

Theoretischer Teil

Autor(en): **Conrad, Paul**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins**

Band (Jahr): **10 (1892)**

PDF erstellt am: **20.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-145325>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Entwurf eines Lehrplans für unsere Volksschulen.*)

(Vom Herausgeber.)



I. Theoretischer Teil.

a) Geschichte.

Für den Lehrplan der Geschichte brachte der letzte Jahresbericht (IX. Jahrgang) eine Vorlage von Dr. Valer. Die Diskussion auf der Generalversammlung in Ilanz führte zu einigen Änderungen, wie das Referat in diesem Berichte zeigt.

Für die hier folgende Vorlage bildeten die Arbeit von Dr. Valer und das Ergebnis der Diskussion zu Ilanz die Richtschnur. Eine genaue Prüfung des genannten Materials und eine sorgsame Vergleichung desselben mit der Arbeit von Seminardirektor Wiget im VII. Jahrgang der „Schweiz. Blätter für erzieh. Unterricht“, Seite 251 ff., führten mich jedoch zu einigen Abweichungen. Die Hauptpunkte sind diese:

1) Der Stoff des V. Schuljahres wurde nach dem Vorschlage Wigets geordnet, weil es mir zweifellos erscheint, dass diese Anordnung dem kindlichen Interesse besser entspricht. Die Kinder fühlen das Bedürfnis nach der Behandlung der einzelnen Kapitel auf diese Weise lebhafter, als wenn sie den chronologischen Weg geführt werden.

2) Eine weitere Änderung der Reihenfolge, ebenfalls im Sinne Wigets, findet sich im VII. Schuljahr. Die Entdeckung Amerikas wurde ans Ende geschoben. Es empfiehlt sich dies namentlich mit Rücksicht auf den in der Geographie zu behandelnden Schauplatz und die sich daran anschliessenden Belehrungen über die Kugelgestalt der Erde, die ein gereifteres Verständnis erheischen als die Besprechung einiger Teile von Deutschland und Oesterreich.

*) Dieser Entwurf ist die *Fortsetzung* desjenigen für die 2 ersten Schuljahre, der sich im 9. Jahresbericht S. 53 ff. befindet.

3) Die Appenzeller Freiheitskriege fanden auf der Versammlung in Ilanz keine Gnade. Ein Redner beantragte, sie vom Lehrplan zu streichen, ohne dass ein Widerspruch erfolgt wäre. Es hiesse jedoch die Stimmung der Lehrerschaft verkennen, wenn man daraus auf allseitiges Einverständnis mit jenem Vorschlag schliessen wollte. Von mehreren Seiten gingen mir Zuschriften oder mündliche Äusserungen im gegenteiligen Sinne zu, und ich nehme um so weniger Anstand, die Appenzeller Kriege wieder an die ihnen von Dr. Valer angewiesene Stelle zu setzen. Der für mich entscheidende Umstand liegt in der Tatsache, dass in einem Freistaate Liebe und Begeisterung für die Freiheit und Hass gegen allen ungerechten Druck und alle unwürdige Knechtschaft bei dem heranwachsenden Geschlechte nach Kräften entflammt werden müssen, und dass dieses um so sicherer gelingt, je mehr konkrete Beispiele energischer Abwehr drückender und unerträglicher Herrschaft vorgeführt werden.

Dies sind meine wesentlichsten Abweichungen von dem im vergangenen Jahre festgesetzten Plane. Nun erstreckt sich dieser aber bloss auf die 4 letzten Schuljahre, und wir haben noch eine Lücke zwischen dem 2. und 5. Schuljahr auszufüllen, indem die Vorlage, die ich im letzten Jahrgang veröffentlichte, sich nur auf die 2 ersten Schuljahre bezieht. Für das 4. Schuljahr besitzen wir ausgezeichnete Gesinnungsstoffe in der Tellsage und in den Sagen von den Vögten in Graubünden. Ohne Bedenken habe ich diese herrlichen Stoffe an der Stelle stehen lassen, die ihnen von Wiget angewiesen wurde, und ich glaube, keinerlei Einwendungen befürchten zu müssen. Anders verhält es sich mit dem Gesinnungsstoff für das III. Schuljahr. Ziller folgend, teilte Wiget dieser Klasse bekanntlich die Nibelungensage zu und nahm diese auch, in der Bearbeitung von Zillig, in den III. Teil seines Vaterländischen Lesebuches auf. Nicht minder bekannt ist es aber, welche Opposition sich gegen diesen Gesinnungsstoff bei unsern Geistlichen und Lehrern erhob. Diese Tatsache, verbunden mit meiner eigenen Überzeugung, dass die Nibelungen für unsere Verhältnisse nicht in allen Stücken passend sind, veranlasste mich, die Konferenzen zu bitten, nach zweckentsprechendern Gesinnungsstoffen für das III. Schuljahr auf die Suche zu gehen. Eine Anzahl Konferenzen haben diesem Wunsche entsprochen. Natürlich wurde hiebei wieder in mehreren Konferenzen für Beibehaltung der Nibelungen gefochten. So weit die eingesandten Berichte

reichen, brachte es jedoch nur eine Konferenz zu einer schwachen Mehrheit für diesen Stoff. Zwei andere schlagen die *Ostereier* und *Genofefa*, von *Christoph Schmid*, eine *Sagen aus der bündnerischen Vögtezeit* und zwei endlich *die Patriarchen* als Gesinnungsstoffe für das III. Schuljahr vor.

Sehen wir diese Vorschläge näher an.

Jeder weiss aus Erfahrung, dass die *Ostereier* eine wertvolle Erzählung für die Jugend sind, die immer mit Interesse gelesen wird. Es unterliegt auch keinem Zweifel, dass sie der Apperzeptionsstufe unserer 10jährigen Kinder, wenigstens bis gegen Ende, durchaus entspricht. Handelt es sich doch überall um Verhältnisse, die das Kind zum grössten Teil aus eigener Erfahrung kennt. Dessenungeachtet können sie als Gesinnungsstoff für ein ganzes Schuljahr, und wenn dieses auch nur 24 Wochen dauert, nicht gebraucht werden. Schon die Handlung ist viel zu dürftig, als dass es möglich wäre, die Besprechung so lange auszudehnen und dabei noch das leicht zu weckende Interesse auch bis zum Ende wirklich wach zu erhalten. Genau so steht es mit den ethischen Verhältnissen. Ausser Wohlwollen und Vergeltung findet sich nichts und auch diese nur in den gewöhnlichsten, den Kindern schon bekannten Formen, so dass die Bildung des ethischen Urteils durch diese Erzählung wenig gefördert werden kann. Reichlichern Stoff bieten die *Ostereier* für den naturkundlichen Unterricht. Mehr oder weniger naturgemäss lässt sich die Besprechung folgender Dinge daran anschliessen: Köhler, Müller, Steinhauer, Ziege, Maultier, Pferd, Hase, Henne, Krametsvogel, Buchfink, Hänfling, Ringeltaube, Rabe, Schwalbe, Berg, Tal, Distel, Veilchen, Schlüsselblume, Hafer, Tanne, Jahreszeiten. Wenn man aber bedenkt, dass eine Anzahl dieser Gegenstände schon im 2. Schuljahr im Anschluss an den *Robinson* einlässlich behandelt wurden, wie Berg und Tal, Müller, Ziege, Jahreszeiten, so sieht man, dass der zurückbleibende Stoff für ein ganzes Schuljahr auch nicht genügen würde. Es ist also zweifellos, dass die *Ostereier* als einziger Gesinnungsstoff für die III. Klasse nicht gewählt werden können. Nun gut, da nehmen wir eine zweite ähnliche Erzählung hinzu und wenn nötig noch eine dritte. Die Ähnlichkeit (nicht Gleichheit) muss sich natürlich erstrecken auf die zu Grunde liegenden ethischen, religiösen, sozialen und Natur-Verhältnisse; denn sonst würden die Stoffe nicht der gleichen Apperzeptionsstufe angehören. Da liegt es am nächsten, bei demselben Verfasser nach solchen

Stoffen zu suchen. Und wirklich finden wir bei ihm deren die Menge.

Ich brauche nur zu erinnern an Rosa von Tannenburg, an den Weihnachtsabend, das Lämmchen, den Kanarienvogel, das Johanniskäferchen, die Waldkapelle, das Täubchen, das verlorene Kind, Gottfried den jungen Einsiedler. Es sind dies mit wenigen Ausnahmen Erzählungen, die, wie die Ostereier, schon von Kindern des 3. Schuljahres mit Vergnügen gelesen werden. Aber schon beim Lesen muss sich jedem geweckten Kinde das Gefühl aufdrängen, dass die ganze Reihe nach derselben Schablone gemacht, gewissermassen in dem nämlichen Modelle gegossen worden ist. Die Handlung ist bei allen dieselbe. Sie lässt sich etwa in die Worte fassen: Glück, unverschuldetes Unglück, unerwartete Hilfe und Rettung, Ende im vollsten Glück. Wie gesagt, wird diese schablonenhafte Übereinstimmung schon von einem aufmerksam lesenden Kinde gefühlt und dadurch der Genuss an der Lektüre beeinträchtigt. In weit höherm Grade ist dies jedoch der Fall, wenn die Stoffe unterrichtlich behandelt werden, weil man sich dabei nicht mit einem oberflächlichen Darüberhineilen begnügt, sondern eine Vertiefung ins Einzelne vornimmt, die ein längeres Verweilen bei jedem Abschnitte nötig macht. Diese genauere Betrachtung und längere Beschäftigung mit dem Stoffe bringt natürlich, wie sie die Klarheit überhaupt steigert, auch die Uniformität der verschiedenen Erzählungen klarer zum Bewusstsein. Die zweite Erzählung schon erweckt beim Kinde den Eindruck des Gemachten und Unnatürlichen, und wenn diese nicht schon Ekel erregt, so tut es ganz gewiss die dritte. Dazu wirkt neben dem schon genannten Umstand noch die Tatsache mit, dass Schmid das Sittlichreligiöse zu sehr in den Vordergrund drängt. Da wird bei jeder Gelegenheit gepredigt, gebetet, moralisirt, und jedermann weiss, dass man damit bei Kindern in den meisten Fällen gerade das Gegenteil von dem erzeugt, was man beabsichtigt: Langeweile, Überdruß, Abneigung, Abstumpfung und Gleichgültigkeit, statt Liebe zum Guten. Zudem ist es auch höchst bedenklich, stets zu betonen, dass es dem Guten wohl, dem Schlechten übel ergeht, und dieses tut Schmid ebenfalls. Was pflanzt man so anders als Eudämonismus, der das Gute nur um des Lohnes und nicht um seiner selbst willen tut! Dabei ist endlich auch nicht zu vergessen, dass uns der Weltlauf keineswegs diese Lehre gibt, indem in Wirklichkeit der Gerechte oft viel leiden muss. Es ist

dies ein Grund mehr, dass diese Geschichten als gemacht und unnatürlich erscheinen und auch durch die offenkundige Absicht, zu belehren, verstimmen und abstossen.

Wen diese Auseinandersetzungen nicht überzeugt haben, der versuche doch einmal selbst, z. B. die Ostereier, den Weihnachtsabend und das Lämmchen nacheinander zu lesen; man muss sich ordentlich Zwang antun, wenn man es fertig bringen will. Ich weiss ja, dass der Massstab für das kindliche Interesse nicht immer von dem unsrigen genommen werden darf. Ebenso fest überzeugt bin ich aber auch, dass eine durch und durch gute Jugenderzählung bleibenden Wert hat, dass auch der Erwachsene und Gebildete stets gern zu ihr zurückkehrt. Den Beweis liefern die Märchen und der Robinson. Die Schmid'schen Erzählungen aber halten diese Probe nicht aus. Wie bemerkt, wirken namentlich mehrere derselben nacheinander abstossend, bei gehöriger Vertiefung beim Kinde wie bei dem Erwachsenen. Letzterer kann sich aber selbst schon bei der ersten des Eindrucks des Gemachten nicht erwehren, und er wird aus reinem Interesse kaum eine dieser Erzählungen zum zweiten Male lesen. Damit sind die Schmid'schen Erzählungen als Gesinnungsstoffe für ein Schuljahr schon gerichtet, wenn man nämlich die höchsten Anforderungen an solche Stoffe stellt. Schraubt man sie jedoch etwas herunter, so könnte man allenfalls eine der besten Erzählungen, z. B. die Ostereier, zulassen, weil sich beim nicht voreingenommenen Kinde die bezeichneten Nachteile wirklich erst bei der Durchnahme mehrerer solcher Erzählungen zeigen. Die Ostereier allein sind aber zu bald behandelt und auch in ethischer Beziehung zu arm, als dass sie nicht noch von andern Stoffen begleitet werden müssten. Wo finden wir diese aber, nachdem wir uns von der Unzulässigkeit weiterer Erzählungen von dem nämlichen Verfasser überzeugt haben? Ich weiss es nicht und die Konferenzen offenbar auch nicht, sonst würden sie mir wohl mit ihrem Rat zu Hülfe gekommen sein. Es gibt zwar vorzügliche Jugendschriftsteller die Menge. Aber es verhält sich mit ihnen ebenso wie mit Christoph Schmid.

Was sich zur Unterhaltung sehr wohl eignet, wenn es nicht zu reichlich benutzt wird, ist deswegen noch lange nicht ein passender Gesinnungsstoff zur unterrichtlichen Behandlung, namentlich nicht neben andern gleichfalls gemachten Geschichten. Die bei den Schmid'schen Erzählungen aufgedeckten Nachteile zeigen

sich einzeln oder zusammen auch bei allen andern mir bekannten gemachten Jugenderzählungen. Und daher gebe ich die Hoffnung auf, in dieser Sphäre einen passenden Gesinnungsstoff für das III. Schuljahr zu finden.

Auch die *Genofefa*, die von einer Konferenz vorgeschlagen wurde, ist von den schon gerügten Fehlern keineswegs frei. Sie zeigt sie im Gegenteil in der schärfsten Ausprägung. Zudem ist bei dieser Erzählung zu bedenken, dass sie auf den Robinson folgen würde, und da sie Menschen in ähnlichen Verhältnissen zeigt, wie den Kindern Robinson entgegentrat, jedoch ohne dieses belehrende und fesselnde Sich-Emporringen zur Herrschaft über die umgebende Natur, so dürfte es sehr schwer sein, durch die *Genofefa* ein nachhaltiges Interesse zu wecken. Auch bietet sie nach dem Robinson in sittlich-religiöser Hinsicht zu wenig Neues. Hier wie dort liegt der Hauptnachdruck auf dem Gottvertrauen und auf dem Beistande und der Hilfe Gottes in der Not. Endlich kann ich mir gar nicht denken, wie man den Kindern die ehebrecherischen Absichten Golos darstellen soll. Offenbar bleibt nichts anderes übrig, als sie mit Worten abzuspeisen. Die Hauptsache, die eheliche Treue und Untreue, muss ihnen also dunkel bleiben; ihre Phantasie wird aber doch auf dieses Gebiet hingelenkt, und das ist mit den grössten Gefahren verknüpft. Aus diesen Gründen kann auch die *Genofefa* als Gesinnungsstoff für unser Schuljahr nicht empfohlen werden.

Wie verhält es sich nun mit den *Sagen aus der bündnerischen Vögtezeit*? Dieser Vorschlag lässt sich schon eher hören. Er ist namentlich aus dem Grunde wertvoll, weil er uns einen heimatkundlichen Stoff bezeichnet und das Heimatkundliche stets und überall, in allen Fächern und auf allen Schulstufen, im Vordergrund stehen sollte. Wenn dieser Vorschlag einstweilen dennoch keine praktische Bedeutung haben kann, so liegt dies einmal daran, dass das gesammelte und allgemein bekannte Material aus dieser Zeit für ein ganzes Schuljahr nicht hinreicht. In einigen Wochen sind die wenigen Sagen behandelt, und was tun wir dann? — Ausserdem schweben diese Sagen zu sehr in der Luft und finden kein richtiges Verständnis, wenn nicht die nötigen historischen Ergänzungen angeschlossen werden können oder wenn die Schüler nicht, wie dies im IV. Schuljahr nach Behandlung der Tellsage der Fall ist, apperzipirende Vorstellungen von anderswoher mitbringen. Immerhin dürfte der letztere Grund eine gänzliche Abweisung dieser Stoffe

keineswegs erfordern. Wenn wir nur die nötige Stoffmenge hätten, so würde ich wenigstens einen Versuch mit Freuden wagen. So lange dies jedoch nicht der Fall ist, muss ich auch über die Bündnersagen zur Tagesordnung schreiten.

Es bleiben uns noch die *Patriarchen* übrig. Ein herrlicher Stoff, dessen Zauber sich kein Kind entziehen kann, namentlich bei mustergültiger unterrichtlicher Behandlung nicht. Er entspricht auch der Apperzeptionsstufe unseres Schuljahres vollkommen, so dass er schon oft und oft mit Kindern dieses Alters mit dem besten Erfolge behandelt worden ist. Auch Ziller weist ihn dem III. Schuljahre zu. Bei ihm teilt sich jedoch der Gesinnungsunterricht im III. Schuljahr schon in die heilsgeschichtliche und in die profangeschichtliche Reihe oder in den Religions- und in den Geschichtsunterricht, und natürlich finden wir die Patriarchen in jener Reihe. Das schadet für unsere reformirten Schulen zunächst nichts; bei uns beginnt ja der Religionsunterricht durch den Geistlichen frühestens im IV. Schuljahre (Mittelschule), mancherorts wohl auch erst im V., und es könnten deshalb die Patriarchen sehr wohl in der III. Klasse behandelt werden. Nur müsste dann der Lehrplan in der Religion darauf Rücksicht nehmen und nicht denselben Stoff auch noch durch den Geistlichen behandeln lassen. Dieser dürfte nur noch etwa wiederholungsweise darauf eingehen; denn es schadet dem kindlichen Interesse sehr, wenn das Bekannte als Unbekanntes behandelt wird, selbst wenn es durch einen andern Lehrer und nach anderer Methode geschieht. Nun, das würde sich nach den Versicherungen eines Theologen, den ich um Ausarbeitung eines Lehrplanes für den Religionsunterricht in unsern reformirten Schulen gebeten habe, wohl einrichten lassen. Etwas anders steht es aber auf der katholischen Seite. Auch für diesen Teil wandte ich mich um Aufstellung eines Religionslehrplanes an einen Geistlichen, und dieser hat meinem Wunsche auch sofort entsprochen. Aus dem mir mitgeteilten Plane, sowie aus einem längern Schreiben des Verfassers geht jedoch hervor, dass der katholische Religionsunterricht fast überall schon im ersten Schuljahr durch den Geistlichen erteilt wird und dass dieser Religionsunterricht natürlich nicht nur in Unterweisungen im Katechismus, sondern auch in der Behandlung einfacher Erzählungen aus der biblischen Geschichte besteht. Einfache Züge aus der Geschichte der Patriarchen und namentlich die Geschichte Josephs, sowie einzelne Züge aus dem Leben Jesu werden, wenigstens in deutschen Schulen, schon in der zweiten,

die allereinfachsten schon in der ersten Klasse behandelt. Damit ist natürlich die Behandlung der Patriarchen im III. Schuljahr durch den Lehrer ausgeschlossen. Er muss einen andern, einen *neuen* Gesinnungsstoff haben. Man sieht es zwar, wie mir mein Gewährsmann schreibt, natürlich auch auf katholischer Seite gerne, wenn der Lehrer durch Behandlung passender Stoffe auch aus der biblischen Geschichte auf die sittlich-religiöse Bildung der Kinder hinarbeitet, und man ist überzeugt, dass den Geistlichen und den Lehrern die Arbeit erleichtert und das Ziel sicherer erreicht werden könnte, wenn sich beide verständigten. Zu diesem Zwecke wird eine passende Verteilung des Stoffes aus der biblischen Geschichte des alten und neuen Testaments etwa auf die drei ersten Schuljahre vorgeschlagen. Das ist alles recht schön und gut, hilft uns aber nichts; denn das Einfachste muss doch überall vorausgehen, und das sind eben die Erzählungen von den Patriarchen. Diese bleiben also nicht dem III. Schuljahre vorbehalten. Kann also nicht auch für die katholischen Schulen die Konzession gemacht werden, dass der Unterricht in der biblischen Geschichte erst im dritten Schuljahr beginne, dass er da durch den Lehrer erteilt werde und dass der Geistliche später diesen Stoff als bekannt voraussetze, so müssen wir unsere Wanderung durch das Gebiet der Gesinnungsstoffe fortsetzen, wenn wir überhaupt das Ziel erreichen wollen. Und dass dieses Zugeständnis gemacht werde, ist kaum zu erwarten. Wir können wenigstens nicht damit rechnen. Und wenn wir für die katholischen Schulen einen andern Stoff haben müssen, können die Patriarchen auch für die reformirten nicht gewählt werden; denn eine Verschiedenheit in den Gesinnungsstoffen brächte natürlich auch eine nicht unwesentliche Ungleichheit des übrigen Lehrplanes mit sich.

Die von den Konferenzen gemachten Vorschläge sind aber erschöpft, und da kommen wir wieder auf unsere *Nibelungen* zurück. Das, was an ihrer Stelle vorgeschlagen wurde, ist nicht brauchbar. Deshalb sind wir naturgemäss zu einer nochmaligen Prüfung dieses Stoffes genötigt.

Was werden ihm denn gewöhnlich mit Rücksicht auf seine Zulässigkeit als Gesinnungsstoff für das III. Schuljahr für Mängel vorgeworfen?

1. Die Nibelungensage erzählt eine Liebesgeschichte. Die Kinder werden so in Verhältnisse eingeführt, die ihnen noch besser fremd blieben. Eine gefährliche Frühreife ist die Folge. Ihre

Phantasie betätigt sich zu häufig auf diesem Gebiete, und gar leicht geraten sie auf Abwege. — So lautet es etwa. — Diese Einwürfe sind jedoch zu naiv, als dass sie einer ernstlichen Zurückweisung bedürften. Kennen denn die Kinder nicht schon aus eigener Erfahrung alle Verhältnisse der Liebe, die wir ihnen aus der Nibelungensage vorführen? Verlobung, Heirat, Eheleben sind ihnen ganz geläufige Begriffe, und weiter wird ihnen auch in den Nibelungen nichts erzählt. Dass die Schilderung von Gunthers Brautnacht wegfällt, versteht sich doch wohl von selbst. Es wird des nach der Hochzeit stattfindenden Kampfes der beiden Ehegatten und Siegfrieds und Brunhildens nicht einmal Erwähnung getan. Man hält sich — wenigstens in diesem Punkte — am besten an die Zilligsche Bearbeitung, die sich z. B. im III. Teil des vaterländischen Lesebuchs von Wiget und Florin findet. Dort ist die fragliche Stelle ganz übergangen. Nach der Darstellung der Kampfspiele zwischen Gunther, bez. Siegfried und Brunhilde, wird die Erzählung so fortgesetzt: „Da sprach die Königin zu ihrem Heerfolge: Freunde und Mannen, kommt heran, ihr sollt dem König alle untertan sein. So wurde sie des Burgunden Frau. Kriemhild aber wurde nach der Rückkehr an den Rhein Siegfried vermählt. — Einmal erfuhr Brunhild, wie schwer sie getäuscht worden sei. Da trauerte sie so sehr, dass es alle Mannen Gunthers erbarmen musste und Hagen ihr versprach, Siegfried zu ermorden. Es war ein kühnes Birschen in dem grünen Wald beschlossen etc.“ — Wo findet sich denn bei dieser Darstellung im ganzen Nibelungenliede in Bezug auf die Liebe irgend etwas Anstössiges und Bedenkliches? Da müsste man die Patriarchen mit mindestens ebenso gutem Grunde auch anfechten und von dieser Schulstufe ausschliessen, und das fällt doch keinem Menschen ein.

2. Die Nibelungen bilden nichts als eine lange, ununterbrochene Kette von Kämpfen der rohesten, unmenschlichsten Art. Das Morden und Blutvergiessen nimmt kein Ende. Dies muss verrohend auf die Jugend wirken. Die Schüler müssen selbst hartherzig und grausam und gegen das Wohlergehen, ja sogar gegen das Leben ihrer Nächsten gleichgültig werden. — In dieser Hinsicht muss auch darauf hingewiesen werden, dass dieselben Pädagogen, die also sprechen, einige Jahre später ohne alle Bedenken vom Mord bei Greifensee, von der Schlacht bei St. Jakob an der Birs und anderen blutigen Kämpfen erzählen, wo mindestens ebenso grosse Greuelthaten auftreten wie in den Nibelungen. Sollen dort jene Folgen weniger zu be-

fürchten sein als hier? Im Gegenteil. Je reifer die Kinder sind, um so tiefer dringen sie in die Sache ein, um so lebhafter malen sie sich die Situation aus, um so klarer wird das geistige Bild und damit auch um so grösser seine Wirkung. Wenn also von den Nibelungen im III. Schuljahre eine verrohende Wirkung zu befürchten ist, so ist dies bei den im V. und den folgenden Schuljahren auftretenden Mord- und Schlachtenerzählungen noch viel mehr der Fall. Die Gefahr ist aber in Wirklichkeit nirgends vorhanden. Die Kinder haben auch sittliches Gefühl, und dieses wird durch Beurteilung der erzählten Begebenheiten noch gestärkt und, wo nötig, berichtigt. Die Kinder werden also z. B. die Ermordung Siegfrieds durch Hagen, die schämliche Vernichtung so vieler unschuldigen Burgunder durch Kriemhilde etc. rückhaltslos verurteilen. Und wenn sie auch den Mut und die Ausdauer, überhaupt die Grösse des Willens, die sich in diesen Kämpfen äussert, bewundern und sich zum Vorbilde nehmen, so werden doch die Hinterlist, die Grausamkeit, die Rachsucht und Unmenschlichkeit sie stets mit Abscheu erfüllen, der für die sonst im Gesinnungsunterricht auftretenden Beispiele von Milde, Versöhnlichkeit und edler Menschlichkeit eine wirksame Unterstützung bildet. Uebrigens ist auch niemand gehalten, die Kämpfe des II. Teiles der Nibelungen in aller Breite und Ausführlichkeit zu behandeln. Jeder kann das Mass brauchen, das sein pädagogisches Gewissen ihm vorschreibt. Ganz weglassen, wie dies ein hervorragender Zillerianer, nach einer mündlichen Mitteilung von dritter Seite, tut, kann man freilich Kriemhildens Rache nimmermehr, schon aus dem Grunde nicht, weil das Gefühl eines jeden unerbittlich verlangt, dass Hagens Schuld gesühnt werde. Aus Gründen, die noch folgen, erscheint im Gegenteil eine einlässliche Behandlung auch der letzten Partie geboten.

3. Die Nibelungen sind kein heimatkundlicher Stoff. Die kulturhistorischen und geographischen Verhältnisse sind den Kindern durchaus fremd. Es lässt sich daher auch nicht eine klare Vorstellung davon erzeugen. — Dieser Einwand wiegt am schwersten. Es muss offen zugegeben werden, dass er nicht der Berechtigung entbehrt. Schon von der Ausrüstung und der Lebensweise der Ritter, die hier auftreten, lässt sich in Landschulen, denen die Schätze von Museen nicht ohne weiteres zugänglich sind, nicht so leicht ein anschauliches Bild entwerfen. Wie viel günstiger stehen die Patriarchen da! Hier treten nur Hirten mit ihren Herden auf, und wie reich ist der Schatz apperzipirender Vorstellungen, den

unsere Kinder dafür mitbringen. Ebenso schwer gelingt es, Kindern vom III. Schuljahr, die erst in die Geographie eingeführt werden sollen, eine klare Vorstellung vom Schauplatz der Geschichte, vom Rheinlande, von Island, von den Donauländern zu geben, und diese Gegenstände müssen doch in der Geographie behandelt werden. Die Rücksichten auf die Nibelungensage selbst, sowie auf die Konzentration verlangen es gebieterisch. Welchen Vorzug hätten in dieser Hinsicht die Sagen aus der engern und engsten Heimat! Wie gesagt, können diese Nachteile der Nibelungen nicht in Abrede gestellt werden, und sie waren es auch, die mich veranlassten, allen Ernstes nach einem passenden anderen Stoffe zu suchen. Wie gezeigt wurde, haben sich aber auch bei allen andern bisher genannten Geschichten wesentliche Mängel gezeigt, und da wir nun einmal einen durch und durch passenden Stoff nicht finden oder wenigstens noch nicht gefunden haben, kann die Frage nur noch lauten: Wo sind denn die Mängel grösser, bei den schon untersuchten Erzählungen oder bei den Nibelungen? Und da liegt für mich die Sache nach dem mir bisher bekannten Material und den obwaltenden Verhältnissen im katholischen Religionsunterricht völlig klar; bei den Nibelungen anerkenne ich keinen Einwand als auch nur von fern begründet, ausgenommen den der Fremdartigkeit des Stoffes, und dieser Uebelstand lässt sich bei gutem Willen und ausgiebiger und geschickter Benutzung des heimatkundlichen Materials noch bedeutend vermindern. Was die Ausrüstung des Ritters betrifft, so kann diese wohl mit Hilfe der den Kindern bekannten Waffen, Kleidungsstücke, ferner durch lange Holzstäbe, Bretter, Blechstücke, Ketten etc. veranschaulicht werden. Jäger, Soldaten, Kampf- und Kriegsspiele kennen sie auch. Dem fremden Schauplatze muss man sich von der engsten Heimat aus räumlich und psychologisch zu nähern suchen. Der Rhein ist ja ein bündnerischer Strom, und die meisten bündnerischen Täler senden ihm ihre Wasser. Die Verfolgung dieser führt uns an den Rhein, der Rheinlauf nach Worms und ans Meer und dieses endlich auf den Isenstein. Nicht viel ungünstiger stehen wir in Bezug auf die Donau. Der Inn, ihr Nebenfluss, lässt sich von allen Teilen des Landes aus leicht erreichen und bis zur Donau verfolgen. So tritt also das Fremde und Entlegene nicht unvermittelt auf. Ein gutes Stück des Heimatkantons wird als Brücke dazu benutzt. Dann ist auch nicht etwa eine ausführliche Behandlung der in der Nibelungensage auftretenden Länder, Ströme und Städte notwendig. Wiget und

Florin gehen in dieser Hinsicht in ihrem Lesebuche entschieden zu weit. Namentlich kann von einer so einlässlichen Behandlung Islands nicht die Rede sein. Was verstehen auch die Kinder dieses Alters vom Nordlicht und von Geisern? Und wozu dient es, diese Stoffe schon hier zu behandeln? Es ist besser, sie in der Schule überhaupt nicht zur Sprache zu bringen, als die Kinder auf dieser Stufe nur mit Worten zu füttern und ihre Köpfe mit dunkeln, verwirrten oder gar falschen Vorstellungen zu füllen und Langeweile zu pflanzen und das Interesse abzustumpfen. Bei einer solchen Beschränkung in der Ausführlichkeit haben wir also immer noch Zeit, die Kinder in erster Linie in der Heimat zu orientiren, bevor wir sie in die Fremde führen.

Allein in diesem Lichte betrachtet, erscheinen die Mängel der Nibelungen schon unwesentlich im Vergleich zu den Bedenken, die sich gegen die übrigen Stoffe erheben. Als durchaus geringfügig und ohne ausschlaggebendes Gewicht müssen wir sie aber bezeichnen, wenn wir erst an die Vorzüge der Nibelungensage als Gesinnungsstoff für unsere Schulstufe denken. *) 1) Es lässt sich kein Stoff denken, der der Apperzeptionsstufe der Kinder dieses Alters in dem Grade entspräche wie die Nibelungensage. Sie setzt einmal die Vermittlung zwischen der phantasiemässigen und verstandesgemässen Weltanschauung des Kindes, die schon durch den Robinson begonnen wurde, fort. Wir haben es hier zwar ebenfalls noch mit den luftigen Gebilden der Phantasie, daneben aber auch schon mit historischen Personen, Orten und Ereignissen zu tun. In ersterm Umstande besteht der Anschluss an den Robinson, in letzterm der Schritt über diesen hinaus. Die Nibelungen erscheinen ferner der heranwachsenden Jugend aus dem Grunde besonders kongenial, weil Kinder im Knabenalter für nichts mehr Interesse haben als für die Entfaltung ausserordentlicher Willens- und Körperkraft. Mit dem Mutigen und Starken sympathisiren sie von vornherein und verfolgen dessen Taten und Geschicke mit der grössten Spannung. Und durch was für einen Stoff könnte diese Gemütsrichtung besser berücksichtigt und genährt werden als durch die Nibelungen? Welche staunenswerte, übermenschliche Willens- und Körperkraft verraten sie alle in ihren Kämpfen: Siegfried, Hagen, Gunther, Gernot, Gieselher, Volker, Dietrich von Bern, Rüdiger von Bechlarn!

*) Vergleiche hiezu das Gutachten der vom Hochlöbl. Erziehungsrate eingesetzten Kommission (Wiget, Muoth, Barblan) im V. Jahresbericht S. 85 ff.

Diese Tatsache ist es auch gerade, die es nicht gestattet, die Darstellung der Kämpfe abzukürzen. Die Schilderung von Kampf und Streit sagt ja den Kindern auf dieser Entwicklungsstufe am meisten zu. Was oft als Mangel der Nibelungen hingestellt wird, ist einer ihrer grössten Vorzüge. Treffend äussert sich darüber Lange in seiner „Apperzeption“, IV. Auflage S. 159: „Die Erfahrung lehrt, dass nicht alle sittlichen Ideen im menschlichen Gemüt zu gleicher Zeit in gleichem Masse zur Entfaltung kommen, dass vielmehr in gewissen Perioden die eine oder die andere eine Art Vorherrschaft über die andern ausübt Eine Idee waltet ohne Ausnahme im Knabenalter eines jeden Menschen vor; es ist die der *Vollkommenheit*. Oder besser: Ein Streben liegt dem Gemüt des Knaben besonders nahe — das der Kraftbetätigung, der Freude an starkem Wollen und heldenhaftem Tun. Man gehe einmal hinaus auf die Spielplätze unserer Knaben. Nur hervorragende Kraft, körperliche Tüchtigkeit und ein energischer Wille gelten hier etwas. Wer in den Soldatenspielen und Ringkämpfen immer siegt durch leibliche Stärke oder geistige Überlegenheit, dem gehorcht die ganze Schar; der Schwächling, der schlaffe Charakter aber, und zeige er noch so viel Gutmütigkeit und Verträglichkeit, kommt nicht zu Ansehen. Den mit allen Vorzügen des Herzens ausgestatteten, aber träumerischen und ungeschickten Pestalozzi necken seine Spielgenossen als „Heiri Wunderli von Thorliken“, den willensstarken und gewandten Enkel des Astyages dagegen wählen die medischen Knaben zu ihrem König. Mit welcher Freude lauscht die Jugend den Erzählungen von alten berühmten Helden der Vorzeit! Gewiss ist sie nicht unempfänglich gegen die Milde der Gesinnung, die Reinheit des Gemüts, die man an jenen rühmt. Aber was sie am lebhaftesten erregt, was ihr vor allem gefällt, ist doch die gewaltige Kraft, der trotzig Mut. Das Kind hat nun einmal auf dieser Stufe nicht für alle Ideen das gleiche Verständnis; es muss seine Kraftperiode erst durchleben, und es muss seinen Helden haben, mit dem es kämpft und leidet, an dessen Willen sein eigener erstarkt und heranwächst. Gönnen wir ihm daher solch ein Vorbild und räumen wir der Sage den Platz ein, der ihr gehört: Das Epos eröffne den Geschichtsunterricht. Denn gerade dieses weckt zahlreiche Apperzeptionshilfen im Knaben, wenn es singt von den Taten und Siegen menschlicher Kraft, wenn es erzählt, wie ein starker Wille selbst Riesen überwindet und aus jahrelanger

schmachvoller Gefangenschaft ungebeugt hervorgeht. Der Knabe bedarf eines Helden, den er versteht, für den er ein warmes Interesse hat, dem er nacheifert — nun so gibt ihm bald genug seinen Siegfried, seinen Dietrich, dass ihm ihr Beispiel voranleuchte.“ Die besprochene Kongenialität bezieht sich freilich nicht speziell auf das III. Schuljahr, sondern mehr oder weniger auf die ganze Schulzeit. Aber wenn anerkannt wird, dass die Nibelungen überhaupt in die Volksschule gehören, so kann man über ihre Stellung im Lehrplan auch nicht mehr lange im Zweifel sein. Es wird doch niemand die Sage nach der Geschichte behandeln wollen.

2) Neben der Willens- und Körperkraft tritt namentlich die *Treue* in den verschiedensten Formen, als König-, Mannen- und Freundestreue, scharf hervor und bewährt sich in den mannigfachsten Lagen glänzend. Man denke da nur an Volker und Hagen, Gunther, Gernot, Gieselher und Hagen, Hagen und Gunther, Rüdiger von Bechlarn und Kriemhilde. Solche Vorbilder müssen einen tiefen Eindruck auf die empfängliche Kindesseele machen und sie kräftig zur Nacheiferung anregen, um so mehr, da auch die Treue eine Seite der Sittlichkeit ist, für die sich das Verständnis und die Begeisterung schon im ersten Knabenalter zeigen.

3) Was die Nibelungen ausserdem weit über die gemachten Geschichten, über die Ostereier, und wie sie alle heissen, erhebt, ist die Naturwahrheit der Charaktere. Es sind nicht Tugendhelden, die uns hier vorgeführt werden, sondern Menschen mit menschlichen Fehlern und Gebrechen, wie sie die Wirklichkeit gebiert. Selbst Siegfried steht nicht makellos da. Die Absicht der sittlichen Belehrung tritt nirgends hervor. Nichts ist gemacht und unnatürlich. Und gerade diese Ursprünglichkeit und Naturwüchsigkeit der Nibelungen, die sie zum Spiegelbilde des wirklichen Lebens macht, fesselt die Jugend und wirkt ungleich mächtiger, auch in sittlicher Hinsicht auf sie ein als all das fade und unwahre Zeug von matten Tugendhelden und Tugendschwätzern, von denen sie sich gar bald abgestossen fühlen. Der auch schon gewitterten Gefahr, dass der Knabe, der für seinen Helden schwärmt, leicht auch in dessen Fehlern und Vergehen sittliche Vorzüge erblicke, und dass sich so sein ethisches Urteil trübe, beugt natürlich die Vertiefung vor, die der Darstellung des Tatsächlichen folgt.

4) Die Nibelungen verdienen vor andern erzählenden Stoffen aber um auch ihres historischen Gehaltes willen den Vorzug. Unsere Sage bietet ein so lebensvolles und anschauliches Bild vom Ritterwesen, vom Leben und Treiben der Ritter, wie wir es nirgends finden. Und dieses ist von unschätzbarem Werte beim spätern Auftreten der Ritter in der Geschichte, z. B. bei Behandlung der Kreuzzüge und der Städtegründung. Ebenso verhält es sich mit der Beziehung der Nibelungen zu der Völkerwanderung. Die wichtigsten Helden und Völker dieser Epoche treten dem Kinde hier schon nahe, und die Nibelungen können deshalb nicht nur als Propädeutik für die Ritterzeit, sondern auch für die Völkerwanderung bezeichnet werden.

Mit Rücksicht auf all die namhaft gemachten Licht- und Schattenseiten der für das III. Schuljahr einstweilen in Betracht kommenden Gesinnungsstoffe nehme ich keinen Anstand mehr, vorläufig, wie Wiget es schon getan hat, die Nibelungen vorzuschlagen und den Lehrplan auch im übrigen dementsprechend zu gestalten.

b) Geographie.

Mit den Gesinnungsstoffen sind die Unterrichtsgegenstände der übrigen Fächer, wenn wir anders ein Lehrplansystem und nicht bloss ein Lehrplanaggregat wollen, in inhaltliche Verbindung zu bringen. Die Gründe dafür wurden im IX. Jahresberichte S. 54 ff. entwickelt und werden deshalb hier nicht wiederholt. Der geographische Lehrplan ist demnach durch den geschichtlichen schon bestimmt, sowohl hinsichtlich der Auswahl als auch der Reihenfolge der Stoffe. Wir behandeln z. B. im 6. Schuljahr und am Anfang des siebenten die Kantone der Schweiz mit Ausschluss der Urkantone und zwar nicht in der Ordnung, wie sie nach ihrer Lage aufeinanderfolgen, sondern wie sie in der Geschichte auftreten. Die dem 7. Schuljahre zugewiesenen Kantone gehörten allerdings noch in das sechste. Die Stoffmenge würde dadurch aber für dieses zu gross, und deshalb musste die Verschiebung stattfinden. Die Bezugnahme auf die Geschichte darf bei der Besprechung dessenungeachtet nicht fehlen.

Eine Abweichung von der strengen Konzentration ist nur im 3. Schuljahre nötig. Die Nibelungensage führt uns nämlich in weit entfernte Länder; die Kinder kennen jedoch die eigene Heimat noch nicht, und ohne entsprechende heimatkundliche Vorstellungen kann das Fremde nicht geistig angeeignet werden.

Wir haben zwar im 2. Schuljahre mit der Beobachtung der Heimat schon begonnen. Das genügt aber bei weitem nicht. Wir setzen deshalb im 3. Schuljahr noch lange Zeit die geographische Betrachtung der Heimat fort.

Das Heimattal und die übrigen Teile des Heimatkantons, die von den durch die Schüler bestiegenen Bergen aus sichtbar sind, werden nochmals einlässlicher betrachtet, beschrieben, auf die Wandtafel und ins Heft gezeichnet und auch auf der Wand- und Hand-Karte aufgesucht und betrachtet. Dann folgen angrenzende Täler, welche die Schüler noch nicht gesehen haben und die die Verbindung herstellen zwischen der engern Heimat und den Flüssen und Ländern, wo die Nibelungensage spielt. Nun können auch diese aufgefasst werden. Doch wird man sich auf die Hauptsache beschränken, wovon ich schon beim Gesinnungsunterricht gesprochen habe. — Auch für die spätern Stufen muss weises Masshalten hinsichtlich alles geographischen Stoffes, der ausserhalb der Schweizergrenze liegt, streng gefordert werden.

Eine gründliche Kenntnis der Schweiz und vorab des Heimatkantons ist in erster Linie anzustreben. Daher beschäftigen wir uns in allen Schuljahren, in mehreren sogar fast ausschliesslich mit der Schweiz.

Die im Lehrplan aufgeführten auswärtigen Länder und Erdteile dagegen werden nur soweit behandelt, als sie der Schauplatz geschichtlicher Ereignisse sind, die die Schüler kennen. Es handelt sich also z. B. keineswegs um eine vollständige Geographie von Deutschland und Oesterreich, sondern man bespricht diejenigen Länder, Flüsse, Berge und Ortschaften, die in der Reformationsgeschichte und in der Geschichte des dreissigjährigen Krieges aufgetreten sind, entwirft eine Karte davon und erweitert das Bild höchstens noch durch Einfügung einiger anderer wichtiger Ströme, Gebirgszüge und Städte je nach der Zeit und der Fähigkeit der Klasse.

c) Naturkunde.

Auch für die Naturkunde suchen wir beim Gesinnungsunterricht direkten oder indirekten Anschluss. In den untern Klassen sind die Gesinnungsstoffe für diese Konzentration günstiger als in den obern. Dort ergeben sich leicht unmittelbare Beziehungen, während man hier oft nicht einmal mittelbare findet. In der III. Klasse z. B.

wird im Gesinnungsunterricht auch die Jagd im Odenwald geschildert. Da treten eine Menge von Tieren auf: Pferd, Hund, Eber, Bär und Elk. Davon können Pferd, Hund und Bär als Tiere der Heimat leicht behandelt werden. Für den Eber setzen wir das Hausschwein und für den Elk den Hirsch ein, wo dieser den Kindern einigermassen bekannt ist. Dann ergänzen wir die Reihe der Jagdtiere aus der Heimat, wählen jedoch nur solche, die überall leicht erhältlich und der Anschauung zugänglich sind, wie Fuchs, Hase, Marder und Dachs. Daneben spielt im Traum Kriemhildens auch der Falke eine Rolle, und wir besprechen natürlich die Bedeutung dieser Vögel in der damaligen Zeit. Können wir einen ausgestopften Falken erhalten, so betrachten wir ihn auch nach seiner naturgeschichtlichen Seite. Sonst begnügen wir uns wieder mit einem ähnlichen Tier der Heimat, das die Kinder kennen, z. B. mit dem Hühnerhabicht. Weitern Stoff für die Naturgeschichte liefern uns die Rüstung der Ritter, die Marmorburg Isenstein und der Nibelungenhort. Wir besprechen in direkter Bezugnahme darauf den Schmied und seine Arbeiten, namentlich die Herstellung von Messern, Äxten etc., den Marmor und die etwa erhältlichen Edelsteine.

Auch in der IV. Klasse weisen uns Gesinnungsunterricht und Geographie reichliches Material für den naturkundlichen Unterricht zu. In den Bewohnern der Waldstätte treten uns Bauern, Jäger und Fischer entgegen. Was liegt da näher, als in der Naturgeschichtsstunde die Tiere und Pflanzen zu besprechen, die für sie von der grössten Bedeutung sind, um so mehr, da die Kinder unserer Landwirtschaft treibenden Bevölkerung in allen diesen Dingen gute Bekannte erblicken, mit denen sie gerne in noch nähere Beziehung treten. Bei den Pflanzen müssen wir uns freilich sehr beschränken, einmal weil wir in unsern Winterschulen nur selten frische Exemplare zur Anschauung bekommen können, und dann auch, weil wir uns noch auf einer untern Schulstufe befinden, wo der botanische Unterricht erst beginnt. Wir begnügen uns deshalb mit einigen Frühlingspflanzen, die wenigstens an vielen Orten vor Schulschluss blühend zu bekommen sind, und mit wenigen andern allbekanntesten Wiesenpflanzen, die im Sommer vorher beobachtet und eingelegt werden müssen.

Durch die Geographie, die sich stets in direkter Beziehung zum Gesinnungsunterricht hält, lässt sich die Naturkunde auch in den folgenden Klassen noch mit den Gesinnungsstoffen verbinden.

Im V. Schuljahr lernen die Kinder die Ausdehnung des gewaltigen Römerreichs kennen. Palästina wird im Anschluss an die Kreuzzüge (oder an den Religionsunterricht) behandelt. Die Naturkunde beschäftigt sich deshalb mit den Charaktertieren Afrikas und Asiens, z. B. mit dem Tiger, Löwen, Nashorn, Kamel, Elefant, natürlich nicht bevor die nächsten Verwandten der Heimat: Katze, Schwein und Rind behandelt sind.

Ebenso besprechen wir im VII. Schuljahr im Anschluss an die Entdeckung Amerikas und dessen geogr. Betrachtung einige charakteristische Tiere und Pflanzen dieses Erdteils, wie Lama, Biber, Strauss, Baumwolle, Mais. Dass auch hier vorher für genaue Kenntnis einheimischer Vergleichungsobjekte gesorgt wird, versteht sich von selbst.

Die genannten Stoffe genügen jedoch für die bezüglichen Klassen bei weitem nicht, und für das VI. und VIII. Schuljahr fehlt das naturkundliche Material noch gänzlich. Zwar liefert uns die Geographie noch weitere Ausbeute. Wir besprechen z. B. im VI. und VII. Schuljahr im Anschluss an die Geschichte die ganze Reihe der Schweizerkantone, Tyrol und Oberitalien. Kantone mit ausgedehntem Weinbau wie Neuenburg, Waadt etc. könnten uns veranlassen, die Weinrebe, deren Pflege und Feinde zu betrachten. Wir könnten die Getreidearten, die Obstbäume nebst Freund und Feind behandeln, wenn in der Geographie die Rede ist von Kantonen oder Landstrichen, wo vorwiegend Getreidebau oder Obstbau getrieben wird. Wieder andere Kantone oder Landstriche böten uns Gelegenheit, die Kenntnis der Wiesenkräuter und -Gräser zu erweitern, den Wald mit seinen Pflanzen, nützlichen und schädlichen Tieren kennen zu lernen u. s. f.

So liesse sich leicht für jedes Schuljahr eine genügende Stoffmenge gewinnen. Und dennoch können wir für die Naturkunde nicht so kurzer Hand bloss nach dem Fortschritte eines andern Fachs einen Lehrplan aufstellen. In der Geographie geht dies wohl. Da bietet ein Kanton oder Landstrich, sobald wir über die engere Heimat hinausgehen, dem Verständnis nicht wesentlich grössere Schwierigkeiten dar als ein anderer. Und sollte dieses ja einmal der Fall sein, so können wir uns ohne Nachteil in der Ausführlichkeit beschränken. Anders ist es in der Naturkunde, hauptsächlich in der Botanik und bei den niedern Tieren. Hier ist der Unterschied in der Schwierigkeit, die verschiedenen Objekte aufzufassen, wesentlich grösser als in der Geographie. Man halte

z. B. nur die Gräser neben die Glockenblume, die Nadelbäume neben den Ahorn, den Borkenkäfer neben das Rind etc., um sich davon zu überzeugen. Daher kann man sich auch die Anordnung dieser Gegenstände für die unterrichtliche Behandlung nicht ohne weitere Prüfung von dem Fortschritt der Geschichte und Geographie diktiren lassen, sondern man muss genau untersuchen, ob dabei die von unserem Fache selbst aufgestellten Gesichtspunkte mit berücksichtigt werden. Und was sind das für Gesichtspunkte?

1) Für die Naturkunde gilt, wie für alle andern Fächer, der Satz, dass kein Unterrichtsstoff den Schülern absolut neu sein darf. Bevor man an die Behandlung eines Gegenstandes geht, hat man sich stets die Frage vorzulegen, ob bei den Schülern die Bedingungen für die geistige Aneignung dieses Stoffes erfüllt sind oder nicht, und sie sind erfüllt, wenn die Schüler schon reichliche Erfahrungen besitzen über diesen Gegenstand selbst oder über ähnliche Dinge, mit denen sie jenen ja auch schon teilweise kennen. Die Kenntnis einiger unwesentlichen Punkte genügt nicht. Wenn die Kinder in unsern Bergtälern z. B. erfahren, dass im Kanton Neuenburg Wein gebaut wird und wenn sie auch selbst schon Wein getrunken, aber noch nie eine Weinrebe oder auch nur Teile derselben gesehen haben und auch keine verwandten Pflanzen kennen, so genügen diese Vorstellungen zu einer erfolgreichen Besprechung der Weinrebe nicht. Die Behandlung dieser Pflanze muss deshalb verschoben werden. Ähnlich ist es mit andern in der Heimat nicht vorkommenden Pflanzen und auch mit den Tieren. Die Erfahrungen der Kinder beziehen sich natürlich auf diejenigen Naturgegenstände, mit denen sie vom ersten Tag ihres Lebens in mehr oder weniger innigem direktem Verkehr gestanden haben, auf die Naturgegenstände, die sich in ihrem Wohnort oder in dessen Nähe befinden. Pflanzen, Tiere und Mineralien der Heimat sind deshalb die vor allen andern gegebenen Objekte für den naturgeschichtlichen Unterricht; jedenfalls müssen sie im Vordergrund stehen und in erster Linie behandelt werden; denn bezüglich dieser sind wir sicher, dass der Schüler die nötigen Erfahrungen schon besitzt. Freilich gibt es auch in der heimatlichen Natur vieles, was des Kindes Auge noch nie gesehen und sein Ohr noch nie gehört hat, und anderes, bei dem seine Erfahrung nicht unter die Oberfläche reicht. Aber die Fülle dessen, das es zu einer fruchtbringenden eingehenden Beschäftigung in der Schule in ausreichendem Grade kennt, ist doch noch mehr als gross genug. Nur muss der Lehrplan natür-

lich dieses auswählen, oder es wenigstens an die Spitze stellen, und das andere verschieben, bis die absichtliche Beobachtung unter Leitung des Lehrers für die nötigen Erfahrungen gesorgt hat. Die Haustiere müssen daher vor die Wildtiere, die Obstbäume, wo überhaupt Obstbau getrieben wird, vor die Waldbäume, der Hühnerhabicht vor den Kuckuck, der Fuchs vor den Bären gestellt werden. Damit sind schon einige wesentliche Gesichtspunkte für die Auswahl und Anordnung der naturkundlichen Lehrstoffe gewonnen. Die Naturgegenstände der Heimat kommen zuerst, und unter diesen gehen jeweilen die dem Kinde bekanntesten voraus. Ja, da die Heimat jedes Kindes weit mehr Stoff bietet, als sich in einer Volksschule je durcharbeiten lässt, und da dieser Stoff stets dem Kinde entweder schon psychologisch viel näher liegt als der fremde oder doch leicht durch planmässige Beobachtung für die unterrichtliche Behandlung vorbereitet werden kann, was bei diesem nicht der Fall ist, so erscheint die Forderung, dass man sich in der Naturkunde der Volksschule geradezu auf die Heimat beschränke, gerechtfertigt. Diese Forderung bedarf nur zweier Einschränkungen. Wir gehen über die engere Heimat hinaus:

- a) um das Bild eines fremden Landes oder Landesteiles durch die Kenntnis der charakteristischen Tiere, Pflanzen und Mineralien zu vervollständigen. (Beispiel bei Asien im V. und Amerika im VII. Schuljahr);
- b) um solche Naturgegenstände näher kennen zu lernen, die, obwohl sie nur in weitentfernten Ländern oder gar in andern Erdteilen vorkommen, auch in der Heimat des Kindes von hervorragender Bedeutung sind, wie Kaffee, Baumwolle, Zuckerrohr.

Für die Stellung dieser wenigen fremdländischen Gegenstände im Lehrplan ergeben sich die nötigen Bestimmungen leicht, wenn wir bedenken, dass sie der sinnlichen Anschauung für unsere Kinder nicht zugänglich sind. In solchen Fällen sind wir genötigt, die Vorstellungen auf dem Wege des darstellenden Unterrichts zu erzeugen. Dazu bedürfen wir aber der Vorstellungen solcher einheimischer Gegenstände, die ein möglichst getreues Abbild der fremden sind. Die Behandlung dieser kann also sofort stattfinden, wenn die Schüler jene genau kennen gelernt haben. Ist dies der Fall, wenn die Geographie uns auf fremde Naturgegenstände führt, deren Behandlung gefordert wird, oder lassen sich doch die nötigen Hilfsvorstellungen durch Behandlung der entsprechenden heimat-

kundlichen Objekte dann gleich erzeugen, so können wir uns bezüglich der Stellung des naturgeschichtlichen Materials, das die Heimat nicht bietet, wohl an die Geographie halten. Andernfalls jedoch sind die Rücksichten auf die Naturkunde massgebend. Wir müssen nämlich:

2) bei der Anordnung des Unterrichtsstoffes in der Naturkunde uns neben dem Grundsatz: Vom (psychologisch) Nahen zum (psychologisch) Fernen auch an den alten Grundsatz: Vom Einfachen zum Zusammengesetzten halten. Wie das dem geistigen Inhalt des Kindes Verwandte leichter aufzufassen ist als das ihm durchaus Fremde, so verhält es sich auch mit dem Einfachen gegenüber dem Zusammengesetzten. Unter der Voraussetzung, dass es sich bezüglich der psychologischen Nähe bei beiden gleich verhalte, muss deshalb stets der Naturgegenstand mit einfachen Form- und Lebensverhältnissen demjenigen mit komplizirteren vorausgehen. Die Schlüsselblume ist von diesem Gesichtspunkt aus vor die Getreidearten, die Kartoffel vor die Erbsen, eine Reihe von Säugtieren und Vögeln vor die Reptilien und Insekten zu stellen. Neben der Einfachheit spielt übrigens auch die Grösse eine Rolle. Es gibt manche so kleine Naturgegenstände, die schwer in allen wesentlichen Teilen aufzufassen sind. Diese können natürlich erst behandelt werden, nachdem die Schüler ähnliche mit grössern und schärfer ausgeprägten Formen kennen gelernt haben. Auch aus diesem Grunde stellen wir die Insekten hinter die Säugetiere und behandeln von jenen die grössern zuerst und die kleinern später. Wir schicken dem Gänseblümchen wenn möglich die Sonnenblume, dem Klee die Erbse und Bohne, dem Nachtschatten die Kartoffel voraus.

3) Der naturkundliche Unterricht sollte natürlich auch einen Beitrag zur Erreichung des Erziehungszweckes liefern. Das tut er, wenn er die Natur unter dem Gesichtspunkte betrachtet, dass sie dem Menschen das Mittel liefert zur Erreichung seiner Zwecke,*) mit andern Worten, wenn gezeigt wird, wie die Natur mit ihren Gegenständen und Erscheinungen die Absichten der Menschen fördert und hemmt. Es sind daher die Gegenstände in erster Linie zu wählen, die in näherer Beziehung zum Menschen stehen, sei es, dass er sie zu diesem oder jenem Zwecke gebraucht, wie Haustiere,

*) Vergl. Allgem. Pädagogik von Ziller, II. Aufl., S. 199; die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule von O. W. Beyer, S. 1—19; der Zweck des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule von P. Conrad, XVII. Jahrbuch des V. f. w. P., S. 127 ff.

Kulturpflanzen, Jagdtiere, oder dass er gegen ihre schädlichen Wirkungen kämpft, wie es bei schädlichen Insekten im Baumgarten, im Wald, im Hause, bei Unkräutern etc. geschieht. Und da müssen wieder diejenigen, zu denen die Beziehungen des Menschen, und zwar des Menschen in der Heimat des Schülers, am innigsten sind, den andern vorausgeschickt werden.

4) In neuerer Zeit wird ferner mit grossem Nachdruck gefordert, dass der naturkundliche Unterricht nicht nur in Naturbeschreibung und Vermittlung von Naturkenntnis bestehe, sondern er solle Naturverständnis, Erkenntnis der Natur wenigstens anbahnen. Die Schüler sollen lernen, dass die Natur ein Ganzes bilde, in dem alle Teile in ursächlichem Zusammenhange stehen. Sie sollen nicht nur wissen, dass die Schneidezähne der Nagetiere bloss auf der Vorderseite mit Schmelz belegt sind und dass die Backenzähne von links nach rechts verlaufende Querleisten haben, während diese bei den Wiederkäuern von vorn nach hinten gerichtet sind u. s. f., sondern sie sollen auch den Grund dieser Bildungen, den Zusammenhang dieser Erscheinungen mit andern erfassen. Die Berechtigung dieser Forderungen lässt sich nicht in Abrede stellen. Dass sie aber bei der Auswahl und Anordnung des Stoffes in unsern Volksschulen nicht berücksichtigt werden können, zeigt sich, wenn wir nun die gewonnenen Gesichtspunkte hinsichtlich ihrer Bedeutung und ihres Einflusses auf den Lehrplan mit einander vergleichen.

Die erste Anforderung bei jedem Unterricht besteht darin, dass die Schüler den besprochenen Stoff auch verstehen, dass sie ihn geistig aneignen können. Deshalb sind auch die unter 1) aufgestellten Gesichtspunkte für den Lehrplan in der Naturgeschichte in erster Linie massgebend. Der Stoff muss also so ausgewählt und angeordnet werden, dass die heimatkundlichen Gegenstände den Grundstock bilden und dem Schüler auf allen Stufen infolge zufälliger oder willkürlicher Beobachtung hinreichend bekannt und dass fremde Gegenstände überall durch verwandte einheimische genügend vorbereitet sind. Damit findet auch der dritte Gesichtspunkt gebührende Berücksichtigung; denn mit wenigen Ausnahmen sind diejenigen Gegenstände, auf die sich die menschliche Arbeit vorherrschend bezieht, unsern Landkindern auch am bekanntesten, während sie andere, mit denen ihre Eltern und Nachbarn selten oder nicht in nähere Berührung kommen, auch nur oberflächlich oder gar nicht kennen. Die Gesichtspunkte 1 und 3 decken sich

mithin; wenn wir den einen im Auge haben, folgen wir auch dem andern. Daher kommt es auch auf das Nämliche heraus, wenn ich statt vom ersten, vom 3. Gesichtspunkte ausgehe und die Gegenstände zunächst mit Rücksicht auf die menschliche Arbeit auswähle. Und ich tue es wirklich, weil ich so die Erreichung des Erziehungszweckes am wirksamsten fördere und weil es mir auf diese Weise auch gelingt, den ganzen Stoff auf durchaus naturgemässe Weise in zusammengehörige Gruppen zu bringen. So werden von vornherein feste, wohlgefügte Vorstellungsmassen gebildet, während sonst die Gefahr der Zersplitterung und Isolirung nicht vermieden werden könnte. Solche Gruppen sind z. B. der Obstgarten, der Getreideacker, die Wiese, der Wald, der Weinberg etc. Und zwar reihe ich in diese Gruppen nicht nur die dahin gehörigen Kulturpflanzen ein, sondern auch die Freunde und Feinde aus dem Tierreich und die Bearbeitung des betreffenden Gebietes durch die Menschen.

Bei der Anordnung dieser Gruppen nun fasse ich dann in erster Linie Gesichtspunkt 1) ins Auge. Ich schicke eine Gruppe mit bekannten Pflanzen und Tieren derjenigen mit weniger bekannten voraus. In vielen Fällen findet dabei auch Gesichtspunkt 2) Berücksichtigung; denn die infolge verwickelten Baues oder geringer Grösse schwer aufzufassenden Gegenstände sind dem Schüler meist auch weniger bekannt. Immerhin gibt es Ausnahmen, und es wird dann bei der Anordnung in der Regel der 2. Gesichtspunkt den Ausschlag geben, d. h. das Einfachere wird vor dem Zusammengesetzten behandelt werden, namentlich dann, wenn der Unterschied bedeutend ist. Doch darf der 2. Gesichtspunkt den 1. nie in dem Grade in den Hintergrund drängen, dass dem Schüler ganz oder beinahe unbekannte Dinge zur Betrachtung vorgewiesen werden und wenn sie noch so einfach wären.

Das Verhältnis in der Berücksichtigung des 1. und 2. Gesichtspunktes ist dasselbe bei der Anordnung der Stoffe innerhalb der einzelnen Gruppen. Namentlich der 2. Gesichtspunkt gestattet es nicht, dass jede Gruppe auf der Stufe, wo sie angefangen wird, auch gleich vollständig behandelt werde.

Wir beschäftigen uns z. B. mit dem Wiesenbau im V., VI. und VIII. Schuljahr, mit dem Ackerbau im VI. und VII. Schuljahr, damit die schwierigern Gegenstände (Getreidearten, Gräser, Schmetterlingsblüter, Vereinsblüter etc.) nicht zu früh auftreten.

Aus dem Gesagten ergibt sich, dass für die Berücksichtigung des 4. Grundsatzes bei Aufstellung des Lehrplans für unsere Volksschulen kein Raum übrig bleibt. Um so nötiger ist es dann natürlich, ihn bei der Behandlung der Stoffe scharf ins Auge zu fassen. Da hat man sich ängstlich vor leerem Notizenkram zu hüten. Es muss vielmehr überall für innige Verbindung der beobachteten Tatsachen nach Ursache und Wirkung, Grund und Folge getrachtet werden.

Immerhin müssen die Beziehungen zum Menschen, die für die Auswahl des Stoffes in erster Linie massgebend waren, auch bei der unterrichtlichen Behandlung an der Spitze stehen.

Vergleichen wir nun den Lehrplan für naturkundlichen Unterricht, der den eben entwickelten Erwägungen sein Gepräge verdankt, mit demjenigen in Gesinnungsunterricht und Geographie, so zeigt sich, dass die Konzentration einen bedeutenden Stoss erlitten hat. Die ausländischen Gegenstände treten zwar da auf, wo in der Geographie deren Heimat behandelt wird. Bei einigen einheimischen lassen sich auch leicht die auf S. 20 angegebenen Beziehungen nachweisen. Manche dagegen könnten nach den dort entwickelten Gesichtspunkten ebensogut mit andern geographischen Objekten zusammengestellt werden; bei einer Anzahl müsste dieses sogar geschehen.

Doch sind das alles Gegenstände, die die Kinder aus eigener Erfahrung kennen, und bei solchen ist die Verbindung mit einem andern Fache nicht so unerlässlich. Der Nachweis hiefür kann auf Seite 56 des IX. Jahresberichtes nachgelesen werden.

Für die obern Klassen werden auch einige Kapitel aus der *Physik* aufgenommen. Die Häufigkeit physikalischer Erscheinungen und deren grosse praktische Bedeutung erfordern es. Es gibt kein Unterrichtsgebiet, auf dem der Schüler so viele Erfahrungen besitzt, wie auf dem physikalischen. Von physikalischen Vorgängen ist er ja stets umgeben, und mit jeder Bewegung führt er ein physikalisches Experiment aus. Es gelingt deshalb bei richtiger Benutzung dieses bekannten Materials auch auf keinem Gebiete leichter, das Interesse zu wecken. Schon deswegen muss der Lehrer seine Schüler mit Freuden auch in diesen Zweig der Naturwissenschaften einführen. Es kommt aber noch hinzu, dass die Physik auch für die menschliche Arbeit von der grössten Wichtigkeit ist. Alle körperliche Arbeit vollzieht sich nach physikalischen Gesetzen; jedes Werkzeug ist ein physikalischer

Apparat. Der Entdeckung und geschickten Benutzung der Naturgesetze verdanken wir die wichtigsten Fortschritte der Kultur. Der oben bezeichnete Zweck des naturkundlichen Unterrichts ist daher ohne Vermittlung physikalischer Kenntnisse gar nicht zu erreichen.

Sehr leicht lassen sich auch die für die Physik im Lehrplan aufgeführten Stoffe entweder an die übrigen naturkundlichen oder an geographische, einzelne auch direkt an geschichtliche Stoffe anschliessen. Die verschiedenen Arten der Hebel, der schiefen Ebene, der Pumpen, das Pendel, die Standfestigkeit der Körper, die Pressen spielen bei den Arbeiten in Feld, Wald und Haus eine so grosse Rolle, dass sie unmittelbar mit den diesen Gruppen entnommenen Stoffen des VII. Schuljahres verbunden werden können. Der Kompass wird ganz naturgemäss im Anschluss an die Behandlung Amerikas besprochen. Bei der Betrachtung der Witterungserscheinungen beziehen wir uns gleichfalls auf die landwirtschaftlichen Arbeiten und schliessen daran Thermometer und Barometer. Das spezifische Gewicht lässt sich sehr passend mit der Mineralogie verbinden. So treten also auch die in der Physik erzeugten Vorstellungen in innige Verbindung mit dem schon gebildeten Gedankenkreise der Schüler.

d) Deutsch (eventuell Muttersprache überhaupt).

Der Lehrplan im Deutschen hat den Stoff für das *Lesen*, den *Aufsatz*, die *Grammatik* und die *Poetik* festzusetzen und auf die verschiedenen Klassen zu verteilen. Was die zwei erstgenannten Zweige des Sprachunterrichts anbetrifft, so haben sich diese dem Prinzip der Konzentration gemäss hinsichtlich des Stoffes an die übrigen Unterrichtsfächer, der Aufsatz ausserdem an das Lesen und die eigene Erfahrung der Schüler, anzuschliessen. Wenn sich der Geschichtsunterricht mit Rudolf von Habsburg beschäftigt, so behandeln wir im Deutschen beispielsweise das Gedicht von Habsburgs Mauern von Simrock; wenn die Schüler in der Naturkunde den Maulwurf kennen lernten, die Hebelsche Betrachtung über den Nutzen oder Schaden des Maulwurfs, nach Behandlung der Reuss und der Gotthardstrasse in der Geographie, das Berglied von Schiller etc. Die zu derselben Zeit zu schreibenden Aufsätze könnten etwa lauten: Habsburgs Mauern nach dem gleichnamigen Gedicht von Simrock. Übereinstimmung zwischen dem Bau und der

Lebensweise des Maulwurfs. Eine Wanderung von Altorf nach dem Gotthard. Diese Beispiele erläutern das Prinzip, und darnach muss der Lehrer den Stoff für den Leseunterricht und für den Aufsatz nach Massgabe der übrigen Fächer, der Erfahrung der Schüler und des eingeführten Lesebuchs selbst auswählen; denn eine allgemein bindende und bis ins Einzelne gehende Stoffverteilung für diese Disziplinen kann erst stattfinden, wenn folgende zwei Bedingungen erfüllt sind:

- 1) Die Schüler müssen Lesebücher in den Händen haben, die unsern Lehrplan genau berücksichtigen;
- 2) In allen sich entsprechenden Klassen des Kantons müssen dieselben Bücher eingeführt sein.

Wie weit sind wir aber noch von der Erfüllung dieser Forderungen entfernt! Von der ersten kann natürlich noch gar nicht die Rede sein, und was die zweite anbetrifft, so finden wir in den gleichen Klassen deutscher Gemeinden bis 4 und mehr verschiedene Lesebücher. Deshalb kann der folgende Lehrplan natürlich nur die allgemeine Bestimmung enthalten, der Lese- und Aufsatzunterricht stehe mit den übrigen Fächern oder der Erfahrung der Schüler in engster Verbindung, und das Weitere muss dem Lehrer überlassen bleiben.

Etwas anders verhält es sich mit der Grammatik. Zwar hat sich auch diese Disziplin hinsichtlich der Mustersätze, die der Ableitung des Allgemeinen dienen sollen, den Forderungen der Konzentration zu fügen, sich also an andere Fächer oder an die übrigen Zweige des Sprachunterrichtes anzuschliessen, und deshalb schon kann der Lehrplan über die Art dieses konkreten Materials keinerlei Bestimmungen treffen; freilich liegt dazu auch nicht das mindeste Bedürfnis vor. Dieses ist jedoch der Fall mit Bezug auf das zu erarbeitende Allgemeine. In der Grammatik liegt uns ein ausge dehntes, weitverzweigtes System von Begriffen und Regeln vor, und es unterliegt gar keinem Zweifel, dass den Volksschülern davon schon sehr oft zu viel wertloser Kram aufgebürdet, andererseits aber auch Notwendiges vom Lehrer gar nicht beachtet wurde. Angesichts dieser Tatsachen erscheint eine genaue Bezeichnung des in jeder Klasse zu erreichenden Zieles dringend geboten. Wo liegt aber der feste Punkt, von dem aus sich diese Ziele bestimmen lassen? Wir finden ihn in dem Zwecke des Grammatikunterrichts. Dieser kann nur darin liegen, den Schüler zu einem richtigen Gebrauche der Sprache zu befähigen. Alle Rücksicht auf die formale

Bildung ist vom Standpunkte der heutigen Psychologie aus verwerflich. Wir treiben die Grammatik nicht als Geistesgymnastik, sondern damit die Schüler richtig schreiben und lesen, Gelesenes und Gehörtes auch richtig auffassen lernen. Besonders notwendig sind grammatische Belehrungen, um den ersten Zweck, d. h. um die Sprachfertigkeit zu erreichen. In dieser Hinsicht liegt wirklich ein Bedürfnis nach Grammatik vor. Ohne sie würde der Schüler nie zu einer sichern und auch nur annähernd vollständigen Beherrschung der Sprache durchdringen. Aber weiter als dieses Bedürfnis reicht, darf sich auch der Grammatikunterricht nicht erstrecken. Damit ist ein fester Punkt für die Stoffauswahl gewonnen. Wir weisen der Volksschule dasjenige grammatische Material zu, welches erforderlich ist, damit sich die Schüler die nötige Sprachfertigkeit aneignen, und schliessen alles Übrige aus. Das Bedürfnis entscheidet bei der Auswahl des Stoffes in der Grammatik. Nun ist das Bedürfnis keineswegs überall gleich. In manchen Gegenden Deutschlands z. B. verwechseln die Kinder sehr leicht den dritten Fall der männlichen Einzahl mit dem vierten; sie setzen den statt dem. Da sind natürlich die Vorwörter fest einzuprägen, welche den dritten Fall regieren. Die Endsilbe *ig* (freudig) wird ebenda der Aussprache gemäss oft mit *ch* geschrieben. Daher müssen Regeln über die Setzung von *g* und *ch* abgeleitet werden. Beides fällt in unsern bündnerischen Schulen natürlich weg. Unser Kanton weist wohl auch eine Menge von Dialekten auf; aber die Unterschiede sind doch nicht derart, dass der Grammatikunterricht dadurch wesentlich beeinflusst würde. Im grossen und ganzen machen sich überall dieselben Belehrungen nötig. Der überhaupt in unsern Schulen erforderliche Stoff ist deshalb ziemlich leicht zu bestimmen. In erster Linie sind die wichtigsten orthographischen Regeln und Reihen auszubilden, weil der Schüler sonst viel zu langsam zu einer richtigen Schreibung der Wörter gelangt. Es muss ausserdem eine richtige Zeichensetzung angestrebt werden, und dazu ist die Kenntnis der Haupt- und Nebensätze, der Zusammenziehung der Sätze und der Satzteile erforderlich. Zur leichtern Erlernung der Orthographie und namentlich zur leichtern Verständigung bei grammatischen Besprechungen und Korrekturen lehren wir die Schüler die Wortarten unterscheiden.

Verstösse zeigen sich in Rede und Schrift der Schüler häufig auch bei der Flexion mancher Haupt-, Für-, Eigenschafts- und Zeitwörter, bei der Anwendung von Synonymen, ferner in Bezug auf die Zu-

sammenziehung und Verkürzung der Sätze, auf die Wortstellung, die Rektion der Verben, Adjektiven, Präpositionen, auf die Anwendung der Zeiten etc. etc. Deshalb sind solche Kapitel aus Formenlehre, Wortbildungs- und Satzlehre, bei denen der Schüler aus Mangel an Sprachgefühl Fehler macht, ebenfalls zu besprechen. Damit ist der grammatische Stoff der Volksschule im allgemeinen umgrenzt. Vollständig überflüssig erscheint mit Rücksicht auf den oben bezeichneten Zweck die Unterscheidung der verschiedenen Arten von Nebensätzen, die Unterscheidung von nackten einfachen und erweiterten einfachen Sätzen, von starker und schwacher Konjugation und Deklination; ebenso unnötig sind die in der Grammatik sonst üblichen Definitionen der auftretenden Begriffe. Es genügt vollständig, wenn die Schüler diese Dinge nach äusserlichen Merkmalen bestimmen und erkennen können. Das Hauptwort ist ihnen das Wort, vor welches man der, die oder das setzen kann. Das Zeitwort erkennen sie an den Fürwörtern ich, du, er etc., den Nebensatz an den Bindewörtern u. s. w.

Wenden wir uns nun zur Verteilung des bezeichneten Stoffes auf die einzelnen Schuljahre, so stossen wir auf einige Schwierigkeiten. Zwar wird jedermann leicht einsehen, dass die Orthographie den Reigen zu eröffnen hat, dass die Interpunktion folgen muss und dass die Satz-, Formen- und Wortbildungslehre den Schluss zu bilden haben. Aber im einzelnen lässt sich die Reihenfolge deshalb nicht allgemein gültig bestimmen, weil der Schüler das Bedürfnis nach grammatischen Belehrungen in jedem Falle selbst fühlen sollte, damit diese auf fruchtbaren Boden fallen. Um dieses Gefühl wachzurufen und rege zu erhalten, können wir uns in der Schule nicht an eine von vornherein festgestellte Reihenfolge binden, sondern wir lassen uns diese durch die behandelten Lesestücke, hauptsächlich aber durch die schriftlichen Arbeiten der Schüler bezeichnen. Tritt in einem Lesestück in grammatischer Hinsicht etwas Neues und Wissenswertes, z. B. ein neues Bindewort auf, vor dem ein Semikolon steht, ein neues Fremdwort etc., so wird es gelernt und ins Stichwortheft eingetragen. Wendet ein Schüler in einem Aufsatz die Präposition während mit dem Dativ an, so lehren wir ihn, dass sie den Genetiv regiert; kürzt er einen Nebensatz in sinnwidriger Weise ab, so setzen wir, die erforderliche Fassungskraft vorausgesetzt, in der nächsten Grammatikstunde fest, wann die betreffende Abkürzung statthaft ist und wann nicht. Nur so gelangt der Schüler zur Einsicht in die Notwendigkeit und den Wert grammati-

scher Belehrungen; nur so folgt er diesen auch mit Aufmerksamkeit und Interesse. Aus diesem Grunde ist in dem nachstehenden Lehrplan auch der Stoff für das VII. und VIII. Schuljahr gar nicht geschieden, und wenn auch dieser und jeder früheren Stufe ein bestimmtes Pensum zugewiesen ist, so soll damit nur das Hauptgebiet bezeichnet werden, und eine Verschiebung von Stoffen aus einem Schuljahr in das andere, nach Massgabe der behandelten Lesestücke und der Fehler in den schriftlichen Arbeiten, ist nicht nur zulässig, sondern aus den eben entwickelten Gründen geradezu erforderlich.

Ähnlich verhält es sich mit der Poetik. Auch hier richtet sich der zur Behandlung gelangende Stoff und seine Reihenfolge genau nach den behandelten Gedichten. Nur glaube man nicht, alles hier auftretende Material behandeln zu müssen, und vor allem plage man den Volksschüler nicht mit Definitionen poetischer Begriffe und einer gelehrten Terminologie. Diese Dinge gehen über sein Verständnis hinaus, und zudem vertreibt die Poetik, „welche mit systematischer Einteilung, mit geräumigem Fächerwerk, mit den Kunstausdrücken der Tropen und Figuren sicher und stolz einerschreitet, wie eine zweite Schulgrammatik“, wenigstens auf dieser Stufe gar leicht aus dem Gedichte die Poesie. Man begnüge sich also, die Schüler auf die wichtigsten Arten des Rhythmus und des Reims aufmerksam zu machen und ihnen die leichtesten der Tropen und Figuren zu erklären und gleichartige zusammenzustellen.

