

Stoffplan und Unterrichtspraxis

Autor(en): **Kleinert, Heinrich**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen**

Band (Jahr): **25/1939 (1939)**

PDF erstellt am: **17.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-39378>

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.

Stoffplan und Unterrichtspraxis.

Von Dr. Heinrich Kleinert.

In den letzten Jahren haben eine ganze Anzahl Kantone die Unterrichtspläne für die Primar- und Sekundarschulen einer Neubearbeitung unterzogen. Ein Vergleich zwischen den alten und den neuen Plänen zeigt mit aller Deutlichkeit das Bestreben zu möglichst weitgehender Einschränkung des Lehrstoffes zugunsten einer besseren Vertiefung. Der eingeschlagene Weg ist zweifellos der richtige; denn nichts ist so sehr den Grundsätzen einer neuzeitlichen Schulführung zuwider, wie ein Zuviel an Stoff, das ganz zwangsläufig wiederum zu Erscheinungen führen muß, die Kennzeichen der seit langem als überwunden geltenden „Lernschule“ waren.

Wenn die Aufgabe der Schule in bezug auf den Unterricht so festgesetzt werden kann, sie habe das Kind auf das Leben vorzubereiten, es zu lehren, das Leben zu meistern, ihm Können und Wissen zu vermitteln, dann müssen wir anderseits der Schule zur Lösung dieser Aufgabe bestimmte Mittel zubilligen. Eines dieser Mittel ist dann der Stoff, den wir der unmittelbaren Umwelt, der Natur, der Menschheit und der inneren Welt des Menschen entnehmen. Dabei gelingt uns allerdings eines nicht: Wir können nicht von allem Anfang an den Stoff so vermitteln, wie er sich unseren Sinnen in Wirklichkeit offenbart, nämlich in dem Zusammenwirken des tatsächlichen Lebens. Die Enge des Bewußtseins gestattet stets nur ein Nacheinander und nie ein Zugleich. So hat denn die wissenschaftliche Forschung bewußt getrennt beobachtet, untersucht und Erkenntnisse gewonnen, um erst nachher zu verneinen. Auch die Schule wird zur Vermittlung des Stoffes auf die Zerlegung und Isolierung der Erscheinungen nicht verzichten können. Und zwar bieten sich dazu zwei Wege:

Entweder man ordnet den Stoff nach einem bestimmten Plan — in diesem Falle arbeiten wir nach einem Lehrplan — oder wir lassen jede Planmäßigkeit beiseite, das heißt wir treiben Gelegenheitsunterricht. Das Bestehen von Lehrplänen für den Volksschulunterricht in wohl allen Kantonen beweist, daß in der Schweiz die Entscheidung zugunsten des Unterrichts nach einem Lehrplan gefallen ist. Da jedoch der Gelegenheitsunterricht weder bewußt ausgeschaltet, noch etwa verboten, sondern in

dem oder jenem Lehrplan sogar empfohlen ist, wollen wir kurz auf ihn eintreten.

Der dem Gelegenheitsunterricht zugrunde liegende Gedanke ist vor allem die schon angedeutete Tatsache, daß sich das Leben als eine unzerreißbare Einheit erweist. Jedes Ding, welches wir im Zusammenhang mit seiner unmittelbaren und mittelbaren Umwelt betrachten, ist repräsentativ für viele andere Dinge. So kommt es also nicht darauf an, daß wir ganz bestimmte Dinge als Unterrichtsstoffe wählen, sondern es ist wichtig, daß es Dinge sind, die das Kind interessieren. Damit wird also im Gelegenheitsunterricht der Geist nicht geführt, sondern er begibt sich gewissermaßen selbst auf die Suche, auf die Suche nach Stoff, und eine Zeitung wäre zum Beispiel eine unendlich reichhaltige Quelle für Anregungen zu Gelegenheitsunterricht.

Sehr eingehend hat sich Berthold Otto mit der Frage des Gelegenheitsunterrichtes beschäftigt und in seinem Buche „Gesamtunterricht“ zeigt er, wie sich aller Unterricht ganz auf Fragen und Anregungen der Schüler aufbauen läßt. Er möchte so die „Zwangs- und Schablonenschule“ ersetzen durch eine Schule, die dem organischen Wachstum des Kindes in jeder Hinsicht Rechnung trägt. Unterricht und Erziehung sollen nicht vom Lehrer und vom Staate, sondern lediglich vom Schüler aus bestimmt werden, indem dieser allein weiß, was seinen Bedürfnissen und Wünschen entspricht. Aller Unterricht soll abhängen vom Forschertrieb, der in jedem Kinde steckt.

Es ist daher nur folgerichtig, wenn Berthold Otto jeden Lehrplan und natürlich auch jeden Stundenplan grundsätzlich ablehnt.

Gerne sei zugegeben, daß es Lehrer geben mag, die auf diese Weise zu glänzenden Ergebnissen gelangen. Im allgemeinen aber führt eine solche Methode unweigerlich zu Zersplitterung, zu Wiederholungen, und gefährdet eine für die Allgemeinheit zu fordernde gleichmäßige Bildung. Bei der mehr oder weniger großen Neigung der Lehrerschaft für die Anwendung eines ausschließlichen Gelegenheitsunterrichtes ist doch dann wohl entscheidend, daß die Schule nicht des Lehrers wegen, sondern für das Kind da ist.

Es wird einem bei näherem Zusehen rasch inne, daß diese Methode vor allem dann versagen muß, wenn gewisse Notwendigkeiten sich geltend machen. Wir werden später sehen, daß unsere Kultur und die Vermittlung ihrer Grundlagen nicht verzichten können auf die Kenntnis einer ganzen Reihe von Tatsachen, die wir als zentrale Stoffe zu bezeichnen pflegen. Diese laufen bei einem ausschließlichen Gelegenheitsunterricht zweifellos Gefahr, überhaupt nie in den Kreis der Behandlung zu gelangen. Das Kind

muß überdies unter anderem zur Erkenntnis geführt werden, daß es Ziele gibt, die einem von außen her gesteckt sind. So bestechend die Möglichkeit der Lebensnähe des Gelegenheitsunterrichtes sein mag, er ist zu sehr dem Zufall ausgesetzt, als daß man ihn als einzige Form in unserer Volksschule pflegen könnte. Er fordert dazu ein so hohes Können vom Unterrichtenden, daß er, allgemein angewendet, unweigerlich zum Mißerfolg bei vielen führen würde.

Man hat daher schon längst nach einem Ausweg gesucht, um den Gelegenheitsunterricht zu retten. Dieser Ausweg ging darauf hinaus, planmäßigen mit „gelegentlichem“ Unterricht zu verbinden. Eine derart gemischte Methode mag heute vielerorts, ja wohl fast in jeder Schulstube in mehr oder weniger starkem Maße zur Anwendung kommen. Dabei aber ist der Plan, der Lehrplan das Rückgrat, ja das ganze Skelett des Unterrichts.

Die Frage, die sich bei der Entscheidung zwischen planmäßigem und Gelegenheitsunterricht stellt, ist — neben andern psychologischer Natur — in erster Linie die, ob das Kind oder die Sache an sich bestimmend sein soll bei der Auswahl des Stoffes.

Es kann nun nicht die Aufgabe dieser Arbeit sein, eine Theorie des Lehrplanes zu geben. Grundlegung für die Aufstellung eines solchen wird vor allem sein, welche Aufgaben wir der Schule überhaupt beimessen.

Indem wir bewußt die Primarschule als die auch rein zahlenmäßig bedeutendste Stufe unserer Volksschule in den Mittelpunkt unserer Ausführungen stellen, kann doch gesagt werden, daß letztere sinngemäß auch für die Sekundarschule, ja sogar für die höheren Schulstufen Geltung besitzen.

Die Primarschule soll allen Kindern ein Mindestmaß an Bildung verschaffen. Man spricht dabei etwa von „allgemeiner Bildung“ und meint damit Lesen, Schreiben, Rechnen, einige Kenntnis in Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, eine gewisse Fertigkeit im Zeichnen usw. Wir wollen den Begriff „allgemeine Bildung“ annehmen, aber doch festsetzen, daß die Primarschule nur die Aufgabe haben kann, dem Kinde eine bescheidene allgemeine Bildung zu vermitteln, und es sei gleich noch beigefügt, daß diese Bildung bei aller Bescheidenheit doch wieder recht gründlich und solide sein muß. Sie hat so allgemein und so solide zu sein, daß sich auf ihr möglichst viele Berufsbildungen aufbauen lassen. Dabei sei nun aber ausdrücklich betont, daß der den Bildungstoff umfassende Teil der Aufgaben der Volksschule nur ein Teil ihrer Gesamtaufgabe ist, indem die Schule neben der Vermittlung von Wissen und Können auch noch erzieherische Pflichten hat, die jedoch im Lehrplan nur in allgemeiner Form ihren Ausdruck finden können. Wir lassen in unseren Ausführun-

gen diese Seite der zu vermittelnden Gesamterziehung bewußt weg, trotzdem Unterricht und Erziehung nie klar voneinander getrennt werden können, vor allem nicht in einem Unterricht, der zielsicher und erzieherisch zu wirken sich bestrebt.

Religion oder biblische Geschichte, Lesen, Rechnen und Schreiben mögen die ersten Fächer gewesen sein, welche in der Primarschule gepflegt wurden. Erst im Laufe der Jahre und Jahrzehnte sind dann nach und nach all die Lehr- und Wissensgebiete in den Volksschulunterricht aufgenommen worden, welche heute dem Lehrplan auch der Primarschule eine Mannigfaltigkeit aufzwingen, die heute wohl ihre äußerste Grenze erreicht hat. Man unterscheidet dabei zwischen Haupt- und Nebenfächern und zählt zu den ersteren neben dem Muttersprachunterricht auch noch Rechnen und das Schreiben, und zwar auch das Schreiben von Aufsätzen, wobei die Forderung eingeschlossen ist, daß die Aufsätze sauber und leserlich, mit einem Worte „schön“ zu schreiben seien. Als Nebenfächer bezeichnet man Geographie, Geschichte, Zeichnen, Gesang, Turnen usw. und meint damit, ihnen komme nicht so große Bedeutung zu. Diese Auffassung über die verschiedenen Unterrichtsgebiete ist im Volk noch tief verwurzelt; sie kann auch sicher nicht etwa schlechthin als unrichtig bezeichnet werden. Sie kommt übrigens auch in der Zumessung der Schulstunden bis zu einem gewissen Grade zum Ausdruck und ist ihrem Sinne nach identisch mit der alten, an die Schule gestellten Forderung: Die Schule hat die Kinder Lesen, Schreiben und Rechnen zu lehren.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wiesen fortschrittlich gesinnte Schulmänner darauf hin, daß man in der Schule bisher dem gedächtnismäßigen Wissen und dem rein technischen Können, zum Beispiel im Schreib- und Rechnungsunterricht, viel zu viel Bedeutung beigemessen habe. Es wurde mit aller Entschiedenheit betont, daß der Schüler zu möglichst selbständiger und schöpferischer Arbeit zu erziehen sei. Er sollte nicht mehr einfach den Vortrag des Lehres anhören und dann das Gehörte nach eigenen Aufzeichnungen und nach Büchern auswendig lernen, sondern selbst suchen, selbst überlegen, selbst ableiten und selbst denken, mit einem Worte, er sollte künftig seine Erkenntnisse selbst erarbeiten. Eine solche Schulführung wurde als Arbeitsschule bezeichnet, im Gegensatz zu der bisherigen „alten Schule“ oder, wie sie auch genannt wurde, zur „Lernschule“.

Es ist hier nicht der Ort, auf die zeitweise leidenschaftlich geführten Kämpfe zwischen den Anhängern des Alten und den Neuerern einzutreten. Wir begnügen uns mit der Feststellung, daß man die Gedanken der Arbeitsschule heute allgemein als richtig anerkennt, auch wenn es vielerorts noch mit der sinngemäßen

Übertragung der als schlüssig erkannten Theorie in die Praxis des Schulehaltens ernstlich hapert. Auch hier ist ein Punkt, der im Lehrplan nicht zum Ausdruck gebracht werden kann oder dann doch nur im Sinne einer allgemein gehaltenen Weisung.

Kehren wir aber noch einmal zu den Aufgaben der Primarschule in unterrichtlicher Hinsicht zurück. Wir haben festgestellt, daß ihre Hauptaufgabe zunächst in der alten Forderung des Lesens, Schreibens und Rechnens, eingeschlossen den sprachlich richtigen, schriftlichen Ausdruck, liegt. Dabei ist es heute selbstverständlich, daß sich der Unterricht in diesen Fächern nicht in der Pflege des rein technischen Könnens erschöpfen darf. Dagegen muß aber doch unbedingt gefordert werden, daß dieses Technische: richtiges, geläufiges Lesen mit guter Aussprache, leserliches, sauberes Schreiben und sicheres Rechnen in den vier Grundrechnungsarten, solange gepflegt wird, bis jedes normal begabte Kind diese Fertigkeiten beherrscht.

Ich bin mir nun sehr wohl bewußt, daß es recht einfach ist, solche Forderungen aufzustellen und daß es ebenso schwer hält, sie zu erfüllen. Ich weiß auch, daß es ein Ding der Unmöglichkeit ist, jedem Kinde ein gleichmäßiges Können in bezug auf die in Frage stehenden Fertigkeiten beizubringen. Viele Lehrer werden noch einwenden, daß ein eindringliches und beharrliches Verfolgen eines solchen Zieles nur mit beständigem hartem Drill möglich ist, und das sich ein solcher dann wiederum mit den Grundsätzen der Arbeitsschule keineswegs in Einklang bringen läßt.

Die Forderungen bestehen aber trotzdem. Sie entsprechen nicht nur dem natürlichen Empfinden der Eltern und damit des Volkes schlechthin, sondern sie sind bestimmt einer der Ausgangspunkte für die Errichtung der Schule überhaupt. Der Lehrplan wird dies alles kaum in dieser eindringlichen Weise zum Ausdruck bringen, es sei denn in Form einer Erläuterung und Wegleitung. Um so mehr muß die Überzeugung von der Richtigkeit der Forderung des „Schreibens, Lesens, Rechnens“ jedem Unterrichtenden nahelegen, bewußt jede sich bietende Gelegenheit zu benutzen, die dem gesteckten Ziele dienen kann.

Neben dieser Forderung besteht, wie wir bereits erwähnt haben, für die Volksschule die Aufgabe, dem Kinde eine seinem Fassungsvermögen entsprechende allgemeine Bildung zu vermitteln. Als Beispiel zu diesem etwas ungenauen und vielerlei Deutung frei lassenden Begriff sei eine Umschreibung des Stoffes für die sogenannten Realfächer, also für Geschichte, Geographie und Naturgeschichte, gewählt:

Wie es auf allen Wissensgebieten wichtige und weniger wichtige Tatsachen gibt, so kann man auch für die Unterrichtsfächer

der Volksschule zentrale und mehr am Rande liegende Teile der einzelnen Stoffgebiete unterscheiden. In dieser Unterscheidung liegt ein erster Grundsatz für die Stoffauswahl. Der Lehrer sollte sich unbedingt darauf beschränken, nur einige wenige, aber zentrale, also wichtige, vor allem aber für das betreffende Fach die unumgänglich notwendigen Kapitel auszuwählen und zur Behandlung zu bringen. Dabei kommt es sicher auch bei den Realfächern darauf an, daß das Kind einige sichere Kenntnisse erwirbt. Ich sage absichtlich „auch“; denn ebenso wichtig wie die Kenntnisse sind die Erkenntnisse und die mit ihrer Erarbeitung verbundene Schulung des Geistes und des Denkens. Wenn man einige Zeit glaubte, man könne auf jegliches Wissen verzichten, so weiß man heute, daß darauf Gewicht gelegt werden muß, jedem Kinde ein gewisses Mindestmaß an Tatsachenkenntnis beizubringen.

Um für dieses „Mindestmaß“ einen Anhaltspunkt zu geben, sei folgendes ausgeführt:

1. Der Geschichtsunterricht sollte soweit geführt werden können, daß dem Schüler einige wenige, aber wichtige Zeitabschnitte geschichtlichen Geschehens anschaulich werden. Selbstverständlich darf dabei das „wichtig“ nicht vom Standpunkt des Historikers aus beurteilt werden. Aber Mittelalter mit dem Rittertum und der Feudalherrschaft, Bauernkrieg, Reformation und Gegenreformation, Absolutismus, Revolution und einige Begebenheiten aus dem 19. Jahrhundert, sowie der Weltkrieg dürften auch für den Volksschüler so dargestellt werden können, daß er einen einigermaßen klaren Überblick über die Geschichte unseres Landes und von Europa erhält. Wenn sich der Geschichtsunterricht einmal zu trennen vermag von einem chronologisch zusammenhängenden Aufbau, wenn der Lehrer den Mut findet, eine ganze Menge Stoff, der heute noch allgemein zum eisernen Bestand des Geschichtsunterrichtes gezählt wird, einfach wegzulassen, unbarmherzig zu streichen, dann wird es möglich werden, Zeitläufte, wie zum Beispiel die der Reformation oder der Revolution, so eingehend zu behandeln, daß sie dem Kinde nicht nur Schlagworte bedeuten, sondern auch Inhalte erlangen. Dann fällt es aber auch nicht mehr schwer, eine Anzahl von geschichtlichen Tatsachen so mit klaren Vorstellungen zu verbinden und zu untermauern, daß sie ohne weiteres im Gedächtnisse des Schülers haften bleiben.

2. Ganz derselbe Gedankengang gilt sowohl für die Stoffauswahl wie auch für die Stoffbehandlung in der Geographie und in den verschiedenen Zweigen der Naturgeschichte und Naturkunde.

Wenige Namen von Städten, Gebirgen, Flüssen und Meeren müssen verknüpft bleiben mit der Vorstellung eines einfachen

und klaren Kartenbildes. Auch hier liegt auf der Hand, daß man unter den zur Auswahl kommenden Gegenständen nur die wichtigen, bedeutenden nennt. Es nützt dem Schüler nichts, wenn er beispielsweise bei der Behandlung von Deutschland angehalten wird, sich eine Unmenge von Städte- und Flußnamen zu merken. Er wird sie vielleicht für eine kurze Zeit überblicken und behalten können, dabei aber nur etwa wissen, daß Hamburg eine Hafenstadt, Berlin die Hauptstadt und Essen eine Industriestadt ist. Solch bloßes Namenwissen kann zwangsläufig nur ganz kurze Zeit im Gedächtnis haften bleiben. Das Ergebnis eines guten Geographieunterrichtes aber muß sein, daß das Kind eine Anzahl Tatsachen aus der Länderkunde, besonders aber aus der Geographie der Schweiz als unverlierbares Gedankengut mit ins Leben nimmt.

3. Im Mittelpunkt eines neuzeitlichen Physikunterrichtes steht zweifellos die Lehre von der Elektrizität. Gewiß ist es interessant, von den Vorgängen zu sprechen, die in den Gebieten der Mechanik, der Wärmelehre oder in der Lehre vom Licht zusammengefaßt werden. Und doch dürfte es für die Primarschule am Platze sein, nur einige wenige Tatsachen der Mechanik zu behandeln und die ganze übrige zur Verfügung stehende Zeit auf die Elektrizitätslehre zu verwenden. Daß dann auch hier wieder ein Beschränken auf Weniges notwendig wird, ist selbstverständlich. Um auch da ein Beispiel für das Mindestmaß an Wissen zu geben, sei angeführt, daß heute kein Kind mehr die Primarschule verlassen sollte ohne Kenntnis der elektrischen Maße Volt, Ampère, Ohm, Watt, des Ohmschen Gesetzes und des Energiesatzes.

Mit Leichtigkeit ließen sich auch Beispiele aus der Tier- und Pflanzenkunde und aus der Anthropologie anführen.

* * *

Aufgabe eines guten Lehrplanes ist es nun, eine Wegleitung in bezug auf das Ziel des Unterrichtes und die Stoffauswahl so zu bieten, daß die angeführten Beispiele sich zwangsläufig im Einzelnen ergeben. Es ist klar, daß die gesamte Stoffauswahl und Stoffbehandlung stets auch den Grundsätzen „Vom Einfachen zum Schweren“ und „Vom Nahen zum Fernen“ unterliegt.

Wenn aber ein Lehrplan in dieser richtunggebenden Art wirken soll, muß er, entgegen einer eine zeitlang geübten Praxis, wenn nicht in alle Einzelheiten gehen, so doch in klarer Weise die zu behandelnden Stoffgebiete nennen. Es genügt also beispielsweise nicht, zu sagen, es seien „Einige Tatsachen aus dem Gebiete der Elektrizitätslehre“ zu behandeln, sondern es ist notwendig, eine ganz bestimmte Problemstellung festzulegen. Etwa: „Wie entsteht der galvanische Strom?“ und (oder) „Wie wirkt der galvanische Strom?“. Man wird dann allerdings im Lehrplan selbst

1986

~~Kenntnis~~
Elektronik

keine weiteren Einzelheiten anführen, sondern es dem Lehrer überlassen, den Stoff so auszuwählen, daß seine Behandlung zur Beantwortung des gestellten Problems führt.

Im übrigen hat ein Unterrichtsplan Aufschluß zu erteilen:

- a) über die Zahl der Unterrichtsfächer;
- b) über deren Abgrenzung in bezug auf die ihnen zuzuweisende Stundenzahl im Wochen- und Jahresplan der Schule;
- c) über die Stoffauswahl im einzelnen Fach und dessen Gliederung nach Jahrespensen.

Wenn er dies in richtiger und eingehender Weise tut, ohne dabei den Unterrichtenden allzusehr einzuengen, so kann der Lehrplan ein vorzüglicher Führer für den Unterricht werden. Dabei erhebt sich aber sogleich die Frage der Umsetzung des im Plane Verlangten und Vorgesehenen in die Praxis des Unterrichtes.

Zunächst etwas Selbstverständliches: Der Lehrer wird mit dem Lehrplan allein seinen Unterricht nicht bewältigen können. Zwischen Unterrichtsplan und Praxis liegt vielmehr noch ein langer Weg, der besteht aus der Aufstellung eines Spezialplanes und der eigentlichen Vorbereitung auf die einzelne Unterrichtsstunde. Da nun wiederum die Ausarbeitung eines Spezialplanes nicht immer sehr einfach ist, haben eine ganze Anzahl Kantone ihren verbindlichen Lehrplänen eine Anzahl unverbindlicher Spezialpläne beigefügt als Beispiel und Anregung.

Zum Schlusse aber muß mit aller Deutlichkeit betont werden: Nicht der Lehrplan, nicht das Lehrmittel und auch nicht die guten oder weniger guten Schulverhältnisse, unter denen gearbeitet wird, bestimmen die Qualität einer Schule. In erster Linie steht immer wieder die Persönlichkeit des Lehrers. Der Schluß aus dieser Feststellung kann für die Organisation eines Schulwesens nur der sein, daß der Lehrerbildung größte Aufmerksamkeit zu schenken ist.
