie die Pflanze sich vor Feinden
schützt.**

Weiß- und Rotdorn, Brennessel.
Giftpflanzen.

**Wie Tiere für ihre Nachkommen-
schaft sorgen.**

Ameisenstaat.

Bienenstaat.

Geflügelte Früchte. Verbreitung der
Samen durch den Wind. Brut-
knollen. Wurzelstod.

Ausläufer, Brutzwiebeln, Federkrone.

Der Dorn als umgewandelter Zweig.
Brennborste. Pflanzengifte als
Zerstörer der Gesundheit und als
Arzneien.

Arbeitsteilung. Unterordnung des
Einzelnen als Voraussetzung für
die Erhaltung der Staatsordnung.
Auf der Erziehung der Jugend
beruht die Zukunft des Staates.

Stoffplan.

Ergebnisplan.

Tiere als ungebetene Gäste beim Menschen.

Bandwurm, Trichine, Wanze, Floh, Motte, Schabe.

Schmaroher. Hausungeziefer. Eingewanderte Tiere. Zur erfolgreichen Bekämpfung des Ungeziefers gehört die Kenntnis seiner Lebensgewohnheiten.

Letzte Blumen des Herbstes.

Auf der Wiese: Wegwarte, Zeitlose.

Im Garten: Sonnenrose, Aster, Georgine.

Ausdauernde Pflanze, Pfahlwurzel, Knolle im Schutze des Bodens. Korbblüte. Gefüllte Blüten.

Wie der Mensch sich der Hände Arbeit erleichtert.

Anaben.	Mädchen.	Physikalisches.
Beim Hausbau.	Großreinemachen.	
Das Sandfuhrwerk.	Ausklopfen und Ausbürsten. Rücken der Möbel.	Ruhe und Bewegung. Beharrung. Reibung.
Lot und Seilwage.	Heben und Tragen.	Schwerkraft. Lot- und wagerechte Richtung. Schwerpunkt und Standfestigkeit. Gewicht.
Ausshächten.	Scherben.	Zusammenhangskraft. Grundeigenschaften fester Körper.
Bausteine und Mörtel.	Scheuern.	Anhangskraft. Gleichgewicht und Bewegung fester Körper.
Rinder an der Balkenschaukel. Hebebaum und Brecheisen. Schubkarre.	Beim Lumpenverkauf.	Hebel (Wage).
Rolle und Flaschenzug.	Zug- und Rollvorhang.	Rollen.
Bauwinde.	Bringmaschine und Wäscherolle.	Wellräder.

Anaben.	Mädchen.	Ergebnisplan.
Stoffplan.		
Baurampe und Schrotleiter.	Beim Ansteden der Vorhänge: Treppenleiter;	Schiefe Ebene.
Handwerkszeug.	Schere und Nadel.	Keil.
Schrauben.		Schraube. Goldene Regel der Maschinen.

Der menschliche Körper bei der Arbeit.

	Menschenkundliches.
Vom Aufbau des menschlichen Körpers.	Übersicht über den menschlichen Körper.
Von der aufrechten Haltung.	Das Bewegen.
Vom Gehen.	Wirbelsäule.
Von der Hände Arbeit.	Beine und Füße.
Arbeit und Erholung.	Arme und Hände.
	Knochen, Muskeln, Sehnen im allgemeinen. Gesundheitliches.
	Erste Hilfe bei Brüchen, Verrentungen und Verstauchungen.

Wasser und Luft im Natur- und Menschenleben.

An der Wasserleitung.	Physikalisches.
Ein Glas Wasser.	Gleichgewicht und Bewegung flüssiger Körper.
Hochbehälter, Leitungsröhren, Brunnen.	Grundeigenschaften flüssiger Körper.
Der Wasserstrahl.	Verbundene Gefäße.
Feuchte Wände. Austrocknen.	Porosität. Haarröhrchenanziehung.
	Durchdringung.
Die Luft als Gehilfe bei der Wasserversorgung.	Gleichgewicht und Bewegung luftförmiger Körper.
Wasserpumpen auf der Straße und im Wasserwerk.	Grundeigenschaften der luftförmigen Körper.
Feuerspritze.	

Knaben.	Stoffplan.	Mädchen.	Ergebnisplan.
Untersuchung von Luft und Wasser.			
Der Luftdruckmesser, das Barometer.			Luftdruck.
			Chemisches.
Chemische Untersuchung der Luft: Die Luft beim Kasten und Brennen.			Sauerstoff. Stickstoff. Kohlensäure.
Chemische Untersuchung des Wassers.			Wasserstoff. Chemische Anziehungskraft.
Die Luft und das Atmen.			Menschenkundliches.
			Das Erwärmen.
Die Luftwege in unserem Körper.			Atmungsapparat.
Der Brustkorb, ein Blasebalg.			Atmungsvorgang.
Gesundes Atmen.			Gesundheitliches. Erste Hilfe an Erstickten.

7. Schuljahr.

Wärme und Licht im Natur- und Menschenleben.

Am Ofen und in der Sonnenwärme.		Chemisches.
Womit wir heizen.		Kohlenstoff, Schwefel, Phosphor und ihre Sauerstoffverbindungen.
Gefahren der Kohlenfeuerung.		
		Physikalisches.
		Wärme:
Einheizen sonst und jetzt.		Erregung und Quellen.
Wie die Erde warm wird.		Verbreitung:
Ofen- und	Dunkles und	Strahlung.
Sonnenschirm.	helles Geschirr.	
Eiserne und Rachel-Ofen.		Leitung.
Thermometer.		Wirkungen:
		1. Ausdehnung
		a) im allgemeinen.
		b) Strömungen.
Warmwasser-	Warmwassertopf.	
heizung.		
Luftzug im Ofen und Schornstein, im Zimmer und im Freien.		

Anaben.	Stoffplan.	Mädchen.
Auftauen und Gefrieren.		Beim Braten und Kochen: Butter in der Bratpfanne;
Kochen im offenen und Spartochtopfe.		
Nebel über dem Topfe, Tropfen an der Stürze.		
Dampfheizung in der Schule.		Wäschetrocknen.

Wind und Wetter.

Winde.
Niederschläge.
Wetterpropheten.
Vom Gewitter.

Von unserer Körperwärme.

Das Blut, der Verbreiter der Körperwärme.
Das Herz, die Maschine der Blutbewegung. Die Blutgefäße.
Die Blutauffrischung.
Gesundes Herz und gesundes Blut.

Die Haut, der Regler unserer Körperwärme.

Von der Hautpflege.

Kleidung und Gesundheit.

Rohstoffe aus Tier- und Pflanzenreich.

Ergebnisplan.

2. Änderung der Formart.
a) Schmelzen und Erstarren.
Ausnahmegesetz des Wässers.

b) Verdampfen,

Verdichten;

Verdunsten.

Luftströmungen.
Luftfeuchtigkeit und Luftdruck.
Luftelektrizität.

Menschenkundliches.

Verbreitung der Körperwärme:
Blut.
Blutapparat.
Blutkreislauf.
Gesundheitliches.
Erste Hilfe bei Verwundungen und Blutungen.
Natürliche Regelung der Körperwärme:
Haut und Haare. Ausscheidung.
Gesundheitliches.
Erste Hilfe an Erfrierenden und Verbrannten.

Künstliche Regelung der Körperwärme.

Anaben. Mädchen.

Stoffplan.

Wie wir uns kleiden sollen.

Vom Bett.

Erkälten und Abhärten.

Das Reinigen der Kleidung:

Soda und Seife.

Bleichen.

Entfernen von Flecken.

Wohnung und Gesundheit.

Baustoffe:

Holz.

Eiserne Träger. |

Metallgeräte.

Glasgefäße und Fensterscheiben.

Tonwaren und Ziegelsteine.

Bausteine. |

Zement und Mörtel.

Gesundes Wohnen.

Wie der Heimathoden wohnlich wurde.

Licht und Schatten.

Beleuchtung einst und jetzt.

Gefahren der Beleuchtung.

Leucht- und Heizflammen.

Sonnenlicht und Mondenschein.

Die Lampe bei der Schularbeit.

Finsternisse.

Ergebnisplan.

Physikalische und gesundheitliche Verhältnisse bei Bekleidung und Bett.

Chemisches.

Zerlegung und Bildung von Salzen:

Säure — Base — Salz. (Fette.)

(Zellstoff.) Zerlegung und Bildung von Salzen (Fortsetzung).

Physikalische und gesundheitliche Verhältnisse bei der Wohnung.

Erdgeschichtliches.

Chemisches.

Kohlenwasserstoffe.

Rnallgase.

Flamme.

Physikalisches.

Licht:

Erregung und Quellen.

Verbreitung: Abnahme der Helligkeit.

Schatten.

8. Schuljahr.

Wie der Mensch für seine Ernährung sorgt.

Nahrungsmittel liefernde Pflanzen.

Getreidearten.

Botanisches.

Sommer- und Wintergetreide. Der Getreidebau als Grundlage geordneter menschlicher Lebensführung.

Stoffplan.	Ergebnisplan.
Kartoffel.	Eingeführte Kulturpflanze; die Kartoffel als Brot des armen Mannes. (Anpassung an mißliche Verhältnisse des Bodens, der Lage, des Klimas).
Zuckerrübe.	Steigerung des Zuckergehaltes durch Maßnahmen der Kultur.
Kohlarten.	Durch die Kultur sind große Veränderungen an allen Organen der Pflanze hervorgerufen worden.
Tabak.	Genußmittel. Übermaß bringt Schaden.
Wie die Pflanze uns Nahrung bereitet.	Chemisches.
Untersuchung wichtiger Nahrungsmittel.	Anatomie und Physiologie der Pflanze.
Zubereiten, Verderben und Frischhalten der Nahrungsmittel.	Bildung organischer Stoffe.
Kochen und Braten.	Kohlehydrate, Fette, Eiweißstoffe; Wasser, Salze (bes. Kochsalz).
Baden.	Umwandlung und Zerlegung organischer Stoffe: Gärungserscheinungen.
Bereitung von Butter und Käse.	Bakterien. Fäulniswidrige Stoffe.
Berauschende und aufregende Genußmittel.	Menschenkundliches.
Verdorbene Speisen.	Das Ernähren.
Konserven und Präserven.	Stoffwechsel.
Gute Verdauung.	Nahrungsmittel und Nährstoffe.
Warum wir essen.	Verdauungsapparat.
Der Küchenzettel.	Verdauungsvorgang.
Bei und nach Tische.	Lymphgefäße.
Wie die Nahrung ins Blut und in alle Körperteile kommt.	Gesundheitliches.
	Erste Hilfe bei Vergiftungen und verdorbenem Magen.

Der Mensch im Verkehr mit der Umwelt.

A. Wahrnehmen und Mitteilen.

Stoffplan.

Vom Schmecken und Riechen.
Vom „Fühlen“.

Nerven, Gehirn und Rückenmark.

Von den Musikinstrumenten.

In der Singstunde:

Saite und Bogen.

Singen und Lärmen.

Gesang im Nebenzimmer,
im Walde.

Im Konzerte:

Die Melodie.

Das ausdrucksvolle Spiel.

Streich- und Blasmusik.

Der Phonograph.

Von der menschlichen Stimme.

Unser Kehlkopf, eine natürliche Zungen-
pfeife.

Sprachgebreden.

Vom Hören.

Unser Ohr, ein natürliches Hörrohr.
Ohrenleiden und -pflege.

Vom Sehen:

a) Von den Spiegeln.

Spiegelfläche und Wandfläche.

Unser Bild im Spiegel.

Blendspiegel an der Küchenlampe.

Ergebnisplan.

Das Empfinden.

Sinneswerkzeug für chemische Reize,
für mechanische und Wärme-Reize.

Nerven und Nervenmittelpunkte.
Gesundheitliches.

Physikalisches.

Schall.

Erregung.

Arten.

Verbreitung.

Zurückwerfung.

Töne: Eigenschaften.

Erzeugung.

Aufzeichnung.

Menschenkundliches.

Stimmwerkzeug.

Sinneswerkzeug für Schallreize.
Gesundheitliches.

Physikalisches.

Licht.

Zurückwerfung: Gesetz.

Einfluß der Körperoberfläche.

Ebene Spiegel.

Gekrümmte Spiegel.

Knaben.	Mädchen.	Ergebnisplan.
Stoffplan.		
b) Camera obscura und Lichtbild.		
Lichtstrahlen im Wasser und im Glase, — in erhabenen Linsen. Linsenbilder.		Brechung: im allgemeinen (Gesetz); — in erhabenen Linsen.
c) Unser Auge und seine Gehilfen.		Menschenkundliches und Physikalisches.
Unser Augapfel, eine natürliche camera obscura.		Sinneswerkzeug für Lichtreize.
Das deutliche Sehen.		Brechung im Auge.
Augenleiden und -pflege.		Gesundheitliches.
Gehilfen für das fehlerhafte Auge:		
Erhabene Brillen,		
Hohlbrillen.		Brechung in Hohlinsen, in anderen optischen Instru- menten.
Gehilfen zum Sehen des Klei- nen: Lupe, Mi- kroskop.	Opernglas.	
— des Fernen: Fernrohre.		
— zum Körper- lichsehen: Stereo- skop.		
d) Von den Farben.		
Farben im Regenbogen und Tautropfen.		Zerlegung.
Himmelsblau, Morgen- und Abendrot. Das Grün des Waldes und die anderen Körperfarben.		Verschluckung und Ausstrahlung.
Augentäuschungen.		Sinnestäuschungen.
Vom Photographieren.		Chemisches.
Der photograph. Apparat, eine verbesserte camera obscura.		
Das Festhalten des Bildes: Negativ und Positiv.		Chemische Wirkung des Lichtes. Lichtempfindliche Stoffe.

B. Verkehrsgehilfen.

Anaben.	Mädchen.	Ergebnisplan.
Stoffplan.		Physikalisches.
Fahrrad.		Gleichgewicht und Bewegung. (Wiederholung und Ergänzung.)
Dampfwagen und Dampfschiff.		Zusammengesetzte Maschinen.
Automobil.		Spannkraft des Wasserdampfes. — anderer Gase. Schwungkraft.
Luftschiff und Flugmaschine.		Boden-, Seitendruck, Auftrieb. Rückstoß.
Der Kompaß als Wegweiser:		Magnetismus.
Herstellung und Prüfung einer Magnetnadel.		Grunderscheinungen. Wirkungen.
Die Windrose.		Grundgesetz. Erdmagnetismus.

Die Elektrizität im Dienste des Menschen.

a) In Haus und Werkstatt.	Galvanismus.
Die elektrische Klingel: Herstellung der Stromquelle, — der Leitung, — der Einschlag- u. Rasselglocke.	Grunderscheinungen und Erregung. Verbreitung. Wirkungen: Elektromagnetismus.
Der Akkumulator.	Chemische Wirkung. Zersetzung von: Säuren, Wasser, Salzen.
Bernickeln, Versilbern, Vergolden. Galvanoplastik	Wärme- und Lichtwirkung.
Glüh- und Bogenlampen. Feuersgefahr durch elektrische Leitungen (Kurzschluß) und ihre Ver- hütung.	
b) Auf der Straße. Auf dem Motorwagen.	Magnetische Wirkung: Elektromotor. Kraftübertragung.

Anaben.	Mädchen.	Ergebnisplan.
	Stoffplan.	
In der Kraft- station: Dyna- momaschine.		Induktionselektrizität. Erregung, Eigenschaften, Wirkungen der Induktionselek- trizität.
c) Beim Arzte. Elektrifizieren. Durchleuchten.		
d) Im Fernverkehr. Schreibtelegraph.		
Drahtlose Tele- graphie.		
Der Fernsprecher: Läutewerk, Mikrophon, Telephon.		

Rückblicke und Zusammenfassungen.

Vom gesunden und kranken Menschen.

Vom Kreislauf der Stoffe.

Mensch und Natur: Abhängigkeit und Herrschaft.

Wie der Mensch die ihm von Zeit und Raum gesetzten Schranken überwunden hat.

Geschichte

von Arthur Wolf.

Karl Beier, der verdiente Verfasser des Entwurfs eines Lehrplans für den Geschichtsunterricht, ist durch frühen Tod aus dem Kreise seiner Mitarbeiter gerissen worden, ehe er seine Begründung schreiben konnte. Für den Nachfolger, der nicht in den Gedankengängen des Verfassers zu Hause ist, muß es natürlich eine heikle Sache sein, will er eine Begründung (dazu in zwölfter Stunde!) zu den aufgestellten Forderungen nachträglich geben. Doch scheint auch eine kritische Betrachtung nicht angemessen, die muß der Fachkritik überlassen bleiben. Nur einiges möge schon hier ausgesprochen sein.

Wenn der Entwurf sich auf die deutsche Geschichte beschränkt, so darf er hierin auch ohne besondere Begründung allgemeiner Zustimmung sicher sein. Die sächsische Landesgeschichte wird in den Partien heranzuziehen sein, wo sie in dem Gange der deutschen Geschichte deutliche Spuren hinterließ. Sachsen als Kolonialland, die Verdienste der Wettiner um die Sicherung des evangelischen Glaubens, das „augusteische“ Zeitalter des Absolutismus und des Barock sind z. B. Gebiete, die nicht vergessen werden dürfen.

Volks-, Stammes- und Ortsagen dürfen im Geschichtsunterrichte ebenfalls nicht fehlen. Die Sage spiegelt den Zeitcharakter oft deutlicher wider als es ein Ausschnitt aus der Geschichte tun kann, und weil sie liebevoll auch das kleine Beiwerk nicht vergißt, kommt sie der kindlichen Auffassungskraft besonders entgegen.

Der neuerdings so stark betonte staatsbürgerliche Unterricht muß im wesentlichen der Fortbildungsschule zugewiesen werden.

Der Entwurf betont die Heraushebung „geschichtsbildender Persönlichkeiten“. Er kommt auch hierin dem kindlichen Verständnis entgegen, das von Personen und Handlungen weit stärker angezogen wird als von Schilderungen des Zuständlichen. Das Kind findet in dem „Menschlichen“ sich und seine Umgebung wieder; es sieht, wie der wahrhaft Edle sich bemüht, über das „Allzumenschliche“ hinauszukommen, und wie dieser trotz aller Hemmungen Formen und Verhältnisse, unter denen sein Volk, seine Gemeinde, seine Familie zu leben gezwungen ist, zu bessern sucht. Immer wieder ist es gerade beim Geschichtsunterrichte zu betonen nötig, daß er als willensbildendes Fach sich nicht in erster Linie an den Bestand zu wenden oder Wissensstoffe im Gedächtnisse aufzuhäufen hat.

Ganz energisch wird man, um einer Gedächtnisüberladung vorzubeugen, sich bemühen müssen, den Stoff der älteren Zeit und des Mittelalters zugunsten der Neuzeit einzuschränken.

Wenn Punkt 2 des Entwurfs die Heimatgeschichte zum Ausgangspunkte macht, so darf dabei gefordert werden, daß der Schüler nach Möglichkeit auch für die „Geschichte“ seiner eigenen Familie interessiert und angeregt wird, geschichtliche Überlieferungen pietätvoll zu wahren.

Daß nach Absatz 4 des Entwurfs dem Geschichtsunterrichte

„wöchentlich mindestens 2 Stunden“ zuzuweisen sind, wird gegenüber dem Rodelschen Lehrplan als ein wesentlicher Verbesserungsvorschlag willkommen geheißen werden. Diese Forderung entspricht der erhöhten Wertung, die man in der modernen Schule dem Geschichtsunterrichte beimißt, der wie der Religionsunterricht mächtig auf Gemüt und Willen wirkt und der das Verständnis und die Würdigung des geschichtlich Gewordenen in der Gegenwart anstrebt.

° Auf den zweijährigen Kursus (mit den konzentrischen Kreisen) wird verzichtet. Beim zweijährigen Lehrkursus, wie ihn der Lehrplan von Rodel vorsah, stumpfte das Interesse am Stoffe des zweiten Kursus ab, und eine eingehende Behandlung eines Gebiets war kaum möglich.

Wenn aber der Verfasser des Entwurfs in einer Fußnote auf die Stoffverteilung Itzhners empfehlend hinweist, so erscheint mir diese Auswahl und Anordnung für die Unterstufe zu schwierig. Für diese Stufe ist ein Geschichtsunterricht, wie ihn Scheiblhuber in seinem „Kindlichen Geschichtsunterricht“ begründet, am angemessensten.

Quellenbücher:

- A. Beyer und A. Dobrizsch, Tausend Jahre deutscher Vergangenheit. 2 Bde. Leipzig 1911. Geb. 15 M.
- A. Richter und E. Kornrumpf, Quellenbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. 7. Auflage. Leipzig 1912. Geb. 3,30 M.
- J. Schmieder, Quellen zur Geschichte. I. Teil geb. 3 M., II. Teil geb. 2,50 M.

Sagenbücher:

- A. Meiche, Sagenbuch des Agrs. Sachsen. Leipzig 1903.
- F. v. d. Leyen, Deutsches Sagenbuch. 4 Teile. München 1910. Teil I—III geb. je 2,50 M., Teil IV 3 M.

Sächsische Geschichte:

- Dr. D. Kämmerl, Sächs. Geschichte. Stuttgart, Göschen. Geb. 90 Pf.
- R. Sturmhöfel, Sächs. Geschichte. 2 Bde. Leipzig 1909.
- L. Petermann, Geschichte Sachsens. Leipzig 1910/11.
- S. Wuttke, Sächsische Volkskunde. 2. Aufl. Leipzig 1903. 6 M.

Methodik des Geschichtsunterrichts:

- A. Bär, Methodisches Handbuch der deutschen Geschichte. Gotha. Bis jetzt 3 Teile. 2,80 M.; 3,50 M. und 2,80 M.

- Joh. Berndt, Präparationen für den Geschichtsunterricht. Osterwied a. S. 1903.
- Th. Franke, Praktisches Lehrbuch der deutschen Geschichte. 2 Teile. Leipzig. 8 M.
- A. Cl. Scheibhuber, Deutsche Geschichte. Nürnberg. 2 Bde. 6,75 M.
- F. Wenrich, Anschaulicher Geschichtsunterricht. Wien 1910. 7 M.

Erdkunde

von Dr. A. Wünsche.

Was Punkt 1, die Auswahl des Lehrstoffes, betrifft, so halte ich es für richtig, daß auch ein Volksschullehrplan für Erdkunde die gesamte Erdoberfläche, sowie die sog. mathematische Geographie ins Auge faßt. Irgendeinen Teil der Erdoberfläche gleich von vornherein auszuschließen, wäre verfehlt. Wenn nun aber auch Sachsen, Deutschland, ganz Europa und die fremden Erdteile als Lehrstoff genannt werden, so bleibt es dem Lehrer innerhalb dieses weiten Rahmens völlig überlassen, jeweils nur auf das wirklich Wichtige, Interessante und für die Bildung Wertvolle einzugehen. Irgendeiner systematischen Vollständigkeit wird damit nicht im geringsten das Wort geredet. Manchem freilich ist das Fortschreiten von Sachsen bis zu den fremden Erdteilen nicht wissenschaftlich, nicht psychologisch genug. Es wird da z. B. als besseres Prinzip der Auswahl dies aufgestellt: Man behandle nur solche Erdräume, die zur Heimat in Beziehung stehen! Das ist aber ein sehr dehnbares Prinzip. Leipzig z. B. hat zu jedem Lande der Welt irgendeine Beziehung. Bei manchen Orten sind aber die „auswärtigen Beziehungen“ äußerst dürftig. Und in welcher Reihenfolge sollen dann diese Beziehungen nebst den daran hängenden Ländern vorgenommen werden? Soll da vielleicht, was z. B. Afrika betrifft, heute Ägypten, in einem Vierteljahre das Kapland, wieder in einem Vierteljahre die Sahara usw. behandelt werden? Da ist doch jedenfalls die

zusammenhängende Besprechung Afrikas bei weitem wissenschaftlicher und psychologischer. —

Was Punkt 2, die Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Schuljahre, betrifft, so habe ich zunächst die sogenannten „zweijährigen Lehrkurse“, denen Rodel den Vorzug gibt, fallen gelassen. Sie haben, um kurz daran zu erinnern, den Sinn, daß der gesamte geographische Lehrstoff den Schülern im Laufe ihrer Schulzeit zweimal dargeboten wird. Bei dieser Verteilung mag die Rücksicht auf die Sitzbleiber — damit auch diese mit einer sozusagen kompletten Geographie die Schule verlassen —, ferner die Rücksicht auf den Geschichtsunterricht, die Hoffnung auf festeres Behalten des geographischen Stoffes und anderes mehr maßgebend gewesen sein. Pädagogisch ist aber ein derartiges zweimaliges Auftreten desselben Lehrstoffes verfehlt. Und zwar ist es das nicht nur in der Erdkunde, sondern ebenso in der Geschichte; dergleichen in der Religion, wo derselbe Stoff sogar oft mehr als zweimal erscheinen muß. Die Hauptgründe dagegen sind: Wirklich sichere Kenntnisse bleiben vom erstmaligen Durchlaufen des Stoffes sehr wenige zurück. Aber der wichtige Reiz der Neuheit ist dahin, sobald man einen früher schon behandelten Stoff wieder ankündigt. Weiter: ein Durchlaufen der gesamten Erdkunde in zwei Jahren nötigt oder verleitet wenigstens zu einem oberflächlichen, leitfadentmäßigen Behandeln des Stoffes. Das Vertiefen in das Anthropogeographische, in das Leben und die Kultur der Länder, das Vorlesen fesselnder Reiseschilderungen, das geographische Zeichnen u. a. m. kommt dann erfahrungsgemäß viel zu kurz. Aus diesen Gründen spielen auch die sog. „konzentrischen Kreise“, als welche die zweijährigen Lehrkurse ebenfalls zu betrachten sind, schon lange nicht mehr die Rolle wie ehemals. Aber ein neuer Lehrplan sollte gänzlich mit ihnen aufräumen.

Auch die Rücksicht auf den Geschichtsunterricht kann angesichts des frühen Auftretens der Geschichte im 5. Schuljahre unmöglich so weit getrieben werden, daß alle Schauplätze der Geschichte vorher in der Erdkunde vorgekommen sein müssen. Es ließe sich aber erwägen, ob es nicht überhaupt besser wäre, den Beginn des Geschichtsunterrichts hinauszuschieben. In beiden Fächern, in Erd-

kunde und Geschichte, würden unsere Schüler mehr Kenntnisse und Verständnis aus der Schule mit hinwegnehmen, wenn man beide Fächer noch um ein bzw. zwei Jahre hinausschöbe, dann aber mehr Zeit auf sie verwendete. Die Geschichte würde ich am weitesten hinausschieben.

Das Auftreten der Geographie von Sachsen bereits im 4. Schuljahre, wie es jetzt in den achtklassigen Schulen üblich ist, bedeutet eine starke Verfrühung. Es gibt in der Geographie von Sachsen nur wenige Kapitel, die sich dem Verständnisse neunjähriger Kinder nahe bringen lassen. Wie viele vollständig falsche Vorstellungen mögen da in den Köpfen entstehen! Und wie viele Kinder mögen sich von dem Besprochenen überhaupt keine Vorstellung machen können. Es wird da ein großer Aufwand an Zeit unnütz vertan. Man hört die Behandlung der Vaterlandskunde schon im vierten Schuljahre oft damit begründen, daß man auf diese Weise das letzte Schuljahr zur Wiederholung frei bekomme. Dieses Jahr der Wiederholung trägt aber nur zu leicht den Stempel der Langeweile an sich. Auf keinen Fall ist ein solches Wiederholungsjahr etwas so Wertvolles, daß man um seinetwillen eine ganz offensichtliche Verfrühung in den Kauf nehmen müßte.

Ich habe summarisch Sachsen dem fünften, Deutschland dem sechsten, das übrige Europa dem siebenten, die außereuropäischen Erdteile und die mathematische Geographie dem letzten Schuljahre zugewiesen. Auf jedes Pensum ist ein Jahr gerechnet. Diese Zeitbemessung hat sich in der Praxis der achtklassigen Schulen vielfach durchgesetzt. Immerhin muß auch in diesem Punkte Freiheit gelassen werden, auf das eine Pensum weniger, auf ein anderes mehr als ein Jahr zu verwenden. Die Formulierung würde deshalb besser so lauten: „Es empfiehlt sich, den Lehrstoff so zu verteilen, daß“ usw.

Wenn ich empfehle, in den letzten beiden Schuljahren schwierigere Kapitel aus der Geographie von Sachsen und Deutschland besonders vorzunehmen, so halte ich es dabei für selbstverständlich, daß bei den Kapiteln aus der Geographie von Sachsen jede Schule ihr Augenmerk besonders mit auf die Heimat richtet. Die Betonung des Heimatlichen versteht sich von selbst, — sollte sich wenigstens

nun endlich von selbst verstehen! Es ist das ein Unterrichtsprinzip, in betreff dessen wir soweit sein müßten, daß wir es bei Lehrplänen für Oberklassen nicht immer wieder hervorheben müssen. —

Wenn ich in Punkt 3, die Zahl der Wochenstunden betreffend, wünsche, daß die Erdkunde zwei Wochenstunden erhalte, so meine ich, daß im Durchschnitt zwei Wochenstunden auf sie entfallen. Der Lehrer soll aber die Freiheit haben, mindestens innerhalb der Realien über die Stunden derart zu verfügen, daß er im Bedarfsfalle z. B. auf die Erdkunde einmal mehr, auf Geschichte oder Naturkunde aber weniger Zeit verwendet. Später müßte dann einmal der Ausgleich erfolgen. Übrigens könnte sich die Freiheit zu derartigen Verschiebungen, durch welche ja letzten Endes kein Fach zu schlecht weg kommt, auf den gesamten Lehrplan erstrecken. Das würde noch lange nicht zur Anarchie führen. In den Elementarklassen hat sich etwas Ähnliches schon bewährt. —

Von mancher Seite wird die Forderung aufgestellt, Geschichte und Geographie dürften in einem modernen Lehrplane überhaupt nicht mehr als gesonderte Fächer im bisherigen Sinne auftreten. Sie müßten zu einem Gesamtunterrichte zusammengearbeitet werden, so ähnlich, wie die einzelnen Religionsfächer in manchen Schulen bereits verschmolzen werden. In bezug auf Geschichte und Geographie ist mir diese Forderung aber nicht klar. Soll, wenn ein geschichtliches Ereignis erzählt wird, sofort auch die Geographie des Schauplatzes der Geschichte behandelt werden? Oder soll zur Geographie eines Landes immer etwas aus der Geschichte desselben treten? Was soll den Faden des Fortschreitens bilden, die Geographie oder die Geschichte? Oder soll dieser Faden noch wo andersher genommen werden? Etwaige Versuche in dieser Richtung müßten erst in einer Versuchsklasse oder Versuchsschule ausprobiert werden, ehe darauf abzielende Forderungen in einem allgemeinen Lehrplane erhoben werden können.

Deutsche Sprache

von R. Röder.

Der fortgeschrittene Deutschunterricht stellt sich heute Aufgaben, die über den Rahmen der im Rodellschen Lehrplane aufgestellten Forderungen ein gutes Stück hinausgehen und auf eine weit-schauendere Zielsezung hindrängen. Ihm sind die Sprachmittel der Muttersprache ein Kulturgut, das nicht bloß Erkenntnis-, sondern auch Gemütswerte enthält. Deshalb wollen diese Sprachmittel nicht bloß verstanden, sondern aus der inneren Anschauung heraus auch erlebt und erarbeitet sein.

Das Ziel aller sprachlichen Betätigung des Kindes ist die psychische Sprachaneignung, das Sprachschaffen und Gestalten, im Gegensatze zum Sprachanlernen.

Die Richtlinien für einen Sprachunterricht in diesem Sinne ergeben sich aus den Beobachtungstatsachen des kindlichen Sprachlebens, aus dem Einblick in die eigenartige Wechselwirkung zwischen Kindesseele und Sprachgehalt. Die vorwiegende Betätigung der kindlichen Seele in den Grenzen des Sinnenlebens muß sich auch im Sprachleben widerspiegeln. Das Kind haftet zunächst an der sinnlichen Seite der Sprache. Bei Anwendung sprachlicher Mittel dringt es nur soweit in den Gehalt der Sprache ein, als es der dabei ausgelöste Gedankenprozeß, der sich immer auf einen sinnlichen Vorgang stützt, zuläßt. Die ausschließliche Herrschaft der sinnlichen Attribute im kindlichen Denken bringt es mit sich, daß das Kind sich den Gehalt der Sprache mit einer Ursprünglichkeit und Unmittelbarkeit gegenständlich macht, von deren Wirk-samkeit sich der Erwachsene aus seinem entwickelten Sprachbewußtsein nur schwer einen Begriff machen kann.

Wird man dieses Versinnlichen des Sprachgehaltes von seiten des Kindes zumeist als ein naives, willkürliches bezeichnen müssen, so liegt doch in diesem Triebe der Keim zu jener sprachschaffenden Kraft, die auf dem Wege des gegenständlichen Denkens sich die Sprache lebendig macht. Die psychologische Sprachbeobachtung

muß sich in die Eigenart des kindlichen Sprachlebens vertiefen, ihr nachgehen, um aus ihr heraus das Kind allmählich in den Denk- und Gemütswert der Sprache einzuführen.

Mit dieser erweiterten und vertieften Aufgabe stellt sich der Deutschunterricht auf den Boden der Arbeitsschule. Den Satz des Kodelschen Lehrplans, daß dem Deutschunterricht eine zentrale Stellung gebühre, prägt sie um in die Forderung: Aller Sprachunterricht in der Schule muß sich in den Dienst der literarischen Erziehung stellen. Je mehr der Unterricht im Sinne der Arbeitsschule umgestaltet wird, desto mehr wird die Sprachkultur des Kindes gefördert werden, kurz: die Arbeitsschule wird und muß im Zeichen der literarischen Erziehung stehen.

Wenn nun der Kodelsche Lehrplan als einzelne Teile des Sprachunterrichts Sprechübungen, Lesen und Schreiben und — als Mittel zum Zwecke — die elementare Behandlung der deutschen Sprachlehre aufzählt, so erhellt daraus sofort, daß hier die Ergebnisse des Sprachunterrichts fast ausschließlich nach den beiden Stichwörtern „Fertigkeit“ und „richtiger Gebrauch“ gewertet werden.

Eine solche Zielstellung führt vom rechten Wege ab und wird dem Bildungswerte des Sprachunterrichts nicht gerecht. Nicht Lesen „lernen“ allein soll das Kind, sondern zum Lesen erzogen werden soll es. Nicht seine Muttersprache gebrauchen „lernen“ allein soll es, sondern es soll im Sprachschaffen und Sprachgestalten geübt und möglichst selbständig gemacht werden.

Das vom Kodelschen Lehrplane gesteckte Ziel rückt dadurch in zweite Linie, wird aber auf dem hier angedeuteten Wege sicherer und leichter erreicht werden.

Die vom Kodelschen Lehrplan an erster Stelle geforderten Sprechübungen betreibt die Methode der Lernschule in der Form, daß sie die Unterrichtsergebnisse sprachlich formen und zusammenhängend darstellen läßt. In den gesteigerten Erfolgen des sprachlichen Könnens sieht sie das letzte und höchste Ziel aller sprachlichen Betätigung im Sinne der geforderten Sprachübungen.

Hat mit diesen Erfolgen auch die Entwicklung des kindlichen Sprachlebens gleichen Schritt gehalten? Wo liegt das entscheidende Kriterium?

Mit der Wandlung der Anschauungen über das Wesen der Sprache und der in ihr wirkenden psychischen Kräfte haben sich neue Ausblicke erschlossen. Sie lassen erkennen, daß der Unterricht die Sprachpflege einseitig in dem Sinne betreibt, als sei die Sprache lediglich das Werkzeug der Gedankenmitteilung und des Gedankenausdrucks. Die Tätigkeit des Sprechens ist in ihrer Ursprünglichkeit ein Mittel, dessen Wirksamkeit von Mensch zu Mensch sich nur durch das Vorhandensein des sympathischen und selbstischen Triebes in der Menschennatur erklären läßt. In der ganzen Skala der Gefühle und Strebungen, die aus den kindlichen Trieben hervorgehen, sind die Impulse gegeben, welche die Mittel der Sprache sich dienstbar machen und dieser ihren ethischen Wert geben. Bei der engbegrenzten inneren Erfahrung des Kindes sind dem Eindringen in den ethischen Wert der Sprache von Seiten des Kindes auch entsprechend enge Grenzen gezogen: die im Kockelschen Lehrplan enthaltene Forderung der Sprechübungen prägen wir um in die anders lautende: Das Kind soll nur das sprachlich gestalten, was es geschaut, beobachtet, innerlich erlebt und empfunden hat, in der ihm eigenen Art, mit allen Eigentümlichkeiten des kindlichen Ausdrucks, möglichst wenig am Gängelbände der Frage.

Dabei ist zu beachten, daß sich sein Denken weniger in der Form des Gedankenprodukts als in der des Gedankenprozesses vollzieht. Deshalb will das Kind weniger in der Form der nebeneinander stellenden Beschreibung, sondern mehr in der Form des aufeinanderfolgenden Geschehens sprachlich gestalten.

Am natürlichsten und unmittelbarsten vollziehen sich diese Vorgänge in der gesprochenen, lebendigen Sprache. In ihr empfindet das Kind den Gehalt der Sprachmittel so lebhaft, daß es sich in seinem Wesen bestätigt und gehoben fühlt. Nur das, was das Kind an sich als wirksam empfunden hat, wird ihm zum wertvollen Sprachmittel, fördert seine sprachschaffende Kraft und schärft in ihm allmählich den Sinn für den gedankenhaltigen Ausdruck, gegenüber der nichts sagenden Phrase.

Es zeigt sich also, daß mit solch allgemein gehaltenen Forderungen, wie wir sie unter „Sprechübungen“ im Lehrplan aufgestellt

finden, nicht mehr auszukommen ist. Vor ihnen würden auch die sprachlichen Leistungen der Lernschule als vollwertig gelten.

Ergänzend sei noch bemerkt, daß die Bestimmungen des Lehrplans über Reinheit und Deutlichkeit der Aussprache ein Grenzgebiet sind, wo Sprachunterricht und Gesangunterricht gemeinsame Aufgaben haben.

Nun zum Lesen.

Dem Lesen wird in unserer Zeit als dem wichtigsten Volksbildungsmittel eine hohe Bedeutung beigemessen. Vermag es doch wie kein anderes Lebenswerte zu vermitteln. Dementsprechend wird auch der Wert des Lesens im Unterrichte jetzt viel höher eingeschätzt als früher.

Es soll aber nicht nur Lebenswerte schaffen; durch das Lesen soll das Kind auch zum ästhetischen Genießen erzogen werden. Nun sind aber Lebenswerte durch das Lesen nicht so leicht zu kaufen zu haben. Man darf nicht glauben, daß das Lesen eines moralischen Tendenzstückes gewissermaßen automatisch moralische Handlungen im Kindesleben auslöst. Auf die sittliche Selbstbestimmung wird das Lesen nur Einfluß gewinnen, wenn dabei psychische Faktoren in Wirksamkeit treten, die nur Stoffen von ganz bestimmter literarischer und ethischer Qualität innewohnen. Es sind dies kindertümliche Stoffe mit starkem persönlichen Gepräge, die nach der stofflichen Seite anschaulich gestaltet und wahr empfunden sind, in der äußeren Darstellung aber diese inneren Vorzüge widerspiegeln.

Das Lesen im Sinne der Arbeitsschule erfordert zunächst die rechte psychologische Einstellung des Unterrichts auf das zu Lesende, dann aber auch eine Auswahl des Lesestoffs nach den Erfordernissen des kindlichen Sprachlebens, damit er im Kinde eine starke stilistische Wirkung hervorruft.

Erst muß in dem Kinde der Sinn für das sprachlich Gestaltete und das Wohlgefallen an demselben geweckt werden, dann ist ihm der Weg erschlossen zu einem rechten Erleben und Erfassen des Stofflichen. Wenn es sich darum handelt, wie ein Stoff von literarischer Qualität an das Kind heranzubringen sei, so darf die Behandlung nur das eine Ziel im Auge haben, daß das Dar-

gestellte zu einem inneren Erlebnisse des Kindes wird. Methodischer Schematismus, dem es in jedem Falle darauf ankommt, alles Gelesene restlos zu erklären, oder einen moralischen, vielleicht auch ästhetisch literarischen Extrakt herauszudestillieren, birgt die Gefahr in sich, daß der ursprüngliche, unmittelbare Eindruck verwässert wird.

Unter Umständen macht der durch das mustergültige Vorlesen des Lehrers hervorgerufene Eindruck jede methodische Behandlung überflüssig. Besonderer Wert ist zu legen auf das Herausgestalten des Phantasiegeschauten. Hier muß das Gestalten über die sprachlichen Mittel hinaus zu Ausdrucksformen greifen, die auf dem Wege der bildlichen Darstellung oder durch Projektion des mimischen Ausdrucks handelnder Personen ein gegenständliches Nachschaffen ermöglichen.

Die Erziehung zum Lesen soll im letzten Ende dahinarbeiten, daß das Kind sich eine kritische Schulung erarbeitet, die es schließlich hinaushebt über die Stufe des naiven Gefallens und Ablehnens einem Lesestoffe gegenüber; die das Kind immun macht gegen jene Lesetraktheit, die blind macht gegen die üblen Eigenschaften des Schundes. Läßt sich die Ausgestaltung des Leseunterrichts in diesem Sinne im Rahmen des Lesebuchs nicht durchführen, dann muß er auf die Klassenlektüre zukommen. Hierbei kommen nur Stoffe von größerem Umfange, die literarisch vollständig einwandfrei sind, in Betracht. Auch durch das Vorlesen des Lehrers sind die Kinder mit solchen Stoffen vertraut zu machen.

Es sei noch kurz darauf hingewiesen, welche Forderungen ein Leseunterricht in dieser Gestalt an das Lesebuch stellt. Nicht darauf kommt es an, daß das Kind aus dem Lesebuch möglichst viel Wissen schöpft, sondern, daß es Stoffe liest, die einer literarischen Wertung standhalten und sich für die Zwecke der literarischen Erziehung verwenden lassen.

Zweierlei muß demnach aus den Bestimmungen des Lehrplans unzweideutig hervorgehen: einmal, daß nur der literarisch gepflegte Leseunterricht für das Kind einen ethisch-ästhetischen Gewinn bringt, auf das Kind erziehlich wirkt; zum andern, daß der jugendliche Leser zu dem Lesestoff in ein

Verhältnis tritt, das vorbildlich wirkt, wenn er in die Lage kommt, Bücher nach seinem eigenen Geschmade wählen zu können.

Über das Aufsatzschreiben können wir uns nach dem Vorausgegangenen kürzer fassen.

Das Aufsatzschreiben in der Arbeitsschule hat den Zweck, das Kind so zu üben, daß es sich einen eigenen Stil erarbeitet. Die Bestimmungen des Rodellschen Lehrplans leiden in Ansehung dieses Zieles an einer gewissen Einseitigkeit. Sie behandeln die Aufsatzfrage viel zu sehr als eine methodische, während ihr, wenn man sie im Sinne der Arbeitsschule auffaßt, vor allen Dingen eine psychologische Begründung und Erläuterung nottut. Diese Begründung hat ihre Wurzel in der Kenntnis des kindlichen Sprachlebens, das vom Lehrer belauscht und beobachtet werden muß. Auf Grund dieser Beobachtungen, die zeigen, wie das Kind von seiner Muttersprache Gebrauch macht, muß der Aufsatz geformt und das Aufsatzschreiben weitergebildet werden; also möglichst wenig unter dem Einflusse des entwickelten Sprachbewußtseins, der besonders dort in bedenklicher Weise in die Erscheinung tritt, wo er durch künstliches Anempfinden von außen her eine Scheinleistung zutage fördert. Voraussetzung für das sprachliche Darstellen und Gestalten ist, daß das Kind nur aus seiner Erfahrung, aus seiner Beobachtung heraus schreibt, über Dinge also, die es innerlich erlebt und verarbeitet hat. Die Fassung des Themas soll möglichst auf die Lösung der Aufgabe hinweisen; sie soll eng begrenzt, einfach und einer individuellen Behandlung zugänglich sein.

Damit sind auch die Richtlinien gegeben, nach denen der Wert des Aufsatzes zu beurteilen ist. Nicht für ein gutes Heft zugestuzte Schein- und Paradeleistungen sollen die Aufsätze sein, sondern psychologisch zu bewertende Versuche und Übungen, durch welche der kindlichen Sprachkraft Gelegenheit gegeben wird, sich emporzuarbeiten, „um reicher im Ausdruck, bedächtiger im Schauen und bewußter im Darstellen zu werden“.

Auf keinen Fall Sprachformerei, die der inneren Anschauung entbehrt. Das Kind gewöhnt sich dadurch an die Sprache der inneren Unwahrhaftigkeit, an die Phrase; kurz, was es schreibt, trägt die Merkmale des Schundes an sich.

In bezug auf die Rechtschreibung möchten wir eine Bemerkung eines G. B. besonders unterstreichen, nämlich die, daß scharfes Artikulieren und bewußtes Hören derselben in den Dienst der Rechtschreibung treten sollen, da, wie statistisch nachgewiesen ist, der überwiegende Teil unseres Wortschatzes lauttreu geschrieben wird. Im übrigen darf dem Unterricht im Rechtschreiben nicht jene Selbständigkeit zugebilligt werden, die sich auf den Kanon des orthographischen Regelwerkes gründet. Infolge seines mehr technisch-formalen Charakters, muß er sich eine entsprechende Unterordnung gefallen lassen. Er entnimmt seinen Übungsstoff am besten aus einer Fehlerstatistik, deren Material aus der Mundart des Kindes und seinen schriftlichen Arbeiten entnommen ist.

Die Bestimmungen des Lehrplans über die deutsche Sprachlehre mit ihrer Aufzählung grammatischer Kategorien stehen noch im Banne der im großen und ganzen überwundenen logischen Sprachbetrachtung. Diese schließt eine die Freiheit des Lehrers einengende Verpflichtung auf das grammatische System in sich, die in den Bestimmungen des Kodelschen Planes noch dadurch besonders sanktioniert wird, daß sie Leitfäden für die Hand des Kindes gestatten, und besondere Lektionen für die Sprachlehre verlangen, natürlich in der stillen Voraussetzung, daß in diesen nach einem im voraus festgesetzten Lehrgange gearbeitet wird.

Auf der im Vorausgehenden gekennzeichneten Grundlage hat dieser Unterricht eine Umgestaltung erfahren, für die man die Bezeichnung „psychologische Methode“ geprägt hat. Sie will aus der unmittelbaren Anschauung heraus, aus der gedankenhaltigen, lebendig gewordenen Sprache die richtige Sprachform erarbeiten und sie einüben in dem Sinne, daß das Kind nicht bloß ein richtiges, sondern auch ein gutes Deutsch schreiben lernt.

Soll das Sprachgut zu einem wertvollen Besitze des Kindes werden, dann muß es sich diesen aus einer gesteigerten physischen Bereitschaft heraus erarbeiten. Diese ist aber nur dann vorhanden, wenn sich der Sprachunterricht in allen seinen Teilen aufs engste an den Sachunterricht anschließt. Vom heimatlichen Sachunterricht führt der Weg in das Sprachgut der heimatlichen Mundart.

Nur auf dem Boden des Sachunterrichtes und der heimatlichen

Mundart gelangt der Sprachunterricht zu jener psychologischen Einstellung, deren Endziel das denkende Erfassen und Gebrauchen der Muttersprache ist.

Literatur.

- Otto Anthes, Der papierne Drache. 3. Aufl., 203 S. Leipzig 1912, Voigtländer. 2 M.
- Rudolf Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. 13. Aufl., 279 S. Leipzig 1913, J. Klinckschardt. Geb. 4 M.
- A. Jensen u. W. Lamszus, Unser Schulaufsatz, ein verkappter Schundliterat. 195 S. Hamburg 1911, Janssen. Geb. 2 M.
- A. Jensen u. W. Lamszus, Der Weg zum eigenen Stil. Hamburg, Janssen. Geb. 3 M.
- F. Kern, Grundriß der deutschen Satzlehre. 3. Aufl., 91 S. Berlin 1896, Nicolai. Geb. 1. M.
- Otto Lyon, Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäßen Unterrichts in der deutschen Sprache. Teil I., 3. Aufl., 439 S. Leipzig 1906, Teubner. Geb. 6 M.
- A. Ohlert, Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung. 292 S. Hannover 1893, Meyer. 3 M.
- Sev. Rüttgers, Über die literarische Erziehung als ein Problem der Arbeitsschule. 156 S. Leipzig 1910, Teubner. Geb. 2,20 M.

Religions- und Sittenlehre

von H. Schanze.

Der Entwurf zu einem Lehrplane für die Religions- und Sittenlehre enthält, wie schon anmerkungsweise betont wurde, fast nur die Sätze der Zwickauer Thesen, soweit sie hier in Betracht kommen, und die Dresdener Forderungen zum Lehrplane. Diese Sätze sind durch das Kreuzfeuer einer schier endlosen Reihe von Versammlungen, Vereinsbeschlüssen, Zeitungsartikeln, Flugschriften und Büchern über Reform des Religionsunterrichts gelaufen, daß

im Rahmen dieses Werkes auf eine ausführliche, möglichst allseitige Begründung verzichtet werden kann. Die Hervorhebung einiger Hauptgesichtspunkte und die mehrfachen Hinweise auf einschlägige Literatur müssen hier genügen. Nur für das Wenige, das neu hinzutritt, wird eine größere Ausführlichkeit beansprucht werden.

Unter den Gegenständen des Unterrichts (S. 25) erscheint die Religions- und Sittenlehre nicht mehr wie beim Rodelschen Plane am Anfange, sondern ist zur Mitte „hinabgeglitten“. Offenbar drückt der jetzige Plan unausgesprochen in seiner Reihenfolge eine Wertschätzung der Unterrichtsgegenstände aus nach der Bedeutung, die man ihnen innerhalb der Erzieherarbeit beilegt. Der neue Plan vermeidet eine solche gegenseitige Abschätzung, die leicht ungerecht wird, durch persönliche, örtliche und zeitliche Verhältnisse sich fortwährend verschiebt und zu Bevorzugungen und Mißdeutungen führen kann. Wir haben im Volksschulunterricht keine Haupt- und Nebenfächer, sondern alles, was da vorgenommen wird, muß als wesentlich für die harmonische Ausbildung der Kräfte erkannt sein und gewürdigt werden. Deswegen bezeichnet Satz 1 der Zwickauer Thesen den Religionsunterricht als „wesentlichen Unterrichtsgegenstand“ ohne Seitenblick auf die übrigen Fächer.

Da die neue Aufstellung also keine gegenseitige Wertabschätzung der Unterrichtsfächer ausdrückt, konnte die Religions- und Sittenlehre an diejenige Stelle gerückt werden, die ihr aus sachlichen Gründen zukommt. Das Kind, durch die Naturwissenschaften in die Sinnenwelt eingeführt, durch Geschichte und Erdkunde mit Volk und Vaterland bekanntgemacht, durch den Sprachunterricht befähigt, das sinnlich Erfasste zu geistigem Besitz zu erheben und sprachlich zu beherrschen, streckt endlich im Religionsunterricht seine Hand höher hinauf zu einem Zusammenschluß aller dieser Erkenntnisse in einer Weltanschauung. Es versucht hier letzten Endes, „dem Leben einen ewigen Sinn zu geben, mitten im Endlichen das Unendliche fühlen zu lernen“ (Nietzsche), oder um mit Wundt zu reden, hier entsteht in ihm „das Gefühl der Zugehörigkeit des Menschen und der ihn umgebenden Welt zu einer überfinnlichen

Welt, in der es sich die Ideale verwirklicht denkt, die ihm als höchste Ziele menschlichen Strebens erscheinen“. So liegt eine Folgerichtigkeit in dieser Anordnung, ein Fortschritt vom Nahen zum Fernen, vom Sinnlichen zum Übersinnlichen. Der Gedanke der Arbeitsschule, die auf ein Erarbeiten der Stoffe hindrängt, spiegelt sich darin wieder, nicht aber irgendwelche Wertschätzung des Religionsunterrichts als Fach gegenüber den andern.

Auch aus der Stundentabelle (S. 77) darf nichts über die innere Bewertung des Religionsunterrichts geschlossen werden. Die Annahme ist ja naheliegend, daß man dem Wichtigeren mehr Zeit widmet als dem weniger Bedeutenden, und demnach würde die erhebliche Kürzung, die die Religionsstunden vom 3. Schuljahre ab erfahren, leicht als Herabsetzung des Faches angesprochen werden können. Auch wurde es schon mehrfach als ein Widerspruch in sich bezeichnet, daß die Lehrerschaft eine Verbesserung des Religionsunterrichts erstrebe und gleichzeitig die für ihn angelegte Zeit kürzen wolle. Demgegenüber ist darauf hinzuweisen, daß gerade die große Stundenzahl dazu geführt hat, den Religionsunterricht der Volksschule mit vielem Wissen zu belasten und ein umfangreiches Können von ihm zu fordern. Die rund 1000 Religionsstunden, deren sich ein Kind unserer sächsischen Volksschulen erfreut, müssen doch greifbare Resultate zeitigen. Die Überschätzung der Kenntnisse für die religiöse Entwicklung führte zu einer Stoffseligkeit, die sogar noch eine fünfte Wochenstunde in Religion ermöglicht für die Kinder, denen die Erreichung des Zieles in den vorgeschriebenen vier Stunden nicht gelingt. (Generalverordnung vom 21. Mai 1881.) Nun sollen Kenntnisse in Religion, besonders geschichtliche Kenntnisse, nicht unterschätzt werden. Sie sind „der Kutscher auf dem Bod“ wie Geheimer Kirchenrat D. Meyer auf der Zwidauer Versammlung treffend sagte, aber eben auch nicht mehr. Die eigentlichen Triebkräfte religiösen Lebens liegen tiefer. Schleiermacher sieht sie, wenn er Religion als ein „Gefühl der Abhängigkeit“ bezeichnet. Der religiöse Funke kann im Augenblick zünden, und es kann sorgsamer und ernster Arbeit in jahrelangem Bemühen unmöglich sein, ihn herauszuschlagen. Das weiß jeder, der im Getriebe des Unterrichts steht. Es ist

also auch keineswegs zu beweisen, daß zwei Stunden nun gerade einen besseren Erfolg verbürgten, doch ist es zu hoffen. Diese kürzere Zeit zwingt zum Verzicht auf Examenwissen und zensierbare Kenntnisse. Sie behütet damit vor der Überspannung des Lernzwangs, der vielen die Freude am Religionsunterricht geraubt hat. Ferner schützt sie vor den „verlängerten Wassersuppen“ (Baumgarten), die häufig durch Katechisieren aus den schönen Stoffen des Religionsunterrichts herausgefischt werden. Sie schließt irgendwelche systematische Vollständigkeit aus, ein Trugbild, dem im Religionsunterricht der Volksschule wahrhaftig lange genug nachgejagt worden ist, zwingt vielmehr, immer die Hauptsache ins Auge zu fassen. Vielleicht schwindet dann „die sokratische Lust der Religionsstunde, in der kein Geheimnis mehr atmen kann“ (Bonus). Daß die Stundenkürzung etwa zu einem Durchpeitschen der Stoffe und unwürdigen Überhasten verführte, ist um so weniger anzunehmen, als ja der ganze Plan für Religions- und Sittenlehre auf Stoffbeschränkung angelegt ist. Es sei hier nur an das Ausschneiden eines gesonderten Katechismusunterrichts, an die Überweisung der Kirchengeschichte in den Geschichtsunterricht und an die Beschränkung des Memorierstoffes erinnert. Gerade in Religion muß das Kind das Gefühl hinwegnehmen, daß es vieles, sehr vieles nicht weiß, damit ihm nicht die Lust und Liebe am eigenen Weitersuchen durch den Gedanken unterbunden wird, es sei das alles schon in der Schulzeit erledigt und für einen Erwachsenen nicht des Nachdenkens wert. Gegenüber diesen Überflügen, die der heutige Religionsunterricht züchtet, gegenüber den Überfättigten, die Bibel und Gesangbuch schleunigst in die Ecke werfen und ihr Lebtag bei deren Anblick den Gedanken an Schweiß und Mühe, vielleicht gar an Strafen, nicht loswerden, erscheint es allerdings nicht als paradox, zu sagen: „Weniger wäre mehr gewesen!“

Daß die Zweiteilung für die Hauptkonfessionen fallen konnte, dürfte jedem vorteilhaft erscheinen, der für ein friedliches Zusammenleben der evangelischen und katholischen Kirche eintritt.

Zu den einzelnen Sätzen sei hier nur das Wichtigste hervorgehoben.

Satz 1: Die neue Zielfestsetzung vermeidet die Verquickung von Aufgabe und Lösungsweg und erhält dadurch kraftvolle Einheitlichkeit und Klarheit. Der Gedanke, die Gesinnung Jesu als Ziel hinzustellen, hat denn auch die Geister rasch geschieden und gleicherweise begeisterte Aufnahme wie schroffste Ablehnung gefunden. Obgleich darin Jesus als sittliches und religiöses Ideal hingestellt wird, obgleich das Ziel im Grunde biblischen Ursprungs ist (Phil. 2, 5), konnte doch die Synode von 1909 sich nicht glatt dafür erklären, sondern hielt es für nötig, den Standpunkt der Rechtgläubigkeit zu betonen, indem sie forderte, „daß in der biblischen Unterweisung den jugendlichen Seelen die christlichen Heilswahrheiten und die Person Jesu Christi so nahe gebracht werden, daß sie ihn nicht nur als religiös sittliches Vorbild und als großen Sittenlehrer, sondern auch als ihren Heiland und Erlöser kennen lernen“. Durch solche Einschränkung und Umschreibung würde der mildherzigen und duldsamen Form, die die Lehrerschaft mit Bedacht gewählt hat, sofort die Einengung in konfessionelle Schranken, noch dazu in orthodoxem Sinne gegeben sein. Der lange Streit, der zum Teil in recht leidenschaftlicher Weise um diese Zielfestsetzung getobt hat, und der heute noch nicht ruht, wird treffend beleuchtet in dem sehr empfehlenswerten Aufsatz von Dr. Herm. Melzer „Die Gesinnung Jesu“, erschienen im Neuen Sächsischen Kirchenblatt, 19. Jhrg. Nr. 48—51. Auf ihn sei zur Vertiefung in diese Frage eindringlich hingewiesen.

Der Lehrerschaft, der die subtilen Unterscheidungen der Kirche zunächst fernlagen und die in evangelischer Freiheit an Jesu Lebensbild herantrat, raubte der theologische Streit lange die Zeit für die nähere Bearbeitung ihrer eigentlichen Aufgabe pädagogischer Art, nämlich der Darstellung des „Lebendigmachens“ der Gesinnung Jesu. Was auf diesem Gebiete bisher erschienen ist, bedeutet nur höchst wertvolle Ansätze. Man vergleiche hierzu:

Dr. M. Jahn, Sittlichkeit und Religion. Leipzig, Dürr, 1910. Denkschrift des Sächsischen Lehrervereins, S. 25—27.

Vorschläge zu einem Lehrplan für den planmäßigen Religionsunterricht (entworfen von der Religionskommission Dresden-Stadt. Sächs. Schulzeitung und Leipziger Lehrerzeitung 1910.

Christlicher Religionsunterricht auf Grund der Zwickauer Thesen. Stoffsammlung und Aufbau. Bearbeitet von dem Religionsauschuß des Bezirkslehrervereins Dresden-Land. Leipzig, Alfred Hahn, 1913. Preis 75 Pf.

Versuch eines Religionslehrplans. Entworfen von der Religionslehrplankommission und beschlossen vom Bezirkslehrerverein Meißen.

Ferner vergleiche man als Hilfsmittel für den neuzeitlichen Religionsunterricht:

Ins Herz hinein. Herausgegeben von Lehrern des Bezirkslehrervereins Leipzig-Land. Leipzig 1912, Th. Weicher. 1,50 M.

Im Strome des Lebens. Altes und Neues zur Belebung der religiösen Jugendunterweisung, dargeboten vom Leipziger Lehrerverein. 2 Bde.: 1. Reihe, 3. Aufl. 1912. 2. Reihe, 2. Aufl. 1912. Geb. der Band 3,60 M., geh. 3 M. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung.

Satz 2 und 9: Die Einteilung des Religionsunterrichts in Fächer: Biblische Geschichte, bzw. Bibelerklärung (Perikopenerklärung), Katechismuslehre und Kirchengeschichte fällt im Entwurf, weil der künftige Religionsunterricht im wesentlichen Geschichtsunterricht sein soll. Diese Forderung ist nicht gleichbedeutend mit der Forderung eines heilsgeschichtlichen Religionsunterrichts, auch ist darunter nicht eine geschichtliche „Religionskunde“ zu verstehen. Die Anschaulichkeit des Unterrichts verlangt, daß dem Kinde Religion und Sittlichkeit hauptsächlich in Geschichten nahetreten, die das Gepräge buntfarbigen, vollblütigen Lebens an der Stirn tragen. Ob diese Stoffe der Geschichte im engeren Sinne, ob sie der Dichtkunst oder dem Erleben des Kindes entstammen, immer werden sie das unmittelbare Interesse des Kindes ganz anders packen als dogmatische, lehrhafte Sätze, denen man durch eine sogenannte Veranschaulichung erst einen für das Kind reizvollen Hintergrund geben muß. Daß dabei die Klassiker religiösen Lebens dem Kinde nahezubringen sind, daß insbesondere die Person Jesu in ihm lebendig werden muß, versteht sich schon aus der Notwendigkeit, die Stoffe des Volksschulunterrichts auf das Höchste und Bedeutendste zu beschränken.

Jedenfalls aber soll der systematischen Behandlung einer Heilslehre, sei es auch nur in der Form von Katechismusbesprechungen ein Riegel vorgeschoben sein. Gerade der übliche Katechismusunterricht hat es verschuldet, daß man meinen konnte und kann,

Religion lasse sich lernen „bis sie sitzt“; gerade der Katechismus bringt dogmatische Fragen in den Unterricht hinein, zwingt, auch den geschichtlichen Stoffen eine bestimmte dogmatische Spitze zu geben. Nichts aber hat wohl dem bisherigen Religionsunterricht so geschadet, wie dieses Hinarbeiten auf Sätze, die dem Kinde meilenfern liegen und bleiben. Welches unbefangene Kind kann den wundervollen Bericht von der Geburt Jesu noch in aller Hingabe und Glaubenseinfachheit genießen, wenn im Vordergrund oder Hintergrund das Problem der Jungfrauengeburt, der Empfängnis durch den heiligen Geist, einer leiblichen Gottessohnschaft auftaucht. Was die Glaubensfülle und Glaubensglut einer glaubensfreudigen Zeit als höchste Spitze ihrer Glaubensmöglichkeiten in diese Stoffe hineingetragen hat, sollen unsere Kinder im Vorübergehen aufnehmen. Und sie nehmen es auf, genau wie das Einmaleins, so sicher, so lernfreudig oder so seufzend unter dem Joch, aber mit einem kalten Herzen und allmählich verlöschendem Auge, dem kein freudiges Leuchten mehr bei den schönsten Geschichten kommt, weil die Absicht gemerkt wird und verstimmt. Man sagt: Ihr erteilt den Katechismusunterricht falsch. Die Lehrerschaft hört lächelnd diesen Vorwurf. Wenn irgendwo, dann hat man hier alle methodischen Künste spielen lassen und läßt sie spielen. Umsonst! Gern gibt sie den heutigen Katechismusunterricht der Kirche zurück, von der sie ihn empfangen hat.

Nicht den Katechismus! Er bleibt trotz allem ein klassisches Buch auch im Volksschulunterricht. Unsere Kinder werden die Geschichte der Gesetzgebung kennen lernen und damit die 10 Gebote. Sie werden vor diesen kurzen Sätzen voll Wucht und Kraft wieder stehen bei Jesu Lehre, zumal in der Bergpredigt, und endlich muß ihnen bekannt werden, wie Luther in der Reformationszeit sie wieder in das Herz des Volkes schrieb und nach seinem Wissen und Verstehen deutete. Sie müssen ferner fühlen lernen, wie die Menschen um ihre Gotteserkenntnis gerungen haben, nicht bloß nach dem Alten Testament, wo der Glaube an einen Gott sich allmählich durchringt, nicht bloß nach Jesu Lehre, wo dieser eine Gott als Vater uns nahegebracht wird, sondern auch in apostolischer und nachapostolischer Zeit, und was könnte uns da

bessere Dienste leisten als das 2. Hauptstück, was spiegelt den Geist der ersten Christenheit treuer wieder als dies Bekenntnis, den der Reformation besser als seine Auslegung? Sie hören das Vater-unser aus Jesu Munde; wir wollen nicht versäumen, den Kindern in der Reformationsgeschichte Luthers Auffassung und Auslegung als ein Zeugnis seiner Gebetsinnigkeit darzubieten. So wird auch die Lehre von Taufe und Abendmahl als den Gnadenmitteln den Kindern aufgezeigt werden müssen, schon weil sonst bestimmte geschichtliche Vorgänge unverständlich wären (Hussitenkriege, Augsburgische Konfession). Nein, wir wollen uns dies klassische Quellenbuch nicht nehmen lassen, aber behandeln wollen wir es geschichtlich, nicht dogmatisch. Gerade der Katechismus kann den Kindern zeigen, daß bestimmte Ideen in der Religion und Sitte unsterblich sind, immer neu angefaßt und ausgesprochen, erobert werden. Vielleicht kommt ihnen dann eine Ahnung, daß sie sich ganz persönlich auch mit ihnen auseinandersetzen müssen, und sie lernen später begreifen, daß heute der Kampf „wieder einmal um Gott geht“. Dann hätten wir das Gegenteil von dem starren dogmatischen Betrieb erreicht, statt eines „Du mußt“ ein „Ich will“. Sollte nicht auch die Kirche eine größere Freude an solchen suchenden Seelen haben, als an den Alleswissern und Nichtsverstehern von heute?

Da die katholische Volksschule nach den gleichen psychologischen Gesetzen arbeiten muß, wie die evangelische, gilt das Vorstehende auch für ihren Katechismusunterricht und ihren Katechismus. Mit Rücksicht darauf, daß auch sie den Katechismus Luthers einer geschichtlichen Würdigung unterwerfen kann und in ihm ein brauchbares Quellenstück zur Behandlung der Reformationsgeschichte findet, konnte These 9 unverändert für beide Konfessionen übernommen werden.

Daß im Mittelpunkt des so vorwiegend geschichtlichen Unterrichts die Person Jesu zu stehen hat, leitet sich unmittelbar aus dem Ziele (These 1) ab. Dabei erscheint es von besonderer Wichtigkeit, auch die Erlebnisse der Kinder unter Jesu Augen zu stellen. Wie dieser durchgehende religiöse Gelegenheitsunterricht im einzelnen zu gestalten ist, läßt sich hier in Kürze nicht darstellen. Man vergleiche:

Was soll aus Luthers kleinem Katechismus werden? (Eine Entgegnung auf die gleichlautende Broschüre des Evangelischen Schulvereins, herausgegeben vom Vorstande des Sächs. Lehrervereins.)

Arthur Arzt, Was soll aus Luthers kleinem Katechismus werden? Flugblatt, herausgegeben vom Vorstand des Sächs. Lehrervereins.

H. Pfeifer, Ethik in der Volksschule. Dürrsche Buchh. 5,40 M.

Niebergall, Jesus im Unterricht. Göttingen 1910. Vandenhoeck u. Ruprecht. 2,80 M.

D. Holzmann, Christus. Quelle u. Meyer. 1 M.

W. Herrmann, Die sittlichen Weisungen Jesu. Göttingen 1907. Vandenhoeck u. Ruprecht.

Satz 3. Als Lehrmittel bleiben ein biblisches Lesebuch und eine Zusammenstellung des Memorierstoffes. Die Vollbibel den Kindern in die Hand zu geben, wird von weitesten Kreisen, pädagogischen und theologischen, abgelehnt. Man vergleiche zu dieser Frage:

Leuschte: Was erwartet die vaterländische Volksschule von der Synode? Leipzig, 1906. Jul. Klinhardt. Das Kgl. Ministerium des Kultus und öffentl. Unterrichts hat auch im Einverständnis mit der Synode vom Jahre 1906 durch Verordnung vom 12. Dezember 1907 die Einführung des Biblischen Lesebuchs von Voelker und Straß freigegeben. Es ist nur noch die allgemeine Einführung zu veranlassen, ob gerade dieses Buches, sei dahingestellt. Jedenfalls wird man es vergleichen müssen mit dem für sächsische Volksschulverhältnisse bearbeiteten:

Ostermai, Tögel, Neuberg: Biblisches Lesebuch. Leipzig, 1911. Julius Klinhardt.

Die große Anzahl der Versuche: Die Bremer Schulbibel, die Ausgaben von Hofmann (Dresdener Schulbibel), Schäfer, Krebs u. a. zeigen, mit welchem Eifer gearbeitet wird, um Bücher zu schaffen, die dem Kinde lieb und teuer werden und es für das Lesen der Vollbibel heranreifen lassen.

Das biblische Geschichtenbuch ist fallen gelassen, weil in der Schule erzählt werden soll und dieses „Surrogat der Bibel“ (hier ist Schieles hartes Wort von den Schulbibeln am Platze) dazu vollständig überflüssig erscheint. Ja, es wird insofern gefährlich, als es zu dem leidigen Aufgeben und Auswendiglernen von Geschichten verführt, das den Kindern Last statt Lust schafft. Nun ist sicher, daß die Stoffe der Bibel dem Kind oft recht gut

„liegen“; vieles ist so einfach im Aufbau und Gang der Handlung, dabei dramatisch wirksam und religiös und sittlich fruchtbar, daß es ein Verlust sein würde, wenn man solche Stoffe dem Kinde nicht auch zum Lesen darbieten könnte. Es wird deshalb nötig sein, daß sich entweder das Lesebuch oder sonst geeignete Jugendbücher dieser Stoffe annehmen und sie den Kindern zur Lust erzählen etwa in der Art, wie wir es finden in

E. und D. Zurbellen, *Wie erzählen wir den Kindern die Biblischen Geschichten?* Tübingen, 1910. Mohr. 4 M. Nur hinaus mit dem Lernbuch, hinaus mit der Stofffülle, hinaus mit dem Drang nach geschichtlicher Vollständigkeit und ihrem Bündel von Namen und Zahlen!

Schmerzlicher dürfte mancher das Gemeindegesangbuch vermissen. Es enthält die religiöse Poesie, d. h. Religion in persönlichster Form und in den mannigfachsten Ausprägungen. Gerade hier klingen Stimmen aus der Tiefe religiöser Empfindung und wecken Echo im Kinderherzen. Alles das möchten wir nicht missen und brauchen es nicht zu missen, auch wenn das Gemeindegesangbuch nicht mehr Lehrmittel ist. Sein wirklicher Gebrauch als Lehrmittel ist heute schon recht gering. Es wird benutzt, um die paar Strophen der Kirchenmelodien einzulernen, es wird gebraucht in den Schulandachten und -feierlichkeiten (hier schon nicht eigentlich Lehrmittel) und man gibt an seiner Hand in der Kirchengeschichte einen Einblick in die religiöse Viederdichtung. Damit ist seine Einführung als Schulbuch noch nicht gerechtfertigt. Was dem Kinde an religiöser Poesie zum Eigentum wird, lernt es heute schon aus dem Spruchbuch. Das ist handlicher als das schwere Gesangbuch. In ihm schleppt man nicht eine Menge Stoff mit herum, der im Schulleben niemals Verwendung findet. Hier hat man auch religiös und in gewisser Hinsicht künstlerisch Wertvolles, während im großen Gesangbuch in beiden Punkten recht öde Strecken zu durchwandern sind. Ein so starker Band Lyrik, noch dazu ganz einseitig gerichteter Liedkunst hat für den Erwachsenen seine Bedenken, wievielmehr für Kinder, die gern obenhin lesen, die sich nicht in Einzelheiten vertiefen, nicht gewöhnt sind, Perlen liebevoll in behutsamen Händen blitzen zu lassen

und allseitig zu betrachten. Wie schnell verliert das Kind die Freude an einem Buche, in dem es gleich zwanzig und mehr Seiten lesen kann, ohne einmal bewundernd oder befriedigt stillzuhalten. Dann wird das Buch mit Enttäuschung beiseite gelegt, und erst sehr viel später vielleicht wird in feierlicher Stunde bei Orgelklang und Gemeindegesang die Erfahrung gemacht, daß da etwas Schönes und Gutes liegt, das man ganz übersehen hat. Es ist mit dem Gemeindegesangbuch ähnlich wie mit der Bibel: der zu frühe Gebrauch schadet mehr, als daß er nützt.

Was das Kind an religiöser Poesie brauchen kann, ist einzureihen in die Zusammenstellung des Memorierstoffes, die an Stelle des jetzigen Spruchbuchs zu treten hätte. Hier wäre eine ansehnliche Vermehrung am Platze; denn dieses Heft müßte nicht auf Mindestumfang zugeschnitten werden. Neben dem verbindlichen Lernstoff, der nach Satz 10 eine mäßige Anzahl religiöser Sprüche und Lieder enthält, wäre hier eine sorgfältige Auswahl des Besten zu bieten zu freiem Lernen oder Genießen. Also auch des Besten aus der religiösen Liederdichtung! Da müßten sich deutlich voneinander abheben die Stimmen der Reformationszeit, des Pietismus, der Aufklärung, da müßten Luther, Paul Gerhardt, Gellert, so vertreten sein, daß man ein Bild von ihrem Singen bekommt, da könnte auch der religiösen Liedkunst unserer Tage das Tor geöffnet werden. Geschmackvoll müßten sie dastehen, diese Lieder, jedes ein Kunstwerk schon äußerlich. Warum lassen wir unsere Buchkunst für diesen Zweck ungenützt? Wozu lernen unsere Kinder Noten, wenn sie bei ihren Liedern keine finden? Sind es am Ende gar die paar Pfennige, die davor zurückschrecken, dem Kinde ein Buch zuzumuten, das es später „nicht mehr braucht“? Warum soll es nicht möglich sein, hier statt des öden Lernbuches ein Volksbuch im edelsten Sinne zu schaffen, ein Buch, zu dem man auch in späteren Jahren noch greift, um sich daraus zu erquicken? Wer tut das heute mit unserm Spruchbuch?

Diese Zusammenstellung des Memorierstoffes könnte auch den Katechismus enthalten, nicht als bindenden Stoff, sondern als ein Quellenstück, auf das hin und wieder hinzuweisen ist. Es könnten in mäßiger Zahl Gebete darinstehen, kindlich-fromme Sprüchlein

für die ersten Schuljahre. Vor allem müßte es aber die Spruchweisheit bringen, die unser Volk im Herzen trägt, nicht bloß Bibelsprüche, sondern möglichst alles, was der Mehrzahl des Volkes im Munde lebt. Auch Sentenzen aus den Klassikern dürften nicht fehlen. Heute flüchtet vieles davon ins Lesebuch, und wir sind froh, es dort wenigstens zu finden. Der Religionsunterricht geht dann aber leicht daran vorbei und verliert so die Fühlung mit dem Leben unseres Volkes und unserer Zeit.

Satz 5 steht hier nicht in der kurzen Form der Grundforderungen: „In den ersten vier Schuljahren finden nur gelegentlich sittliche und religiöse Unterweisungen statt,“ weil dieser Satz in der Öffentlichkeit stark als eine Zurücksetzung des Religionsunterrichts empfunden worden ist, von der doch keineswegs die Rede sein sollte. Man kam auf den Gedanken, daß dies „gelegentlich“ etwa gleichbedeutend wäre mit nebenbei und nebensächlich, und die Bestrebungen der Lehrerschaft schienen damit gerichtet. Die im Entwürfe gewählte Form sucht die pädagogischen Beweggründe für die Forderung religiöser Unterweisung innerhalb des Gesamtunterrichts zu betonen. Sie liegen in dem eigenartig umgrenzten und beschränkten Anschauungskreise dieses Alters und in den Erwägungen, die zur Arbeitsschule führen.

Satz 6: Daß ein solcher Unterricht möglich ist, wie seine Stoffe aussehen und wie er verläuft, ersieht man am besten aus der oben erwähnten Lehrplanarbeit von Dresden-Land. Man vergleiche damit die „Materialsammlung für den religiösen Gelegenheitsunterricht der ersten vier Schuljahre“, wie sie vom Sächsischen Lehrerverein (Vertretervers. Jan. 1910) angenommen worden ist. Aus beiden Arbeiten wird man erkennen, daß der hier gedachte Unterricht dem kindlichen Seelenleben dieser Jahre viel wirkungsvoller nahezu kommen versucht, als es im bisherigen stundenplanmäßigen Unterricht mit seinen vielfach unkindlichen, verfrühten Stoffen möglich war. Die stärkere Betonung des Heimatlichen und Volksgemäßen, die allseitige Ausnützung der Wort- und Bildkunst und damit die Betonung alles dessen, was Phantasie und Gemüt in diesen Jahren anregt, sichern dem religiös-sittlichen Unterricht dieser Stufe einen hervorragenden Platz im Gesamt-

unterrichte. Zugleich wird die Betonung des Sittlichen in diesen Jahren und die mäßige Heranziehung religiöser Stoffe als kindesgemäß empfunden werden müssen; denn während sich hier schon ein feines Gefühl für Recht und Unrecht und die grundlegenden Gesetze der menschlichen Gesellschaft kundtut, ist der Gottesbegriff dieser Stufe so naiv, so dem gegenständlichen Denken entsprechend, daß er oft zum Zerrbild wird. Die allzu große Beschäftigung mit diesem Gottesbilde erweist sich dann später oft als Hemmnis zur Herausarbeitung einer vollkommeneren Gottesauffassung; eine Klärung aber schon in diesen Jahren versuchen zu wollen, stößt auf Unverständnis. Wegen dieser eigenartigen Verfassung des Geisteslebens unserer Kinder aber lassen sich bestimmte, sagenhafte Stoffe der Bibel gerade hier leicht mit den Kindern besprechen und füllen ihr Gemüt mit reinen und lieben Bildern, während ihre Behandlung im späteren Alter unter der Arbeit des prüfenden und zersetzenden Verstandes sehr erschwert ist; man denke z. B. an Jesu Geburtsgeschichte.

Satz 7. Eine zusammenhängende Darstellung der Heilsgeschichte kann nach der ganzen geistigen Verfassung unserer Schulkinder nicht gefordert werden. Es muß uns in der Volksschule genügen, wenn die Kinder an anschaulichen Bildern aus der Geschichte die Heilshoffnungen und Heilserfüllungen kennen lernen, ohne daß auf den Zusammenhang und lückenlosen Fortschritt Wert gelegt zu werden brauchte. Ja, die Heilsgeschichte im engeren Sinne, das Dogma von der Gnadenerlösung, wird den Kindern auch auf der Oberstufe meist innerlich fremd bleiben, weil ihnen die Voraussetzung des Heilsverlangens, das Schuldbewußtsein, fehlt. Nur durch Anschauungsmaterial aller Art (Gleichnisse Jesu, geschichtliche Bilder, poetische Darstellungen aus unserem Schrifttum) können wir hier den Blick öffnen für das Sehnen der Menschheit nach der Freiheit der Kinder Gottes. Dieses Sehnen den Kindern selbst einzureden, ihnen Sündenbekenntnisse abzuverlangen, bei denen nur der Mund (wie häufig der lächelnde Mund!) redet, ist ein Verföhren zu innerlicher Unwahrheit. Hier muß die Schule mit Ernst auf die Grenzen hinweisen, die ihr für ihre Erziehung durch die Entwicklung der kindlichen Psyche gezogen sind.

Weil wir auf lebendiges Christentum hinarbeiten, müssen wir uns auch hüten, in der Religionsstunde das sonstige Welterkennen zu unterdrücken. Die Sonne braucht nicht stillzustehen in Gibeon und der Mond im Tale Ajalon, das Eisen nicht zu schwimmen, der Herr soll nicht klagen über unsere Wundersucht, damit wir glauben lernen. Wohl aber soll das Kind eine Ahnung bekommen, daß der Glaube seine Hand stets höher streckt als der kühle Verstand, und es soll die forttreibende und weltgestaltende Kraft des Glaubens fühlen.

Zur Behandlung der Wunderfrage seien empfohlen:

Otto, Die Wunder Jesu in der Schule. Dresden 1900. Blesl u. Raemmerer. 80 Pf.

Traub, Die Wunder im Neuen Testament. Religionsgesch. Volksbücher. V. Rhe. Tübingen, Mohr. 1 M.

Für den gesamten Religionsunterricht:

R. Rabisch, Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik u. Göttingen 1912. 2. Aufl. Vandenhoeck u. Ruprecht. 6 M.

Als Präparationswerke:

Thrändorf u. Melzer, Der Religionsunterricht. Dresden. Blesl u. Raemmerer. 5 Bde.

Reufauf-Heyn, Evang. Religionsunterricht. Leipzig, E. Wunderlich. 10 Bde.

Zum Alten Testament:

H. Guthe, Geschichte des Volkes Israel. Tübingen 1903, Mohr. 6 M.

Zum Neuen Testament:

Dr. Jülicher, Einleitung in das Neue Testament. 5. Aufl. Tübingen 1906, Mohr. 9 M.

Zu den Bildern aus der Kirchengeschichte:

A. Kirsch, Deutsche Kirchengeschichte. Leipzig 1911, E. Wiegandt. 2,80 M.

Für die Gegenwart:

D. Kirn, Sittl. Lebensanschauungen d. Gegenwart. Leipzig 1911, Teubner. 1 M.

Satz 8 lehnt eine gesonderte Kirchengeschichte ab, weil Kirchen- und Staatengeschichte, besonders Kulturgeschichte, so eng zusammenhängen, daß eine Trennung entweder der Geschichte oder der Reli-

gion schadet. Es sollte das in den evangelischen Schulen bisher schon Regel sein, ist es aber schwerlich gewesen, die katholische Volksschule hat überall gesonderten kirchengeschichtlichen Unterricht. Bedenkt man aber, daß auch schon im jetzigen Plan auf den Wert der Lebensbilder hingewiesen ist, daß anmerkwürdigerweise die Betonung des Gegenwartslebens gefordert wird, so wird gegen die Neuordnung im Entwurf nichts zu sagen sein. Sie schiebt das Religiöse den Religionsstunden zu: Bilder aus dem religiösen und sittlichen Wirken unseres Volkes mit besonderer Berücksichtigung der Neuzeit, und den geschichtlichen Wissensstoff gibt sie dem Geschichtsunterrichte. Dadurch dürfte beiden Fächern gedient sein.

Zur Vertiefung:

R. Sohm, Kirchengesch. im Grundriß. Leipzig, Ungleich. 3 M.

Satz 10. Die Vorschläge des Sächsischen Lehrervereins für den verbindlichen Memoriestoff wurden durch den berückichtigten „Roten Katechismus“ schwer verdächtigt. Was von der Lehrerschaft als Mindeststoff (60 Sprüche) gefordert wird, war ja nicht durch einfaches Beschneiden mit der Schere zurückgeblieben, sondern man hatte sich auch erlaubt, alle Sprüche rein dogmatischen Inhalts zu streichen, und das war die Sünde. Freilich konnte eine Lehrerschaft nicht anders, die sich die Rücksicht auf die kindliche Entwicklung zum obersten Gesetz macht; freilich blieb nach ihren Vorschlägen dem Einzelnen Raum, seinerseits zu ergänzen, wo er es mit seinem Wissen und Gewissen verantworten konnte; freilich war ein Nicht-Memorieren noch lange nicht ein Verschwinden aus dem Unterrichte; aber das tut alles nichts: Der Jude wird verbrannt! Und trotzdem! Es wird sich und muß sich die Erkenntnis in den Köpfen durchsetzen, daß Religion nicht am Lernen und an den Kenntnissen hängt, eher wird es hier nicht besser. Dazu wäre ein guter Schritt vorwärts der Wegfall von Religionsprüfungen und Zensuren. Alles Examenwissen liegt wie Mehltau auf religiösem Empfinden. Wie würde die Religionsstunde an Freudigkeit bei Lehrern und Schülern gewinnen, wenn hier die Numerierung schwände! Ein wieviel größeres Ansehen müßte sie haben als heute, wo sie gehandhabt wird wie jedes andere Fach!

Rechnen

von D. Erler.

1. Mein Vorschlag geht dahin, auf der Unterstufe mit der Herrschaft der reinen Zahl aufzuräumen. Die reine Zahl ist ein Abstraktum, das im Unterricht zur bloßen mechanischen Übung, zum Drill, drängt; anders ist sie von Kindern der ersten Schuljahre nicht zu beherrschen. Für das Leben hat die reine Zahl wenig Bedeutung, für das kleine Kind gar keine, und darum bestreite ich ihre Berechtigung im ersten Schulunterricht.

Dagegen tritt die Zahl als Maß von Mengen, Größen, Gewichten usw. auch dem jüngeren Schulkinde häufig entgegen; es zählt seine Spielsachen, es geht mit Geld für Vater und Mutter zum Händler, es hört von Pfund, Kilogramm, Meter, Liter; es ist an Stunden und Minuten gebunden usw. Hier ist also nicht nur Gelegenheit zum Umgange mit den Zahlen vorhanden, sondern auch Notwendigkeit.

Diese Betrachtung ergibt aber auch, daß die Beschränkung auf einen bestimmten Zahlenraum nicht angängig ist, wenn auch die Zahl 1000 im allgemeinen als oberste Grenze betrachtet werden kann, nicht muß; die Notwendigkeit allein muß hier zum Maßstabe dienen.

Den sachlichen Inhalt des Rechenunterrichtes bilden also nicht die Zahlen und Ziffern, sondern die Tätigkeiten, wie Zählen (natürlich von Dingen), Messen, Wägen, Abschreiten, Abschätzen von Größen und Mengen. Gezählt werden kann in der natürlichen Zahlenreihe, in Zehnern, in Einmaleinsreihen, in unregelmäßigen Zahlabständen auf- und abwärts. Beim Zählen können die Dinge der Wirklichkeit gezählt werden; sie können aber auch ersetzt werden durch Zählkörper (Stäbchen, Scheiben, Finger usw.) die z. T. von den Kindern selbst hergestellt werden. Gemessen werden die verschiedensten Dinge, die der Unterricht an das Kind heranbringt. Jedes Kind hat ein Lineal mit Zentimeter- und Millimetreinteilung möglichst schon im 1. Schuljahre; das Meßband oder den Meßfaden

stellt es später sich selbst her; ebenso die kleineren Quadrat- und Kubikmaße, Gewichte (Ton, Steine!), das Uhrmodell. Neben diesen künstlichen Maßen sollten auch die natürlichen nicht zu sehr in den Hintergrund treten: Finger, Hand, Arm, Körper, Spanne, Schritt u. a. Endlich sei auch auf das Abschätzen noch einmal ausdrücklich hingewiesen.

Häufig genug werden diese Übungen die Veranlassung zum Berechnen geben; d. h. sie werden dazu nötigen, die Operationen mit reinen Zahlen vorzunehmen. Ich denke mir also die Operationen, die bisher die einzige Tätigkeit im Rechenunterrichte bildeten, in Zukunft nur als Hilfsübungen angewandt, die sich selbst überflüssig machen, sobald das Kind in den Stand gesetzt ist, zu berechnen.

2. Auf der Oberstufe spielte schon bisher das sachliche Rechnen eine größere Rolle als das Zahlenrechnen, und es wird nicht schwer sein, das letztere nur als Hilfsübung zu betrachten, das dann getrieben wird, wenn sachliches Rechnen ohne es nicht möglich ist. Das größere Übel ist jetzt die Auswahl der Rechenaufgaben, auch der sachlichen. Losgelöst von allem übrigen Unterricht dient das Rechenbuch als Grundlage, und nur im günstigsten Falle wird es nicht Nummer für Nummer durchgerechnet. Und doch könnte der Sachunterricht, besonders wenn er noch mehr lebensgemäß als systematisch betrieben würde, hundertfach Gelegenheit geben, Aufgaben zu bilden. Ein Beispiel aus einem lesens- und beachtenswerten Büchlein*) möge zur Illustration dienen: Ob wohl unsere Gasanstalt in der Lage wäre, mit den Kohlenvorräten, die sich eure Eltern bei Beginn des Winters zugelegt haben, die Beleuchtung unserer Straße N. zu ermöglichen?

Selbstverständlich müßte eine solche Aufgabe mit der Besprechung der Gasbereitung, Straßenbeleuchtung, Kohlenpreise usw. Hand in Hand gehen. Ungezählte Möglichkeiten nach der sachlichen wie nach der rechnerischen Seite hin ergeben sich bei geschickter Ausnutzung der Gelegenheiten auf diese Weise. Das ganze

*) Teupser, Die Rechenstunde. Verlag von Bels, Langensalza. Preis brosch. 1,50 M., geb. 2,30 M.

soziale Leben des Kindes wird damit auf eine Art beleuchtet, die viel größere Berücksichtigung verdient, als sie bisher erfahren hat. Was wollen solchen Aufgaben gegenüber z. B. Aufgaben dieser Art besagen: $96 \cdot \frac{3}{4}$, $96 : \frac{3}{4}$, $\frac{3}{4}$ in 96, 96 in $\frac{3}{4}$ usw., die nicht nur in Rechenbüchern, sondern auch bei Revisionen durch Schulaufsichtsbeamte eine Rolle spielen!

Der Aufbau des Zahlensystems ist gegenwärtig die Grundlage des Rechnens; nach meinem Vorschlag soll in Zukunft eine Einführung erst auf der Oberstufe, vielleicht sogar als Schluß des Rechenunterrichtes erfolgen. Das Zahlensystem beruht auf dem Stellenwert der Ziffer. Durch schriftliche Nebeneinanderstellung allein wird aber ein wirkliches Verständnis für den Stellenwert der Ziffer nicht erreicht, sondern nur durch vielfachen Umgang mit der Zahl und ihrer Bezeichnung und durch klare Vorstellung des Zahlenwertes, gemessen an der Erfahrung, an der Wirklichkeit. Je größer die Erfahrung, je bewußter die Wertvorstellung ist, desto klarer wird der Stellenwert der Ziffer erkannt werden. Auch die Bruchrechnung ist ein Teil des Zahlensystems und als solcher zu behandeln. Wie weit die Bruchrechnung außerhalb dieser Einführung zu beachten ist, wird der Unterricht ergeben, nämlich soweit sich die Notwendigkeit herausstellt. Innerhalb des Zahlensystems wird man nicht mehr tun, als den Kindern zu zeigen, daß man mit Brüchen alle Operationen wie mit ganzen Zahlen vornehmen könnte — wenn es nötig wäre.

Ein Rechenbuch für die Hand der Schüler ist nicht nötig. Aber die Schüler sind anzuhalten und anzuleiten, selbst Preisverzeichnisse, Tabellen, Statistiken, Pläne, die im Unterricht häufig gebraucht werden, anzulegen; die nötigen Zahlen müssen sie sich nach Möglichkeit selbst erfragen oder berechnen (Zinstabelle z. B.). Zahlenangaben, die sich in Zeitungen und Büchern finden, mögen immer gesammelt und gelegentlich verwendet werden.

Formenkunde

von D. Erler.

Die unter a) angegebene Aufgabe der Formenkunde kommt dem wissenschaftlichen, insbesondere dem naturwissenschaftlichen und dem heimatkundlichen Unterrichte zu. Schon auf der Unterstufe wird bei Betrachtung von Naturobjekten die Form eine große Rolle spielen: An der Blatt- und Blütenform, am Bau des Stengels oder Stammes wird die Pflanze erkannt; durch die Form der Blätter, ihre Stellung, die Stellung der Äste zum Stamm usw. werden die Bäume unterschieden; an der Form des Halmes, der Ähre und dergl. sind die Getreidearten zu erkennen; Vogelschnäbel, Klauen, Zähne usw. haben ihre besondere Form, die sich nicht durch bloßes Ansehen einprägen läßt, sondern die genau angeschaut, gezeichnet, geformt, mit anderen verglichen werden muß. Mit allgemeinen Beschreibungen („länglicher Körper, kurze Beine“ usw.) hat solche Formenkunde nichts gemein. An die Erfassung der Form schließt sich die Erörterung der Entstehung, der Zweckmäßigkeit oder Notwendigkeit der Form, ihr Wandel im Laufe der Zeit an (Jahreszeiten, Lebensalter); auch die ästhetische Wertung, ihre Verwendung zu Schmuck- und Gebrauchsformen (Werkzeuge!), ihre Anpassung an besondere Zwecke u. a. muß dazu kommen. Diese letzte Aufgabe gehört zum großen Teile in den Zeichenunterricht. Auch im physikalischen Unterrichte, besonders bei Behandlung des Technischen, spielt die Form der Werkzeuge, Maschinenteile u. a. eine wichtige Rolle. Ihre Anpassung an die Leistung der betreffenden Teile, die Erhöhung ihrer Leistungsfähigkeit durch zweckmäßigere Form muß durch formenkundliche Betrachtungen beobachtet und erkannt werden. Im heimatkundlichen Unterrichte (der Oberstufe) sind Bauformen von Häusern, Brücken, Denkmäler und dergl. auch auf ihre Schönheit, Materialanpassung und Zweckmäßigkeit hin zu betrachten. Park- und Gartenanlagen zeigen den Kindern schöne Formen (Heimatschule!).

In besonderen Stunden sind die beobachteten Formen auf ihre Grundform zurückzuführen; diese sind zu konstruieren, zu ver-

gleichem, zu berechnen, im Zeichen- und Handarbeitsunterrichte selbständig zu verwenden, nicht nur nachzubilden. Zur Form an sich kommt hier die Größe, die Lage, die Anordnung der Formen (Symmetrie, Reihung und dergl.).

Wieviel von der Konstruktion und Berechnung dem Rechenunterrichte zuzuweisen ist, hängt davon ab, ob und wieviel Stunden dem besonderen Unterrichte in Formenkunde zugewiesen werden. Häufig genug werden lebensvolle Rechenaufgaben auch Konstruktionen und Berechnungen von Formen in sich schließen.

Wie beim Rechenunterricht, so ist bei der Formenkunde besonders hervorzuheben, daß nicht die Form an sich, die reine Form, das Wesentliche ist, sondern die Form als Eigenschaft der Dinge. Die Übungen an reinen Formen sind, wie die Rechenübungen mit reinen Zahlen, nur Hilfsübungen.

Als Hilfsmittel sind Zirkel, Lineal und Winkelmesser nötig; letzterer kann vielleicht von den Schülern selbst hergestellt werden.

Zeichnen

von Walther Krösch.

Die Untersuchung der sogenannten freien Kinderzeichnung hat in den letzten Jahren einen breiten Boden eingenommen, eine ganze Anzahl interessanter Beobachtungen sind gemacht worden. Nebenherlaufend ist die exakte Untersuchung durch das Experiment gegangen, die ebenfalls bedeutsame Arbeiten hervorgebracht hat. Diese letztere Form wissenschaftlicher Arbeit über die experimentelle Untersuchung des Zeichnens hat wohl ihren präzisesten Ausdruck gefunden in Neumanns Arbeitsprogramm, das er im Vorberichte für den Internationalen Kongreß für Zeichen- und Kunstunterricht, Dresden 1912, veröffentlicht hat.

Die freie Kinderzeichnung ist zu dieser präzisen Gestaltung der Probleme noch nicht gekommen. Einigkeit herrscht wohl im allgemeinen darüber, daß sie am wertvollsten und ergiebigsten aus-

gebeutet werden kann in der biographischen Methode der Betrachtung, d. h. daß die freie Kinderzeichnung in ihrer Entstehung, unter Heranziehung aller Verhältnisse der augenblicklichen Umgebung, der Gemütslage des Kindes usw. betrachtet wird. Die Untersuchung und die Ergebnisse bleiben an der Oberfläche, wenn nur oder vorwiegend die Formen zum Objekt der Betrachtung gemacht werden.

Mag man sich aber zur Methode der Untersuchung der freien Kinderzeichnung stellen, wie man will, die Tatsache ist überall durchgedrungen, daß Einblide in die Kindesseele, in die gesunden und kranken Zustände des Kindes durch sie ermöglicht sind, wie sie feiner und tiefer nicht leicht auf eine andere Weise gewonnen werden können. Zeichnen, richtiger heißt's wirklich „Malen“, ist nichts anderes als ein Ausdrucksmittel, und als solches muß es uns ein Mittel zum Zwecke der Erkenntnis des Kindes werden.

Außer diesem Werte für unsere Kenntnis des Kindes ist das freie Zeichnen bedeutsam für die Entwicklung des Kindes selbst. Es ist, wie kein anderes Mittel geeignet, aus sich selbst heraus die Formvorstellungen im Kinde zu bereichern und zusammenzuschließen. Allerdings darf nicht der so oft zu beobachtende Drang zur „richtigen“ Zeichnung hemmend in diesen Wachstumsprozeß eingreifen. Das Kind, das seine Beobachtungen allgemeiner Art, der gröberen Eigenheiten eines Dings, der es aus irgendwelchen Gründen besonders interessierenden Einzelheiten, so wiedergibt, wie es seine körperlichen automatischen Verhältnisse gestatten, hat eine „richtige“ Zeichnung geliefert, mag sie uns noch so unfertig oder primitiv erscheinen. Ist uns doch alles das völlig verschlossen, was das Kind um seine Figuren gleichsam schwebend herumlegt, entzieht sich doch unserer Beobachtung alles das, was dem Kinde aus einem Punkte ein Auge, aus einem schwerfälligen verbogenen Striche eine Lokomotive macht. Wundt drückt das so wundervoll plastisch aus, wenn er sagt: „Wenn das Kind aber . . . einfache gerade Striche zeichnet, so wird man nicht schließen dürfen, daß auch sein Erinnerungsbild diesem Schema gleiche, sondern hier verhält sich das Kind zu seiner Zeichnung nicht anders als zu den Objekten, mit denen es spielt. Die unvollkommene Zeichnung ist gleichsam umschwebt von den blassen und fragmentarischen Er-

innerungsbildern des Gegenstands, die das gleiche Gefühl erwecken können, das dieser selber hervorruft, während doch das Kind diese seine Zeichnung niemals mit der Wirklichkeit verwechselt.“ Aus dieser hier charakterisierten Eigenheit der Kinderzeichnung folgt die Hinälligkeit der Anforderung der Richtigkeit vom Standpunkte einer Richtigkeit der Form, wie wir Erwachsenen sie als Norm zu unserer eigenen Orientierung in der Umwelt ausgebaut haben. Es kann sich nur darum handeln, die Erzeugnisse des Kindes als gerade ihm eigentümliche Erarbeitungen anzusprechen, und wir müssen versuchen, unsere ideale Richtigkeit durch eine intensive Korrektur der Vorstellung, nicht der Form, an das Kind zu bringen. Das Wort „Korrektur“ ist hier nur in gewissem Sinne berechtigt. Ein Hinweis auf die Struktur eines Dings, auf seine Zweckgestaltung, auf seine Erscheinungswerte usw. muß von innen heraus erfolgen, damit die neue Erkenntnis im Kinde zum Erlebnis wird.

Ich habe diese Ausführungen gemacht, weil aus diesen Gründen heraus sich die Stellung der freien Kinderzeichnung in der Schularbeit ebenso sicher ergibt wie die Notwendigkeit einer systematischen Auswertung der zeichnerischen Möglichkeiten durch Zeichenunterricht. Gezeichnet muß auf allen Stufen, in allen Fächern, in allen Klassen werden. Die systematische Einwirkung im Sinne der oben ange deuteten Weiterbildung der Formvorstellungen von innen heraus muß dann einsetzen, wenn das Kind im allgemeinen eine geregeltere Beobachtungsfähigkeit hat und aus sich selbst heraus zur bewußteren Erfassung der Umwelt drängt. Das trifft dann etwa die Zeit des dritten Schuljahrs. Ich vermag daher die Normierung der Stundenverteilung, wie sie in dem vorliegenden Lehrplane ausgedrückt ist, für meine Person nicht als richtig anzuerkennen. Aus diesem Grunde habe ich einen andern Vorschlag mir zu machen erlaubt.

Gesang

von Richard Wicke.*)

Der Gesangunterricht ist ein Fach, dessen Reform wohl in Fachkreisen eifrig betrieben wird, dessen Beachtung in der Allgemeinheit aber nicht seiner Bedeutung entspricht. Wenn man ihn irgendwo nicht gerade als technisches Fach bezeichnet, so stellt man ihn doch auf eine Linie mit den technischen Fächern. Das geschieht, obwohl der Stoff an sich veranlassen müßte, den Gesangunterricht in die künstlerziehlichen und ethisch bildenden Fächer einzureihen. Ihre Erklärung findet diese Erscheinung darin, daß man sich rein äußerlich an das Mittel, etwas auszudrücken, — an das Singen — hielt, und daß man das, was zum Ausdruck kommen sollte, im Hintergrunde ließ. In der Praxis zeigt sich das in dem mechanischen Einüben der Lieder durch Vorspielen und Nachsingen. Dabei übersieht man den Zusammenhang des Gesanges mit dem gesamten musikalischen Gebiete und begehrt außerdem in pädagogischer Beziehung den Fehler, eine Gesamtleistung zu verlangen, die nur aus der grundlegenden Bildung der Elemente wachsen kann.

Die tiefer liegenden Ursachen sind nur z. T. in den heutigen Lehrplänen zu suchen, nur insofern, als sie das Ziel des Gesangsunterrichtes in der Aneignung einer bestimmten Reihe von Liedern sehen. Daß gerade dieses Materialziel eine solche Beachtung finden konnte, liegt in der pädagogischen Tendenz, die zu der Bezeichnung Lernschule den Anlaß gegeben hat. Aber schon in der Aufgabe, die der Gesang nach dem Rodellschen Lehrplane haben soll, wird aufgeführt, daß die Kinder zum richtigen Singen durch Übung des musikalischen Gehörs und der Stimme gebracht werden sollen.

*) Ich hätte gern die Sätze des verstorbenen, mir befreundet gewesenen Karl Beier eingehender begründet und in ihren Konsequenzen ausführlicher dargestellt, aber der zur Verfügung stehende Raum verlangte eine möglichste Beschränkung. Eine eingehendere Behandlung der verschiedenen Fragen ist enthalten in „Der Lehrplan für Gesang in der Arbeitsschule“. Archiv für Pädagogik, herausgegeben von Dr. M. Brahn und M. Döring. November 1913.

Das Lied ist als musikalisches Produkt anzusehen. Es ergibt sich aus einer Reihe zusammenwirkender musikalischer Faktoren und der durch den Text gegebenen sprachlichen Vorstellungs- und Gefühlsreihe. Wenn eine gute Gesamtleistung zustande kommen soll, müssen die einzelnen physischen und psychischen Vorgänge, die Veränderung des Rhythmus oder der Dynamik z. B., mit größter Leichtigkeit ablaufen. Eine bekannte Erscheinung ist die, daß die Kinder bei jeder Beschleunigung des Rhythmus auch den Ton verstärken. Der bewußten Anwendung der einzelnen Mittel setzen sich Widerstände entgegen, die nur durch Übung ausgeschaltet werden können. So ergibt sich aus der Sache selbst die Forderung, daß die musikalischen (gesanglichen) Leistungen auf eine grundlegende Bearbeitung der musikalischen Elemente aufgebaut werden müssen. In den meisten ausgeführten Lehrplänen für Gesang finden sich Übungsreihen der Elemente. Sie sind freilich z. T. nach falschen Gesichtspunkten geordnet und aufs bloße Lernen zugeschnitten. Ein neuer Lehrplan wird eine breitere Basis nehmen müssen und sich nicht einseitig auf Gesang beziehen dürfen. Dazu kommen Gründe, die in den pädagogischen Anschauungen und den Kulturzuständen gegeben sind. Die Bestrebungen der Kunsterziehung (einschl. der literarischen), die Ideen der Arbeitsschule auf der einen Seite und der Stand unserer Musikkultur, die einen ausgesprochen instrumentalen Charakter hat, auf der anderen wirken als treibende Kräfte, die den engen Rahmen des Gesangsunterrichtes sprengen müssen. Mit „Schul“-Gesang kann man sich nicht mehr zufrieden geben. Die Unzulänglichkeit eines solchen empfindet man deutlich, wenn man auf die Entwicklung unserer Musikkultur sieht. Man braucht nicht auf unsere Zeit zu blicken, die eine so hohe Entwicklung der Kompositionsmittel und der Technik der Ausdrucksmittel zeigt, man darf nur an Bach, Mozart und Beethoven denken. Soll man unserer Jugend die Wege zu ihnen, die uns in ihrem Leben und in ihren Werken so hohe Werte gaben, ungeebnet lassen?

Es ist wohl richtig, daß Musik unmittelbar ergreifen kann. Aber aus dieser Tatsache und aus einer geheimnisvollen Kunstverehrung darf man nicht schließen, daß technische und intellektuelle

Übungen unnötig seien. Das Ausdrucks- und Aufnahmevermögen erfährt eine gewaltige Steigerung durch eigene Betätigung. Auch in der musikalischen Kunst ist Arbeit nötig, um zu den Tiefen zu gelangen. Und diese muß in synthetischer Weise mit den Elementen beginnen, die für Vokal- und Instrumentalmusik die gleichen sind: Rhythmik, Harmonik und Melodik, Dynamik, Formelemente. Für die Gestaltung der Reihen sind nicht nur sachliche Gesichtspunkte maßgebend, sondern vor allem psychologische. So wird man z. B. die rhythmische Erziehung durch Körperbewegung namentlich auf der Unterstufe in den Vordergrund stellen. Immer wird man die einzelnen Gebiete den Stufen anpassen, auf denen eine Selbstbetätigung möglich ist. Irgendeine Methode ist durch den Lehrplan nicht festzulegen; für den Gesangunterricht sei das besonders gesagt. Die Elementarreihen sind nur in der Theorie getrennt, in der Praxis laufen sie bald zusammen. (Näheres über die Gestaltung bitte ich zu ersehen aus R. Wicke, *Musikalische Erziehung und Arbeitsschule*. Leipzig 1912, E. Wunderlich.)

Wenn man die musikalische Jugenderziehung planmäßig auf die Elemente aufbaut, dann wird auch eine Entwicklung des musikalischen Empfindens erfolgen (vergl. Satz 1 von R. Beier). Ebenso ist die Bildung des Gehörs eine notwendige, nicht zu trennende Begleiterscheinung. Die Beherrschung der Notenschrift wird sich ebenfalls einstellen, wenn man von der Arbeit im musikalischen Stoffe ausgeht, dessen graphische Bezeichnung die Note nur ist. Die vielbeklagte Erfolglosigkeit des Notensingens ist darauf zurückzuführen, daß man aus der Notenschrift selbst zuviel des Musikalischen gewinnen wollte, anstatt sie als das zu behandeln, was sie ist, als Schrift für bereits gewonnene Vorstellungen und Begriffe. Sie ist aber unter allen Umständen als sichtbares Tonzeichen zu verwenden.

Als musikalisches Ausdrucksorgan gilt in erster Linie die Stimme, einmal ist sie das gegebene und zum andern das ausdrucksreichste. (Ausdrücklich sei aber bemerkt, daß die Stimmbildung nicht nur eine Aufgabe des Gesangunterrichtes ist, sondern in mindestens dem gleichen Maße eine solche der sprachlichen Bildung.) Neben der Stimme müssen aber auch die Musikinstrumente als

Mittel, musikalische Gedanken auszudrücken, die entsprechende Beachtung erfahren.

Wenn auch auf der Unterstufe die Liedstoffe hauptsächlich einstimmig gesungen werden, so wird man doch bei planmäßiger Bearbeitung des Elementarkurses meist schon vor dem fünften Schuljahre in der Lage sein, ab und zu ein Lied zweistimmig zu singen. Die Elementarübungen (Harmonik) verlangen ja schon früher eine mehrstimmige Ausführung. Neben dem durch Instrumente begleiteten Liede steht später der dreistimmige Gesang. (Vierstimmig ist möglichst nur im gemischten Chore zu singen.) Da das Instrumentalspiel eine so intensive Form der musikalischen Selbstbetätigung ist und da solches in ziemlich großem Umfange von der Jugend — aber leider meist in musikalisch wenig bildender Weise — betrieben wird, so muß die Schule Gelegenheiten nachweisen oder schaffen, guten Instrumentalunterricht zu erhalten.

Auf Grund der Forderungen über die Elementarbildung und die Verwendung der musikalischen Ausdrucksorgane ergibt sich die Reihe der musikalischen Werke: Kinder- und Spiellieder, Volkslieder, Kunstlieder mit und ohne Begleitung, Instrumentalmusik (Streichmusik, Klaviermusik, Duett, Trio usw.) Ein Teil der musikalischen Formen läßt sich gesanglich erarbeiten (Kanon, Liedform, Tanz, Marsch usw.), aber zur Darstellung der größeren sind Instrumente nötig, besonders das Klavier (Fuge, Sonate, Symphonie, Oratorium, Oper).

Das Verhältnis zwischen der Reihe der musikalischen Elemente und der Reihe der musikalischen Werke wird sich so gestalten haben, daß die erste durchaus selbstständig verläuft und daß die zweite durch sie mehr und mehr gestützt wird und Erweiterungsmöglichkeiten erhält. Auf der Unterstufe wird man z. T. nach Gehör singen müssen, doch je größer der Fortschritt in den Elementen ist, desto öfter und mehr können auch die Lieder nach Noten gesungen werden. Weder Gehörsingen noch Notensingen sind zu starren Prinzipien zu machen, sondern beide sind als musikalisch erziehliche Mittel anzuwenden. Der Zeitpunkt, zu dem der Elementarkursus einsetzen soll, läßt sich aus der heutigen Praxis heraus nicht mit Bestimmtheit angeben. Man

erzielt schon mit Elementaristen bedeutende Erfolge. Aber es wird gerade vor Verfrühungen auf dieser Stufe gewarnt. Ohne Schäden für die Sache wird man später, im 2. Schuljahr, beginnen können. Einzelerfahrungen scheinen auch den planmäßigen Beginn im 3. Schuljahr als noch nicht zu spät zuzulassen. Jedenfalls soll unter keinen Umständen etwas verfrüht werden. Gelegentliches rhythmisches Gehen und Springen, das Malen einiger Klänge braucht auf der Elementarstufe neben der gründlichen Bildung des Sprechens nicht ausgeschlossen zu sein.

Zur Bewältigung der gestellten Aufgaben sind wöchentlich mindestens zwei Stunden nötig, dazu auf der Oberstufe Chorstunden (möglichst auch gemischter Chor) und regelmäßige Hausmusiken.

An Lehrmitteln ist für die Hand der Schüler zum Eintragen der Elementarübungen ein Notenschreibheft erforderlich, zur Bestimmung der Tonhöhe eine Stimmgabel. Das Liederbuch habe den Charakter einer Jugendschrift, es enthalte eine Sammlung guter Volks- und Kunstlieder, aber keine methodischen Übungen. Die Beschaffung von Instrumenten ergibt sich aus ihrer oben verlangten Verwendung. Singmaschinen, Notenleselehreapparate sind unnötig.

Um den Gesangunterricht aus seiner isolierten Stellung zu lösen, muß er mit andern Gebieten des Wissens und Könnens in möglichste Verbindung gebracht werden, mit den Fächern der deutschen Sprache (Stimmbildung, Literaturkunde), mit der christlichen Religionsgeschichte (Lieder zu Festzeiten, Kirchenmusik), der Kulturgeschichte (historische Lieder und Instrumente), der Erdkunde (Nationalmusik) und mit den Naturwissenschaften (physikalische Grundlagen der Musik).

Will man zu einer wirklichen und tiefen Ausgestaltung des Gesangunterrichtes kommen, so wird man sich an die grundlegenden Werke halten müssen. Von diesen aus wird man dann auch den Wert der methodischen Hilfsbücher beurteilen können. Zur Anregung mögen im folgenden einige kleinere Schriften empfohlen sein. Stimmbildung muß unbedingt durch eigene Erfahrung gewonnen werden.

Gutzmann, Dr. med. Herm., Stimmbildung und Stimmpflege. Wiesbaden 1906. J. F. Bergmann.

Paul, Ernst, Lehrgang im Gesangunterricht. Dresden 1910, Biesl & Kaemmerer.

Die Prinzipien für die rhythmische Erziehung wird man der rhythmischen Gymnastik von Jaques-Dalcroze entnehmen.

Der Rhythmus. Jahrbücher, herausgegeben von der Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze zu Dresden-Sellerau. Jena, E. Diederichs.

Stord, Karl, E. Jaques-Dalcroze. Stuttgart 1912, Greiner & Pfeiffer.

Boepple, Paul, Gesangunterricht in der Volksschule nach den Grundsätzen der Methode Jaques-Dalcroze. Leipzig, Breitkopf & Härtel

Die Behandlung der Harmonik wird auf die moderne Harmonielehre zu gründen sein, wie sie von H. Riemann vertreten wird.

Riemann, Prof. Dr. Hugo, Elementarschulbuch der Harmonielehre. Leipzig, W. Hesse.

— Harmonie- und Modulationslehre. Ebenda.

Für eine intensive Pflege der Tonalitätsübungen tritt besonders C. Eitz ein, der außerdem in seinem Tonwortsysteme das beste sprachliche und gesangliche Tonbezeichnungsmittel gibt.

Eitz, Carl, Bausteine zum Schulgesangunterricht. Leipzig 1911, Breitkopf & Härtel.

Welche Bedeutung der Gesangunterricht im Kampfe gegen den musikalischen Schund und damit für die Jugenderziehung überhaupt haben kann, ersieht man aus

Pentert, Anton, Das Gassenlied. Kampf gegen die musikalische Schundliteratur. Leipzig 1911, Breitkopf & Härtel.

Turnen

von A. Lotthammer.

In der Einleitung zu der Schrift: „Der neue Lehrplan“ von Paul Friedemann ist in dem Hinweis auf S. 20 die Forderung nach einem Spielnachmittag gestellt worden. Da der Einführung eines solchen nirgends unübersteigliche Hindernisse entgegenstehen, muß hier noch einmal mit besonderem Nachdruck darauf hingewiesen werden, weil durch diesen Spielbetrieb gleichzeitig die eigentlichen Turnstunden besser ausgenutzt werden können.

Aus dem großen Schatz der Turnliteratur sei hier das Allerbeste empfohlen. Ein grundlegendes Werk hat Prof. Dr. J. C. Lion in den „Bemerkungen über Turnunterricht in Knaben- und Mädchenschulen“ geschaffen. Die unerschöpflichen Stoffgebiete dieser kleinen Schrift sind ausgebeutet worden durch:

Böttcher, A., Lehrgang für Knabenturnen. Hannover 1895.

Böttcher u. Kunath, Lehrgang für Mädchenturnen. Hannover, 5. Aufl. 1911.

Frohberg, W., Handbuch für Turnlehrer. 1. Bd., 11. Aufl. 1911, 2. Bd., 13. Aufl. 1912.

Heeger, R., Anleitung für den Turnunterricht in Knabenschulen. Leipzig 1880. Desgl. für Mädchenschulen. Leipzig 1903.

*Schettler, D., Turnschule für Knaben und Mädchen. Leipzig 1895.

*Striegler, B., 40 Knaben- und Mädchenturnstunden. Lehrplan in fertigen Abungsfolgen. Leipzig 1913. 1,20 M.

*Striegler, B., Das deutsche Turnen (auch Turnspiele enthaltend). Reclam. 40 Pf.

*Sechs Knabenturnstunden und Fünf Mädchenturnstunden (auf Turnjahre verteilt) die Leipziger Meister, wie Lenhardt, Auerbach, Wiggall u. a. dargeboten haben, sind ein Sonderabdruck aus der „Deutschen Turnzeitung“.

Nadelarbeiten

von Lucie Krezschmar.

Der Nadelarbeitsunterricht in der Volksschule hat im Laufe der Jahre insofern eine Umwandlung erfahren, als er nicht mehr rein mechanisches Können erzielen will; seine Aufgabe besteht vielmehr darin, daß die erlernten Fertigkeiten denkend angewendet werden sollen, um dadurch in den geistigen Besitz des Kindes überzugehen.

Das Kind soll sprachlich das in ihm durch seiner Hände Arbeit entstandene oder entstehende Bild ausdrücken können, soll das, was es sich über Beschaffenheit, Ausführung und Verwertung des Erlernten für Ideen macht, klar darlegen können durch gesprochenes oder geschriebenes Wort.

Alle zu lehrenden Formen müssen so einfach wie möglich in Linienführung, Anordnung und Ausführungsweise sein, es dürfen sozusagen nur Grundformen des zu arbeitenden Gegenstandes gegeben werden.

Wenn vom Zuschneiden als Lehrgegenstand die Rede ist, so ist darunter das Stoffzerteilen nach dem Gewebfaden, nach gezeichneter Linie, im Stoffbruch, oder nach Schnittmuster zu verstehen, niemals aber ein selbständiges Wäschezuschneiden vom Kinde zu verlangen.

Zur Stoffkunde als direktem Unterrichtsfach fehlt die Zeit; Belehrungen und Aussprachen über dieses Gebiet müssen sich im Laufe der Lehrstunden an Erlebnisse anknüpfen und können dem kindlichen Verständnis im gegebenen Moment viel eindringlicher nahegebracht werden, als durch eine nur Stoffkunde umfassende Unterrichtsstunde.

Ein Gleiches ist es mit dem Erteilen praktischer Ratschläge.

Das Sticken einer bunten Kante gibt Veranlassung, die Behandlung bunter Farben beim Waschen zu besprechen.

Wenn beim Stopfen nach jeder Fadenwendung Ösen hängen bleiben müssen, so kann man bei dieser Gelegenheit das Einlaufen gewaschener Stoffe erwähnen und die Notwendigkeit, neue Stoffe, welche man zum Ausbessern verwenden will, vorher zu brühen, die Fäden zum Stopfen aber länger stehen zu lassen als es die Arbeitsreihe erfordert usw.

Gleichheit des Arbeitsmaterials ist beim Massenunterricht unerlässlich und auch möglich, selbst bei dem so schwierigen und wichtigen Unterrichtsgegenstand, dem Fliden.

Früher konnten die Schülerinnen nur an sogenannten Mustertüchern methodisches Ausbessern lernen. Jetzt ist es möglich, Klassenunterricht zu erteilen im praktischen Ausbessern an einem Gegenstand, der an den Stellen zerrissen ist, wo es im Leben am häufigsten vorkommt. Es müssen Nähte getrennt, nach dem Ausbessern wieder genäht und die eingesetzten Stellen der Form des Gegenstandes angepaßt werden, genau wie es beim Ausbessern von Wäsche und Kleidungsstücken nötig ist.

Dieses ideale Lernmittel ist der Keinsche Unterrichtsflidärmel¹⁾, der weit über die Grenzen Sachsens hinaus Verwendung und Anerkennung gefunden hat.

Selbständige Handhabung aller für das Leben notwendigen Nadelarbeiten und bewußte An- und Verwendung soll der Endzweck des Nadelarbeitsunterrichts in der Volksschule sein. Daß dazu die im Gesetz festgelegten Stunden nicht genügen, bedarf keines Beweises, der Beginn des Nadelarbeitsunterrichtes mußte wenigstens auf das dritte Schuljahr festgelegt werden.

¹⁾ Flidlehrrmittel von Elisabeth Kein, Fachlehrerin für Nadelarbeiten an der Vereinigten Freischule, Leipzig. Zu beziehen von J. G. Rätze, Leipzig, Hainstr. 10.

Inhalt.

	Seite
Einleitung. Von Paul Friedemann	3
Gesamtunterricht. Von Paul Vogel	6
Naturwissenschaften. Von D. Prasse u. E. Walther	15
Geschichte. Von A. Wolf	32
Erdkunde. Von A. Wünsche	35
Deutsche Sprache. Von R. Köder	39
Religions- und Sittenlehre. Von H. Schanze	46
Rechnen. Von D. Erler	61
Formenkunde. Von D. Erler	64
Zeichnen. Von W. Krösch	65
Gesang. Von R. Wiede	68
Turnen. Von D. Lotthammer	74
Nadelarbeiten. Von L. Krehschmar	75

Im Verlag von Friedrich Brandstetter in Leipzig erschienen zur Reform des Elementarunterrichts:

Fröhlicher Unterricht

Eine Auferstehung alter Grundsätze im Elementar-Unterricht

von
Magda Böttner und **Emma Böhl**

Volkschullehrerin in Bremen
(Michaelisschule)

Leiterin des Kindergartens am städt.
Lehrerinnenseminar in Frankfurt a. M.

IV u. 96 S. Queroktav. Mit 16 farb. Tafeln Kinderzeichngn. Geb. M. 2.70

„Allen Lehrern und Lehrerinnen der Unterstufe wird das Buch Anregung zur Belebung des Unterricht bieten, auch denen, die noch nicht mit der Freiheit, wie sie den Verfasserinnen vergönnt ist, in der Schule arbeiten dürfen. Möchte das Buch auch recht vielen Schulleitern und Schulbehörden in die Hände kommen und dazu beitragen, dem Grundsatz der Selbstbetätigung des Kindes beim Unterricht immer mehr Freunde zu gewinnen!“
„Die Lehrerin“, 27. Jahrg. 4. Heft.

Buck in die Welt

Ein Lesebuch für ABC-Schützen, hrsggeg. v. Leipziger Lehrerverein. Mit farbigen Bildern von Alfred Warnemünde

1. Auflage 1911. 40.—50. Tausend 1913. Gebunden 90 Pfg.

Begleitwort dazu mit Übungsstoff 30 Pfg.

Die Fibel ist ganz ausgezeichnet. Die Leipziger Jugend kann sich glücklich schätzen, ihre Fibel stellt das Beste dar, was mir an Fibern zu Gesicht gekommen ist.
Fritz Gansberg, Bremen.

Kind und Fibel

Herausgegeben von der

Fibelkommission des Leipziger Lehrervereins

(Kindersprache u. Fibel — Die Fibelbestücke — Kind, Phonetik, Leselehre, Methode, Fibel — Bild u. Schrift). 163 Seiten. M. 2.50, geb. M. 3.—

Wissenschaftlicher Geist und praktische Erfahrung haben hier etwas geschaffen, was nicht bloß für die Fibelfrage, sondern auch für das Lesebuch überhaupt, ja für unseren gesamten Sprachunterricht bahnbrechend wirken kann. Sächf. Schulzeitung 1913.

Die Fröbelschen Beschäftigungen

dargestellt in Einzelheften mit Erläuterungen

Herausgegeben von Marie Müller-Wunderlich
Ehemals Lehrerin am Kindergärtnerinnenseminar und Lyzeum in Leipzig

Heft 1: Das Flechten Heft 3: Die Erbsenarbeiten

Heft 2: Das Falten Heft 4: Die Tonarbeiten

Jedes Heft 10—12 farbige Tafeln (18×25 cm) und 4—22 Seiten
Text umfassend, in farbigem Umschlag kartoniert M. 1.—.

„Möchten die 4 Hefte, anwendbar für Kindergarten, Schule und Haus, weite Verbreitung finden zum Nutzen für die Jugend, zur Freude für Jung und Alt!“

Allgem. Kindergärtnerinnenverein, Bericht 73/74.

Im Verlage von Friedrich Brandstetter in Leipzig erschienen von **Ernst Linde**, Lehrer in Gotha, Herausgeber der „Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung“, folgende Werke:

1897	Persönlichkeits-Pädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage. Mit besonderer Berücksichtigung der Unterrichtsweise Rudolf Hilbebrands. 3. Aufl. 1909. XVI und 247 Seiten Oktav. 2.50 M., in Leinen gebunden 3.— M.
1899	Der darstellende Unterricht. Nach den Grundsätzen der Herbart-Zillerschen Schule und vom Standpunkte des Nicht-Herbartianers. Mit einem Anhang: Lehrproben in darstellender Form. 2. Aufl. 1909. 223 S. Oktav. 2.50 M., geb. 3 M.
1901	Kunst und Erziehung. Gesammelte Aufsätze. VII u. 272 S. Großoktav. 3.40 M., in Leinen gebunden 4.— M.
1902	Vom goldnen Baum. Aphorismen zur Kunst des Lebens und der Erziehung. VIII und 134 Seiten Oktav. 2.— M., in geschmackvollem Leinenband 2.60 M.
1904	Schulanthologie. Eine Sammlung neuerer lyrischer und lyrisch-epischer Gedichte zur Belebung des Unterrichts in Religion, Geschichte, Geographie und Naturgeschichte. XXII und 416 Seiten Großoktav. 3.— M., in Leinen gebunden 3.60 M.
1905	Moderne Lyrik in schulmäßiger Behandlung. Mit besonderer Berücksichtigung des Ästhetischen. Ausgeführte Lehrproben zum Gebrauch in niederen und höheren Schulen. XII u. 227 S. Oktav. 2. Aufl. 1910. 2.50 M., in Leinen gebunden 3.— M.
1906	Wer hat ein Recht auf die Volksschule? Grundlagen einer Schulpolitik vom freiheitlich-protestantischen, deutsch-nationalen und wissenschaftlich-pädagogischen Standpunkt. 66 Seiten Großoktav. Geheftet —.80 M.
1907	Natur und Geist als Grundschema der Welterklärung. Versuch einer Kulturphilosophie auf entwicklungsgeschichtlicher Grundlage. Als Unterbau einer künftigen allgemeinen Pädagogik. XVI und 655 Seiten Großoktav. 9 M., fein gebunden 10.50 M.