Zeitschrift: Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz
Band: 21/1907 (1909)

Artikel: Allgemeiner pädagogischer Jahresbericht
Autor: Lüthi, Adolf
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-771863

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.10.2025

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

Zweiter Abschnitt.

Allgemeiner pädagogischer Jahresbericht.

Von **Adolf Lüthi** in **Küsnacht** bei **Zürich.**

I. Pädagogische Strömungen.

Claudio, der Held in Hugo von Hofmannsthals Dichtung „Der Tor und der Tod", ist gesund, hochbegabt und reich. Er beherrscht das Wissen seiner Zeit; sein Auge steht den Schönheiten der Natur offen; sein Haus birgt auserlesene Kunstschätze; aber — glücklich ist er nicht. Ja als ihn der Tod durch wundersames Geigenspiel zum Abschied von der Erde mahnt, klagt Claudio, daß er gar nicht gelebt habe. Es sei seine eigene Schuld, wenn er als ein schellenlauter, leerer Tor über die Erde geschritten sei, erklärt der Tod. Damit aber Claudio das Leben noch ehren lerne, bevor er es ende, ruft der rätselhafte Spielmann mit wenig Bogenstrichen die Mutter, die verlassene Braut und den Freund des Todgeweihten aus dem Reiche der Schatten zurück. Ihre Gestalten schreiten durch die alten, ihnen wohlbekannten Räume; Claudio will sie zurückhalten. Umsonst. Mutter und Braut ergehen sich in wehmutvollen Klagen, weil sie bei ihm so wenig Verständnis und Liebe gefunden; dann entschwinden sie. Der Freund, den Claudio um das Vertrauen zu den Menschen, den Glauben an Ideale und sein Liebesglück gebracht hat, wirft dem „Ewigspielenden", „der keinem etwas war und keiner ihm", zum Abschied seinen Fluch ins Gesicht.

Wie viele Gebildete unserer Zeit, ist auch Claudio „von des Gedankens Blässe angekränkelt". Was andere bewegt, erschüttert, begeistert, jubeln oder klagen läßt, berührt ihn kaum. Er denkt bloß, wo gesunde Menschen fühlen. Seine eigenen Gefühle haben nur den Wert schimmernder Seifenblasen, denen er mit den Augen folgt, bis sie platzen; dann ist er mit ihnen fertig. Der Unglückliche, darob verliert er sein Leben! Er sieht es selbst ein, als die Schauer des Todes ihn umwittern, und mahnt gleich Werthers Geist: „„Sei ein Mann und folge mir nicht nach!" Grüble und klügle

nicht, sondern tritt „mit einem Ziel und einem Willen in der Brust“ ins Leben hinaus. Binde und werde gebunden; sichere die Zukunft deiner Familie; lebe deinen Brüdern; verliere dich an deine Arbeit; nimm den Kampf mit eigenen Schwächen und den Mängeln der Gesellschaft auf; dein Leben sei die Tat!“

Claudio ist aber noch lange nicht der Unglücklichste unter den Verbildeten, „die des Wissens Gut mit dem Herzen“ zahlten. Da er mit Glücksgütern gesegnet ist, braucht er wenigstens den Kampf ums Dasein nicht zu kämpfen. Ja er darf versuchen, nach dem Rat und der Anweisung gewisser Ästheten das Leben zu genießen. Daß er dabei seine Rechnung nicht findet, ist nicht seine Schuld. Ganz anders steht es um die, welche unter schweren Entbehrungen höhere Schulen besucht oder sich ihr Wissen auf autodidaktischem Wege erworben haben. Sie möchten endlich ernten, finden aber bei der Überfüllung der gelehrten Berufsarten nur zu oft keine Gelegenheit, ihre Kenntnisse zu verwerten. Sie sind ihrem Stande entwachsen und machen Ansprüche an das Leben, die sie nicht befriedigen können. Vielleicht möchten sie auch die Opfer ersetzen, die ihre Familie für sie gebracht hat; allein statt dessen sehen sie sich weiter von ihren Angehörigen ökonomisch abhängig. Das verbittert und ruft der Kritik der gesellschaftlichen Zustände. Die Unzufriedenen glauben und wollen glauben machen, daß alles sich zum Bessern wendete, wenn man ihnen das Steuer überließe. Sie fühlen nicht bloß ihre Kräfte, sondern überschätzen sie, und das um so leichter, weil sie diese nicht bei der Arbeit in verantwortungsvoller Stellung messen können. Naturgemäß können sie sich auch mit der heutigen Schule nicht befreunden. Sie ist ihnen nur das Mittel, durch das eine verdorbene Zeit die eigenen Irrtümer und Fehler der heranwachsenden Generation einzuimpfen sucht. Darum überschütten sie im Gespräch und in der Presse die Schule und ihre Träger mit bittern Vorwürfen. Leider übersehen oder vergessen sie, daß ihre leidenschaftlichen Angriffe, die oft weit, weit übers Ziel hinaus schießen, die schlimmsten Folgen nach sich ziehen: Die Berufsfreudigkeit der Lehrenden und ihre Autorität werden geschwächt; dafür erstarkt der Hang einer anmaßenden Jugend zum Absprechen und zum ungebundenen Leben. Und das Volk wird schließlich glauben, daß man sein Geld sinnlos vergeude, und für Bildungszwecke keine Opfer mehr bringen wollen.

Auch die Besonnensten unter den Anklägern wissen leider höchstens die Mängel unserer Schulen aufzuzeigen; allein sie vermögen keine Besserungsvorschläge zu machen. Sie reden bloß von etwas „Neuem“, verheißen es im Tone des Propheten für die nächste Zukunft, wissen aber nicht einmal zu sagen, was es sein wird, geschweige denn den Weg zum Ziele zu weisen. Oder sie bauen die zukünftige Schule auf Meinungen, zufällige Beobachtungen, flüchtige Einfälle, oder gar persönliche Schrullen. Mit

feiner Ironie rechtfertigt darum Dr. Fr.W. Förster [1]), daß man unser Jahrhundert als das Jahrhundert des Kindes bezeichnet, indem er sagt: „Es hat zweifellos noch kein Jahrhundert gegeben, in welchem so viele große Kinder das Wort ergriffen haben, um ihre großen Kindereien an die Stelle erprobter Weisheit von Jahrhunderten zu setzen.“ Glücklicherweise erinnern sich führende Geister ihrer Pflicht gegenüber der Gesamtheit und suchen den unverantwortlichen Treibereien gegen Lehrer, Schule und herkömmliche Pädadogik Einhalt zu tun, um das heranwachsende Geschlecht vor großem Schaden zu bewahren.

Wie Professor Friedrich Paulsen in der „Deutschen Rundschau“ [2]) ausführt, „gibt es in Deutschland zurzeit für Bücher und Zeitschriften, für Romane und Dramen kein beliebteres Thema als die Unterdrückung und Mißhandlung hochstrebender Söhne und Töchter durch eigensinnige, engherzige und unverständige Väter und Mütter, die Niederhaltung und Abmarterung hochbegabter, zur Selbständigkeit des Denkens emporstrebender Jünglinge durch verständnislose, pedantische, blind am Alten hangende Schulmeister. Wer Deutschland bloß aus der Literatur kennt, das Ausland, muß zu dem Glauben kommen, daß es nie ein Zeitalter gegeben habe, wo mit der Jugend so unbarmherzig umgegangen worden sei: unter dem Beifall aller menschlich Gesinnten müsse demnächst eine allgemeine Empörung gegen dieses verrottete und verruchte Erziehungssystem ausbrechen.

Seltsam, wer in der wirklichen Welt lebt, nicht in jener papiernen, dem werden diese Schilderungen und Anklagen etwas befremdlich vorkommen. In der Schule begegnet man überall Bemühungen, die Schullast nach Möglichkeit zu erleichtern; die Zahl der Stunden wird beschränkt, die Pausen werden verlängert, die Prüfungen werden erleichtert, die Forderungen an den Hausfleiß überwacht und ermäßigt, Spiel und Turnen gepflegt; überall sucht man nach verbesserten Methoden, die dem Lehrer zwar vermehrten Aufwand an Kraft und Arbeit auflegen, aber dem Schüler das Leben erleichtern. Überall wird den Lehrern Individualisierung und Differenzierung in der Behandlung der Schüler nach Neigung und Begabung zur Pflicht gemacht, und vielfach wird dieser Forderung mit Lust und Liebe entsprochen. Und in der häuslichen Erziehung steht es nicht anders: sie ist in dem halben Jahrhundert, das ich übersehe, sicherlich nicht straffer und härter geworden. Im Gegenteil, an die Stelle strenger Forderung und entschiedener Durchführung ist wohl nicht selten allzu weichliche Nachgiebigkeit und schweigende Nachsicht getreten. Wogegen auf der andern Seite respektvolle Unterordnung oder rücksichtsvolles

[1]) F. W. Förster, Sexualethik und Sexualpädagogik. Eine Auseinandersetzung mit den Modernen. Kempten und München. Verlag der Jos. Köselschen Buchhandlung. 1907. Seite 45.

[2]) Deutsche Rundschau. Jahrgang 1907.

Sich-schicken schwerlich zugenommen haben; vielleicht möchte jemand eher finden, daß gleichgültiges Sich-gehen-lassen oder herausforderndes Benehmen gegen das Alter und die Autoritäten gewöhnlicher geworden sei. Und so sehe ich denn auch, wo die Wortführer der Jugend nur Opfer grausamer Disziplin und pedantischer Erziehungskünste zu gewahren vermögen, auf der andern Seite Eltern und Lehrer, die durch Hochmut und Empfindlichkeit, durch leichtfertige Rücksichtslosigkeit und lieblose Selbstsucht, durch pietätlose Vernachlässigung und schmähliche Mißachtung zu Tode gekränkt und gepeinigt werden."

Prof. Paulsen findet den Hauptgrund der großen Verstimmung darin, „daß an allen Punkten unseres Lebens die Auflösung der alten Autoritätsverhältnisse stattgefunden hat", während sich „die notwendigen Ersatzformen freier Selbstbeherrschung in unsern Sitten und Gewohnheiten noch nicht fest eingebürgert haben." „Gegenwärtig ist die Abwendung der Masse von der Weltanschauung der Kirche vollendet; mit Stolz stellt sie sich auf die Vernunft oder die Wissenschaft, die dem Glauben definitiv ein Ende gemacht habe; die „Welträtsel" sind ihr Evangelium." „Im Staate ist an die Stelle des Respekts vor der Obrigkeit, wie er vor hundert Jahren in deutschen Landen noch allgemein war, die Gewohnheit getreten, die Regierung zu kritisieren und lächerlich zu machen." „Und in der Gesellschaftsordnung ist's ebenso: Das alte Autoritätsverhältnis ist verschwunden; an die Stelle des Herrn und des Knechts ist der Arbeitgeber und Arbeitnehmer getreten. Aber auch hier sind Erinnerungen und Reste des alten Verhältnisses noch überall vorhanden, die das Einleben auf dem neuen Fuß der Gleichheit verhindern."

„Dieser Geist kritischen Niederräsonierens und Niederreißens alles Bestehenden, der durch unser ganzes Leben geht, der unsere ganze Literatur beherrscht, der wirkt nun auch auf die Stimmung und den Verkehrston in den engsten Lebenskreisen, in der Familie und Schule, zurück: Achtung vor der Autorität und den geltenden Ordnungen ist eine Sache, die auf diesem Boden nirgends recht gedeihen will."

Als vorurteilsloser Beobachter macht Professor Paulsen der Jugend von heute keinen Vorwurf. Im Gegenteil, er entschuldigt sie: „Sie nimmt die Farbe der Zeit und der Umgebung an, in der sie aufwächst. Sie hört den Ton der Ehrfurcht selten; dagegen schlägt der Ton aufgeregter, leidenschaftlicher, überheblicher, gehässiger, hämischer Kritik von allen Seiten an ihr Ohr; im Hause, in der Zeitung, im Witzblatt, in der Flugschrift, in der Literatur; wer hat denn noch vor etwas Respekt, ja wer schämte sich nicht, heutzutage noch vor etwas Respekt zu haben?" Weitere Entschuldigungsgründe findet der berühmte Universitätslehrer darin, daß der junge Mann, der seine Hochschulstudien abgeschlossen hat, wegen der chronischen Überfüllung der gelehrten Berufsarten

bis an die Grenze der ersten grauen Haare vom elterlichen Geldbeutel abhängig bleibt. Dazu kommt noch, daß sich das Wohlleben im letzten Jahrhundert ungeheuer gesteigert hat. „Es hat in den obern Schichten der Gesellschaft, und nicht hier allein, zu einer Verweichlichung auch der Jugenderziehung geführt, die mit Willensschwäche gebüßt wird, gebüßt von den so Erzogenen.“

„Das Zeichen des freien und innerlich vornehmen Menschen ist nicht ein lautes, aufgeregtes, vordringliches Wesen, sondern der ruhige Selbstbesitz und die sichere Bewegung innerhalb der anerkannten und selbstgezogenen Schranken. Der Jugend die Erkenntnis dieses Zieles der Charakterbildung zu erleichtern, ist vor allem eines wichtig: das rechte Maß von Freiheit und Notwendigkeit.“ Prof. Paulsen möchte darum der Oberstufe unserer höhern Lehranstalten eine freiere Gestaltung geben, aus bloß Lernenden möchte er selbsttätig Arbeitende, aus bloßen Schülern angehende Studierende machen. „Hierfür ist offenbar erste Bedingung, daß der Lehrer die Gestalt des vorangehenden, erläuternden, beratenden Führers annimmt; mit Aufgeben und Abhören ist die Sache nicht getan. Damit ist aber wieder gegeben, daß die Aufsichtsinstanz, die Revisionen und Prüfungen sich dem Zweck anpassen; es können und dürfen nicht schematisch gleiche Leistungen verlangt werden, auch nicht im einzelnen Fach.“

Am Schlusse seiner gedankenreichen Abhandlung kommt Prof. Paulsen auf den Religionsunterricht zu sprechen. Er sagt: „Die Religionslehre überhaupt aus der Schule hinauszutun, wie der Radikalismus empfiehlt, würde ich allerdings nicht für die geeignete Maßregel halten; eine eingehende Belehrung über Christentum und Bibel wird schon aus dem Grunde notwendig bleiben, weil ohne Kenntnis dieser Dinge ein Verständnis des geschichtlichen Lebens der europäischen Völkerwelt an keinem Punkt möglich ist. Dann auch aus dem weiteren Grunde, daß eine Belehrung über menschliche, geistige, sittliche Dinge in den Geschichten und Lehren der Bücher des Alten und Neuen Testamentes die für uns nächste und zugänglichste Anknüpfung findet. Aber schlechthin notwendig wird eine innere Umwandlung des Unterrichts in der Absicht sein, daß an Stelle der gebundenen konfessionell-dogmatischen Behandlung eine freie historisch-exegetische tritt.“

Diese Gedankengänge erinnern an Goethe. Sollte der große Dichter auch da wieder recht behalten, wo er schreibt: „Das Schaudern ist der Menschheit bestes Teil“? Dann hätte die moderne Pädagogik Grund zur ernsten Selbstprüfung. Sie stellt das Individuum auf sich, damit es selbst prüfe, urteile, annehme oder verwerfe. Es soll sich keiner Autorität blindlings unterwerfen, sondern nur seiner eigenen bessern Einsicht gehorchen. Aus freien Stücken, oder durch den Zeitgeist gezwungen, strebt der heutige Erzieher die Selbständigkeit seines Zöglings an. Wenn er aber die früheren Autoritäten mit bitterm Spott überschüttet oder gar

mit wildem Haß verfolgt, so tut er unrecht. Er sollte vielmehr zeigen, wie viel Schweiß an dem geistigen Erbgut klebt, das die Väter uns überliefert haben, auf daß das heranwachsende Geschlecht es wieder lerne, in dankbarer Ehrfurcht zu ihnen empor zu schauen. Unterläßt er das, so setzt er sich dem Tadel aus, mit dem Goethe im Jahre 1815 gewisse Auswüchse des Pestalozzianismus brandmarkte. „Was wäre denn aus mir geworden", sagte er zu Sulpiz Boisseré, „wenn ich nicht immer genötigt gewesen wäre, Respekt vor andern zu haben? Und diese Menschen mit ihrer Verrücktheit und Wut, alles auf das einzelne Individuum zu reduzieren und lauter Götter der Selbständigkeit zu sein, diese wollen ein Volk bilden und den wilden Scharen widerstehen, wenn diese einmal sich der elementarischen Handhaben des Verstandes bemächtigt haben, welches nun gerade durch Pestalozzi unendlich erleichtert wird. Wo sind da religiöse, wo moralische und philosophische Maximen, die allein schützen können?" Darum betont Goethe in der „Pädagogischen Provinz" (s. Wilhelm Meisters Wanderjahre) mit allem Nachdruck die Erziehung zur Ehrfurcht. „Allen fehlt die Ehrfurcht", sagen die Oberen zu Wilhelm Meister, „vielleicht euch selbst. Dreierlei Gebärden habt ihr gesehen, und wir überliefern eine dreifache Ehrfurcht, die, wenn sie zusammenfließt und ein Ganzes bildet, erst ihre höchste Kraft und Wirkung erreicht. Das Erste ist Ehrfurcht vor dem, was über uns ist. Jene Gebärde, die Arme kreuzweis über die Brust, einen freudigen Blick gen Himmel, das ist, was wir unmündigen Kindern auflegen und zugleich das Zeugnis von ihnen verlangen, daß ein Gott da droben sei, der sich in Eltern, Lehrern, Vorgesetzten abbildet und offenbart. Das Zweite: Ehrfurcht vor dem, was unter uns ist. Die auf den Rücken gefalteten, gleichsam gebundenen Hände, der gesenkte lächelnde Blick sagen, daß man die Erde wohl und heiter zu betrachten habe; sie gibt Gelegenheit zur Nahrung; sie gewährt unsägliche Freuden; aber unverhältnismäßige Leiden bringt sie. Wenn einer sich körperlich beschädigte, verschuldend oder unschuldig, wenn ihn andere vorsätzlich oder zufällig verletzten, wenn das irdische Willenlose ihm ein Leid zufügte, das bedenk' er wohl: denn solche Gefahr begleitet ihn sein Leben lang. Aber aus dieser Stellung befreien wir unsern Zögling bald möglichst, sogleich wenn wir überzeugt sind, daß die Lehre dieses Grads genugsam auf ihn gewirkt habe; dann aber heißen wir ihn sich ermannen, gegen Kameraden gewendet, nach ihnen sich richten. Nun steht er strack und kühn, nicht etwa selbstisch vereinzelt; nur in Verbindung mit seinesgleichen macht er Fronte gegen die Welt."

„Erfurcht zu hegen, ist schwer, aber bequem. Ungern entschließt sich der Mensch zur Ehrfurcht, oder vielmehr entschließt sich nie dazu; es ist ein höherer Sinn, der seiner Natur gegeben werden muß, und der sich nur bei besonders Begünstigten aus sich selbst entwickelt, die man auch deswegen von jeher für Heilige,

für Götter gehalten. Hier liegt die Würde, hier das Geschäft aller echten Religionen, deren es auch nur drei gibt, nach den Objekten, gegen welche sie ihre Andacht wenden."

„Die Religion, welche auf Ehrfurcht vor dem, was über uns ist, beruht, nennen wir ethnische; es ist die Religion der Völker und die erste glückliche Ablösung von einer niedern Furcht; alle sogenannten heidnischen Religionen sind von dieser Art, sie mögen übrigens Namen haben, wie sie wollen. Die zweite Religion, die sich auf jene Ehrfurcht gründet, die wir vor dem haben, was uns gleich ist, nennen wir die philosophische: denn der Philosoph, der sich in die Mitte stellt, muß alles Höhere zu sich herab-, alles Niedere zu sich heraufziehen, und nur in diesem Mittelzustand verdient er den Namen des Weisen. Nun ist aber von der dritten Religion zu sprechen, gegründet auf die Ehrfurcht vor dem, was unter uns ist; wir nennen sie die christliche, weil sich in ihr eine solche Sinnesart am meisten offenbart. Es ist ein Letztes, wozu die Menschheit gelangen konnte und mußte."

„Zu welcher von diesen Religionen bekennt ihr euch denn insbesondere? sagte Wilhelm. Zu allen dreien, erwiderten jene; denn sie zusammen bringen eigentlich die wahre Religion hervor. Aus diesen drei Ehrfurchten entspringt die oberste Ehrfurcht, die Ehrfurcht vor sich selbst, und jene entwickeln sich abermals aus dieser, so daß der Mensch zum Höchsten gelangt, was er zu erreichen fähig ist, daß er sich selbst für das Beste halten darf, was Gott und Natur hervorgebracht haben, ja daß er auf dieser Höhe verweilen kann, ohne durch Dünkel und Selbstheit wieder ins Gemeine gezogen zu werden."

Begeistert preist A. Walther [1]) die Lehre von der Ehrfurcht als „eine so gewaltige Konzeption, daß man ihre Hoheit und Tiefe, ihre ganze weltumfassende Dimension nur ahnend erfassend kann. Gœthe vollbringt in dem Wurfe nichts Geringeres, als Sittlichkeit und Religion aus einer Quelle herzuleiten und ihre stete Bezogenheit aufeinander als das antreibende, erhebende, regulierende Grundelement der gesamten menschlichen Lebensführung zu erweisen. Gœthe verkündet das fröhliche Evangelium, daß jedes einzelne Dasein auf ewigem Grunde ruhe, und fordert, daß dem Ichbewußtsein, wie dem funkelnden Tautropfen die Morgensonne, das Gefühl der höheren Abkunft innewohnen müsse, eine Forderung, welche anders gewendet sofort zu dem ethischen Postulat wird, daß jeder eines der Heiligkeit seiner eigenen und jeder fremden Persönlichkeit angemessenen Verhaltens sich zu befleißigen habe."

In ähnlichem Sinne, wie Professor Paulsen im oben skizzierten Aufsatz, nahm auch Professor M. W. Münch, eine andere Zierde der Universität Berlin, Stellung zu den jüngsten Strömungen in der

[1]) Die Deutsche Schule, Jahrgang 1906, Seite 613: A. Walther in Leipzig, „Gœthe und Pestalozzi".

deutschen Pädagogik. Er sprach am 27. April 1907 in Paris vor französischen Studenten über „Réformes possibles et impossibles dans *l'enseignement secondaire* en Allemagne“ [1]). Professor Münch sagte, man habe Deutschland das Land der Schulen genannt und die Deutschen geborene Pädagogen, die die besten Lehrverfahren gefunden hätten; gegenwärtig mache sich da und dort die Übertreibung in der abfälligen Kritik geltend. „En Angleterre et en Amérique, on a commencé à faire de nous des critiques bien sévères. On dit à ceux qui croient encore à l'enseignement modèle de l'Allemagne: Ne vous faites pas tort à vous-mêmes! L'éducation allemande est bonne pour former des sujets loyaux, souples et obéissants; elle tend à détruire les individualités, à amener l'uniformité des esprits, à l'image de l'uniformité militaire; peut-être enseignera-t-elle à penser, mais dans des voies prescrites et rectilignes. Elle ne produit pas de caractères indépendants, elle ne pousse pas à agir, et c'est là justement ce que fait l'education anglaise et ce à quoi doit aspirer l'éducation américaine. N'enviez donc pas aux Allemands leurs écoles, ni leurs méthodes ou leurs professeurs savants; l'idéal qu'ils poursuivent ne vaut pas le vôtre; au fond on y est bien retardataire en matière d'éducation!“

Aber auch in Deutschland selbst, so fuhr Professor Münch fort, scheine man nicht mehr zu schätzen, was frühere Geschlechter geschaffen und bewundert hätten. Und er warf die Frage auf, wer eigentlich das herkömmliche Erziehungssystem bekämpfe und warum es geschehe. Die Antwort lautete: „Ce sont en partie des philanthropes, de chauds amis de l'enfance, qui se scandalisent de tout ce qui porte atteinte à la félicité sans nuages de la vie des enfants. De longues heures de contrainte, appelées leçons, des devoirs, des angoisses, des punitions même, tout cela leur paraît de la cruauté; selon eux, il faudrait laisser les enfants prendre leurs ébats dans le grand air autant qu'ils y trouvent plaisir, et vivre sans souci aucun aussi longtemps que possible, puisque la vie par la suite en apportera assez. Et quant à la nécessité d'apprendre quelque chose, afin de pouvoir prendre part à la vie de notre société civilisée, on aime à croire que le nécessaire est peu de chose et qu'il faut peu de temps pour l'acquérir, surtout quand on sait rendre les leçons agréables et qu'on évite la contrainte. On trouve qu'il ne se commet pas de péché plus impardonnable que d'attenter à l'heureuse liberté des enfants. Même les adultes ne devraient pas être esclaves du devoir. Vive la joie — non les plaisirs, mais la joie de vivre! Qu'on la laisse surtout à l'enfance.

Quand on regarde d'un peu plus près ceux qui s'épanchent en ces sortes de critique, on en trouve qui trahissent, de leur

---

[1]) Réformes possibles et impossibles dans l'enseignement secondaire en Allemagne, par M. W. Münch, professeur à l'université de Berlin. Paris. Imprimerie nationale.

côté, un état d'âme qu'on rencontre aujourd'hui, je crois, un peu partout. Ces hommes ressentent comme une grande fatigue produite par la civilisation, par toute cette vie artificielle, cette tension continuelle d'esprit, cette agitation constante: ils regrettent une vie, sinon pastorale, du moins simple et tranquille; ils font bon marché du savoir, de toute la culture intellectuelle, ils espèrent le retour d'un âge d'or ou bien d'une humanité pure et heureuse; ils ne savent pas trop comment ce grand changement pourra se faire, mais n'importe: en tout cas, on doit commencer par la libération de l'enfance."

„Quelquefois la critique de notre enseignement prend pour base des thèses psychologiques. Quelques-uns trouvent qu'on ne ménage pas suffisamment les vrais besoins de l'enfant, qu'on ne profite pas assez de sa belle curiosité, qu'on opprime même cette curiosité, qu'on s'adresse trop à la mémoire; qu'on donne aux jeunes esprits trop de matières toutes prêtes au lieu de faire naître chez eux des questions. Selon ceux-là, ce doivent être les jeunes élèves qui interrogent le professeur, plutôt que le professeur qui interroge les élèves. Le professeur ne devrait que tenir une sorte de cabinet de consultation. Les élèves n'auraient qu'à trouver une bonne bibliothèque et à recueillir les bons conseils de leur professeur quant au choix de leurs lectures; ils devraient s'instruire eux-mêmes en lisant, peut-être faire de petits rapports sur ce qu'ils ont lu, demander au professeur des explications, lui soumettre leurs impressions, leurs doutes, etc. Et quant à la classe, elle devrait se changer en une sorte de „debating club" (salle de débats), dont le professeur ne serait que le président. Il va sans dire qu'on sera quitte, en même temps, de tout ce qui rend l'école désagréable et la position morale du maître difficile: des difficultés de la discipline, des punitions, de même que des examens il ne sera plus question."

Zur Kritik der geplanten Neuerungen übergehend, äußerte Prof. Münch zunächst seine Bedenken gegen den Unterricht im Freien: Die Lehrer hätten Mühe sich verständlich zu machen; viele wären nicht gesund genug, um der Anstrengung und den Witterungseinflüssen zu trotzen, die Aufmerksamkeit der Schüler würde erschwert, wie man in den „Waldschulen" gelegentlich beobachten könnte, deren kränkliche Schüler sich ja allerdings in erster Linie körperlich kräftigen sollten. Ein bescheidenes Maß von Hausaufgaben befürwortete er, indem er sagte: „On se trompe sur ce qu'on a véritablement compris, sur ce qu'on peut véritablement faire, quand on n'a fait que suivre le troupeau; le travail intellectuel en commun ne donne pas la mesure de ce que peut l'individu. Et tout cela s'applique avec d'autant plus de vérité à ceux d'entre les élèves qui aspirent aux études supérieures. Vouloir commencer un sérieux travail intellectuel seulement à la porte de l'université, ce sera un peu tard." Der ge-

lehrte Redner nahm auch die angefochtenen Reifeprüfungen in Schutz. „On estime trop peu aujourd'hui les connaissances positives, celles dont en effet on ne saurait se passer ni comme fondements d'études sérieuses ni comme équipement intellectuel pour la vie dans le monde civilisé. Il ne suffit pas d'avoir reçu un excellent enseignement et d'avoir été, pour ainsi dire, bon élève en chemin, il faut revenir sur ses pas, il faut ces répétitions pénibles et en apparence abêtissantes; leur effet déplaisant passera, tandis que le bien gagné persistera. Non pas intégralement, bien entendu; mais quelle que soit la déperdition de connaissances précises dans les diverses branches d'étude, il reste en tout cas l'effet de la persévérance qu'il a fallu pour arriver. On n'a pas seulement passé par un examen, on a passé par une école de la volonté."

Im weitern kam Professor Münch auch auf die Überbürdungsfrage zu sprechen. Der Wissensstoff mehrt sich von Jahr zu Jahr; die Wissenschaften zerfallen in immer neue Zweige; jeder verlangt, daß man ihn schon in der Schule pflege, und jetzt heischt auch noch die Kunst ihr Recht. Wo und wie soll man da abrüsten? Wohl hat man neue Mittelschulen gegründet, die nach eigenartigen Programmen für bestimmte höhere Berufsarten vorbereiten; aber wer in eine solche Anstalt eingetreten ist, sieht sich wieder eng gebunden. Von der Wahlfreiheit, die man da und dort den Schülern der obersten Klassen in bezug auf einzelne Fächer einräumt, verspricht sich unser Gewährsmann nur wenig, nicht viel mehr von der Einrichtung, die mehrere Fächer einem und demselben Lehrer überträgt. Helfen kann nach seiner Ansicht nur eine Konzentration des Unterrichts, die verwandte Fächer zusammenlegt. So würden die Naturwissenschaften mit Einschluß der Geographie eine Einheit, die Geschichte, die den Werdegang der Zivilisation, der Kunst und der Religion zu berücksichtigen hätte, eine zweite, die mathematischen Fächer eine dritte bilden, usw. In jeder dieser wenigen Einheiten dürfte in einem gegebenen Zeitpunkt nur ein Lehrgegenstand behandelt werden. „Moins de simultanéité, plus de succession."

Wie aus den vorstehenden Andeutungen ersichtlich ist, streifte Prof. Münch wiederholt das Problem der Individualität. Er will die Eigenart des Zöglings berücksichtigt sehen, sofern daraus dem Zögling, oder der Gesamtheit, oder beiden kein Schaden erwächst.[1]) „Bien des familles exigent pour leurs enfants des égards de la part des maîtres que ceux-ci ne peuvent point prendre. Tout ce qui fait la nature individuelle d'un enfant n'a pas droit d'existence dans la société; toute particularité n'est pas qualité appréciable; elle est souvent faiblesse plutôt que force; elle résulte souvent de l'éducation donnée par la famille et des fautes commises de cette

[1]) Vergleiche: Jahrbuch d. U. i. d. Schw. 1906. Allgemeiner pädagogischer Jahresbericht. Seite 106 ff.

éducation, du milieu problématique plutôt que d'une disposition naturelle. L'individualité présente souvent des côtés qu'il faut combattre plutôt que cultiver. Et en tout cas, il ne faut pas seulement *ménager* les individus, il faut aussi les assimiler au type général, leur transmettre des habitudes et leur inspirer des sentiments non individuels." Regt sich im Schüler die Schaffenslust, soll ihr ja freie Bahn gegeben werden. „Car on s'aperçoit bien, peut-être chez la moitié des élèves, d'un défaut de vivacité d'esprit qui, sans doute, peut être considéré comme nature là la race teutonique, mais qui devrait être combattu et vaincu justement par la force de l'influence éducatrice. On ne saurait, cependant, méconnaître que l'enseignement, tel qu'il est, semble plutôt favoriser cet état de passivité, pour ne pas dire cette léthargie, cet abasourdissement. Mais quels seront les moyens d'y remédier?... Il s'agit de recourir à des moyens personnels autant que techniques, tels que la vivacité, la force excitante, le tact discret, je dirai même la bienveillance ou l'amabilité des professeurs, mais surtout et en même temps à certaines mesures peu en usage dans l'enseignement ordinaire, comme, par exemple, choix libre de sujets de composition à traiter, des livres à étudier en particulier, des poésies à apprendre par cœur, des problèmes à résoudre; il s'agit de fournir à l'élève plus d'occasions de juger lui-même et de prononcer son opinion personnelle."

Freiheit, Spontaneität und Individualität werden demnach die Leitsterne sein, unter denen sich die kommende Schulreform nach der Ansicht eines führenden Pädagogen, denn ein solcher ist Professor Münch, vollziehen wird.

Während die Professoren Paulsen und Münch zu zeigen versuchten, wie man die heutige Schulorganisation und Lehrweise verbessern könnte, hob der Schulvorstand der Stadt Zürich, Stadtrat Dr. Mousson, vorwiegend die Mängel des gegenwärtigen zürcherischen Schulwesens hervor, als er am 21. Januar 1907 im zürcherischen Kantonsrat die Notwendigkeit einer Revision des zürcher. Unterrichtsgesetzes zu begründen suchte. Er führte aus:[1])

Seit dem Jahre 1859 ist die zürcherische Schulorganisation in der Hauptsache unverändert geblieben. Sie paßte wohl für jene Zeit, ist aber jetzt durch die Entwicklung des öffentlichen Lebens, der Gesellschaft überholt; darum ist eine Revision der Schulgesetzgebung dringend nötig. „Nicht bloß bei uns, sondern in der gesamten sogenannten Kulturwelt haben sich die Lebensbedingungen seit den Fünfziger Jahren des vorigen Jahrhunderts vollständig geändert: die Schichtung der Gesellschaft, die Güterverteilung sind andere geworden, anders die Arbeit und die Arbeitsbedingungen,

[1]) „Neue Zürcher Zeitung", Nr. 24 und 25. Erstes Morgenblatt. Stadtrat Dr. Mousson, „Zürcherische Unterrichtsform." „Schweizerische Lehrerzeitung", Nr. 6, 7, 8. Rede und der Rede Wellen.

alles dank der unerhörten Entwicklung von Wissenschaft und Technik, die der menschlichen Herrschaft Gebiete unterworfen haben, die früher ganz unbekannt waren. Neben der wirtschaftlichen Entwicklung läuft eine geistige Evolution, die uns neue ökonomische und politische, aber auch neue ästhetische, philosophische und religiöse Anschauungen und Probleme gebracht hat."

Wohl „hat das Volksschulgesetz von 1899 die Primarschule ausgebaut; an der Kantonsschule treffen wir statt der ursprünglichen Zwei- nun eine Dreiteilung. Die Hochschule hat zwar noch ihre vier alten Fakultäten; aber diese auf altem Herkommen beruhende Einteilung deckt sich nicht mehr mit der tatsächlichen Scheidung in eine größere Zahl von Abteilungen. Ein neues Mittelschulinstitut ist erwachsen im Technikum und zu Stadt und Land haben sich ohne Grundlage im Unterrichtsgesetz allgemeine und berufliche Fortbildungskurse zur Ergänzung des Volksschulunterrichtes eingestellt auf dem Wege der Freiwilligkeit. — Auch auf dem Gebiete der Volksschule sollen gewisse Fortschritte nicht verkannt werden; insbesondere haben sozial-pädagogische Forderungen Anerkennung gefunden in Maßnahmen, die getroffen worden sind zur Fürsorge für diejenigen Kinder, die von Natur oder durch äußere Verhältnisse benachteiligt sind. Allein diese Fortschritte haben sich eingestellt einzeln, wenn sich gerade kleinere oder größere Kreise dafür interessierten. In eine organische Verbindung unter sich und mit dem übrigen Schulorganismus sind sie nicht gebracht worden, und in der Hauptsache blicken wir zurzeit erst auf Anfänge und Versuche."

„Was vor allem stabil geblieben ist, das ist Ziel und Methode des Volksschulunterrichts. .... Unser Unterrichtssystem beruht vollständig auf dem Gedanken, daß es darauf ankomme, Wissen zu züchten; hierin sieht es sein Ziel, hierauf ist seine Organisation, seine Methode eingerichtet .... Man meint vielfach, die Ausbildung der Verstandeskräfte bringe die Menschen von selbst zur sittlichen Bildung. Das ist, wie die Erfahrung jedes Tages lehrt, ein fundamentaler Irrtum, der aber ganz besonders eigen war jener Zeit der Aufklärung, der wir unser Unterrichtsgesetz verdanken, jener Zeit, in der man alles erwartete von der wachsenden Erkenntnis."

„Daß man der Schule hauptsächlich diesen Teil der Erziehungsaufgabe zuwies, hat aber noch einen weitern Grund darin, daß vor 40 und 50 Jahren die Familie noch allgemein teilnahm am Erziehungswerke, und daß ihr in Verbindung mit der Kirche die sittliche Erziehung zufallen konnte. Heute liegen die Verhältnisse anders: das moderne Erwerbsleben hat — und das ist eine seiner dunkelsten Seiten — das Familienleben vielfach aufgelöst und damit der Erziehung des kommenden Geschlechtes ein Hauptfundament entzogen. Daraus erwächst für die Schule um so mehr die Pflicht, endlich Ernst zu machen mit der Aufnahme der Charakter- und Persönlichkeitsbildung in ihr Programm; je mehr das Leben

die Tendenz zeigt, das Individuelle, Persönliche auszuschalten und zu nivellieren, um so notwendiger ist es, die Eigenart, die Persönlichkeit zu pflegen und zu fördern, und diese Aufgabe wird mehr und mehr von der Öffentlichkeit durch das Mittel der Schule gelöst werden müssen. In gewissem Sinne sucht die Schule dieser Aufgabe gerecht zu werden durch Einrichtung und Unterstützung von Instituten wie Ferienkolonien, Jugendhorten u. drgl., die in den Riß treten, um diejenigen Kinder, denen das schützende Elternhaus fehlt, vor den schlimmen Einflüssen des Gassenlebens zu bewahren. Allein es ist dieses Werk vorderhand einseitig, indem es bloß prophylaktisch wirkt, während die Schule nicht bloß bewahren, sondern bilden sollte."

„Auch wenn wir die rein unterrichtliche Seite der Schule ins Auge fassen, fordert die Neuzeit Fortschritte; nicht etwa im Sinne einer mechanischen Erweiterung der Lehrziele, sondern im Gegenteil im Sinne der Vereinfachung; aber auch der Vertiefung. . . . Wir wollen allzuviel in die Kinder hineinpressen, statt daß man sie die Erkenntnis selber suchen und finden läßt, was allein einen dauernden Grund sichert." . . . Wie unsere Hochschule und Mittelschule wird auch die Volksschule „ihren Mittelpunkt verlegen müssen in das eigene Erarbeiten der zu gewinnenden Erkenntnis; sie wird ausgehen müssen von der Arbeit, der Handfertigkeit" . . . Leider „bringt es unsere heutige Schule nicht dazu, daß die Kinder sich sprachlich richtig ausdrücken können. Mit aller Grammatik, mit allem Aufsatzschreiben erreichen wir nichts anderes, als einen unbeholfenen Ausdruck".

Die Quelle dieser Mängel sucht der Redner in der Ausbildung der Lehrer. „Nirgendwo wie bei der Lehrerausbildung wird der Viel- und Alleswisserei gehuldigt. . . . Hier heißt es also abrüsten." Dabei darf man einzig fragen: „Was bedarf der junge Lehrer zur Ausübung seines Berufes? . . . Ohne Zweifel wird und muß man dazu gelangen, die ethische und ästhetische Ausbildung der Lehrer mehr in den Mittelpunkt zu stellen, die heute nur nebenbei zu ihrem Rechte kommen kann. Denn in dieser Richtung geht die Hauptaufgabe des Lehrers, hier braucht er einen festen Boden, um als Erzieher wirken zu können. Der enzyklopädische Wissenskram nützt da nichts und im schlimmsten Fall bewirkt er nur, daß man vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr sieht, vor lauter Theorie nicht mehr das Kind und die Aufgabe, sein Gemüt nicht weniger als seinen Verstand und Körper zu entwickeln."

„Eine Revision des Unterrichtsgesetzes erscheint heute weiter geboten, da der Ruf nach Erweiterung unserer Unterrichtsanstalten durch die obligatorische Fortbildungsschule ertönt. Diese sollte nicht einfach der bisherigen Volksschule angefügt, sondern damit in organische Verbindung gebracht werden." Für die Bürgerschule kann sich Dr. Mousson nicht begeistern. „Glaubt wirklich jemand, daß wir Interesse für die öffentlichen Dinge pflanzen

können, indem wir Jünglinge von 20 Jahren noch einmal in die Schulbank zwingen. Wir müssen heute bekennen, dass das Interesse für die formalen Volksrechte, das Interesse an öffentlichen Dingen überhaupt recht gering ist. Die heutige Generation betrachtet sie unter ganz anderem Gesichtswinkel als die vorhergehende. Heute steht im Vordergrund das wirtschaftliche Interesse des einzelnen und seiner Klasse. Es beherrscht die Politik und das öffentliche Leben."

Die Rede Dr. Moussons fand in der Öffentlichkeit Zustimmung und Widerspruch. Daß auch die zürcherische Lehrerschaft in der Volksschule weder eine Vorbereitungsanstalt für höhere Schulen, noch eine Berufsschule, sondern eine Erziehungsanstalt sieht, die die geistigen und körperlichen Kräfte des Kindes durch Übung harmonisch entwickeln muß, hat sie wiederholt, zuletzt an der Schulsynode vom Jahre 1899 klar und deutlich ausgesprochen [1]). Von jeher wollte sie die Jugend sittlich frei machen, d. h. befähigen, ihren Willen nicht bloß äußerm Zwange, sondern der eigenen bessern Einsicht unterzuordnen. Dabei durften und konnten die Lehrer nicht versäumen, ihren Schülern diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die sie im Leben draußen unbedingt brauchten. Aber indem die Schule zum selbständigen und selbsttätigen Erwerb des Wissens und Könnens erzog, schützte sie ihre Zöglinge vor Überbürdung. Die Auswahl und die Menge des zu behandelnden Stoffes richtete sich nach örtlichen Verhältnissen und nach der Fassungskraft der Schüler. Und damit man sich ja nicht mit der rein verstandesmäßigen Auffassung der Außenwelt begnüge, rückten die zürcherischen Lehrmittel, deren Lesestoffe vorwiegend nach ethisch-ästhetischen Gesichtspunkten gewählt wurden, den behandelten Gegenstand auch in die Sphäre des Gemüts und der Phantasie. Verstandes-, Gemüts- und Willensbildung sollten organisch miteinander verbunden werden.

Was Dr. Mousson wünscht und will, das hat die zürcherische Schule immer zu verwirklichen versucht. Wer sie tatsächlich fördern will, muß ihr neue Wege zum Ziele weisen. Das ist schwerer, als die Kritik der heutigen Leistungen. Dieser Einsicht kann sich auch Dr. Mousson nicht verschließen; darum schränkt er seinen Tadel häufig ein, indem er auf die Veränderungen hinweist, die sich seit einem halben Jahrhundert in unserm wirtschaftlichen Leben, namentlich in den Arbeitsverhältnissen vollzogen haben. Weil viele Väter und leider auch Mütter durch die Arbeit in der Fabrik verhindert werden, ihre erzieherischen Pflichten zu erfüllen, sollte der erzieherische Einfluß der Volksschule gesteigert werden. Ob das aber möglich ist? Wie bisher, wird die Volksschule durch ihre strenge Ordnung viele Familien

[1]) Bericht über die Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode von 1899. Beilage X, Seite 105 ff., „Die Organisation der achtklassigen Primarschule".

zu einer geregelten Zeiteinteilung zwingen. Die Schuldisziplin wird das Kind lehren, sein natürliches Ungestüm zu beherrschen, Rücksichten auf andere zu nehmen, mit diesen an gemeinsamen Aufgaben zu arbeiten. Die Schule schweißt ihre Schüler zu einer Gemeinschaft zusammen, die den höchsten sittlichen Einfluß zu üben vermag, in Liebe und Freundschaft verbindet und zur wechselseitigen Hülfeleistung erzieht. Der Erfolg in dieser Richtung hängt wesentlich von der Persönlichkeit des Lehrers ab; glücklicherweise gibt es aber unter den Lehrern viele Erzieher, die ihrem Berufe mit selbstloser Hingabe freudig leben. Nicht nur durch die Mittel der Zucht (Beispiel, Wort, Beschäftigung, Aufsicht, Lohn, Strafe), sondern auch durch ihren Unterricht wirken sie erzieherisch; indem sie die vermittelten sittlichen Gedankenkreise mit starken Gefühlen verbinden, pflanzen sie die sittliche Gesinnung, aus der das sittliche Wollen und Handeln erwächst. So wird das Wissen zum Gewissen. Man lästere die intellektuelle Erziehung nicht immer; denn sie ist auch die Vorbedingung für ein sittliches Tun. Ohne Einsicht in das, was das Gute ist, ohne die klare Erkenntnis, daß das Gute im Interesse aller getan werden muß und wie es getan werden kann, ist kein sittliches Handeln möglich.

Die Schule ist ein erzieherischer Faktor ersten Ranges, und sie soll es bleiben. Aber man überschätze ihren Einfluß nicht: sie ist nicht allmächtig. Die Miterzieher, das Elternhaus, die Straße und der Spielplatz, die Kirche, die politische und die wirtschaftliche Gemeinschaft und die Presse müssen ihren erzieherischen Pflichten eifriger leben, wenn das Volk sittlich erstarken soll. Der Tag hat 24 Stunden, und das Kind ist dem Einfluß der Schule während 6 Stunden zugänglich. Was in dieser Zeit aufgebaut wird, das wird oft in den schulfreien Stunden und Tagen wieder eingerissen oder gar ins Gegenteil verkehrt. Beim besten Willen wird die Volksschule nichl viel mehr leisten können als heute; Kinderkrippe, Kindergarten, Jugendhort, Ferienkolonie, Ferienheim, Fürsorgeanstalten für sittlich Gefährdete müssen helfend an ihre Seite treten. Solange diese Anstalten fehlen, tut man unrecht, der Volksschule vorzuwerfen, sie vernachlässige ihre erzieherischen Pflichten.

Besser als bisher wird die Volksschule die Hand schulen müssen. Ob es aber möglich ist, allen ihren Unterricht auf die Arbeit, die Handfertigkeit zu stützen, ist noch fraglich. Einschlägige Versuche, die im Naturkund-, Geographie-, Rechnen- und Geometrieunterricht gemacht worden sind, beweisen, daß dies nur bei Klassen mit kleinen Schülerzahlen angeht. Erfreulicherweise würde aber Dr. Mousson „nicht zurückschrecken vor materiellen Opfern, welche eine richtige Ausgestaltung des öffentlichen Bildungs- und Erziehungswesens fordert“. Wenn dereinst jeder Lehrer nur eine einzige Klasse mit 20—25 Schülern zu unterrichten hat, dann wird der Erfolg sicher in allen Fächern größer sein, als beim Massenunterricht unserer Tage.

Wie aber, wenn man allen Unterricht auf Handfertigkeit aufbauen möchte; wären unsere Lehrer dieser Aufgabe gewachsen? Kaum, erst müßten alle Zweige des Handfertigkeitsunterrichts und wohl auch landwirtschaftliche Arbeiten im Seminar gelehrt werden. Diesen Schluß zieht Dr. Mousson nicht. Aus naheliegenden Gründen: er beklagt die enzyklopädische Anlage der heutigen Lehrerbildung; das Vielerlei, das im Seminar gelehrt wird, hat nach ihm gar keinen bildenden Wert. — Leider kann man aber nur das lehren, was man selber weiß und kann, und da der Volksschullehrer als Klassenlehrer in allen Fächern unterrichten muß, kann das Seminar nicht umhin, ihn mit dem nötigen Wissen und Können auszurüsten. Soll er auch in der Fortbildungsschule, die Dr. Mousson der Volksschule organisch angliedern möchte, mit Erfolg unterrichten, so wird der Lehrer vorher auch in die Wirtschaftslehre eingeführt werden müssen. Noch nie jagte man bei der Revision des Seminar-Lehrplanes dem „Phantom einer abgeschlossenen Bildung" nach; ganz im Sinne Dr. Moussons fragte man sich immer: „Was bedarf der junge Lehrer zur Ausübung seines Berufes?" Und jedesmal mußte man froh sein, wenn nicht durch die Aufnahme neuer Fächer das Vielerlei des Lehrplanes noch vergrößert, das Interesse und die Arbeitskraft des Seminaristen noch stärker zersplittert wurden als vorher.

Dr. Mousson möchte die „ethische und ästhetische Ausbildung der Lehrer mehr in den Mittelpunkt stellen". Wenn auch nicht in streng systematischer Weise, so wird die Sittenlehre doch in allen Seminarien im Anschluß an die Psychologie, die Religions- und Literaturgeschichte, die Welt- und Schweizer-Geschichte, die Gesundheitslehre in übereinstimmender Weise vermittelt. Als sittlich wird den werdenden Erziehern das hingestellt, was ihre eigene Erhaltung und Vervollkommnung, sowie die Erhaltung und Vervollkommung des menschlichen Geschlechtes fördert. Höchstens die Begründung kann verschieden ausfallen: der eine Seminarlehrer wird die sittlichen Forderungen auf naturwissenschaftliche Erkenntnis, ein anderer auf philosophische oder religiöse Anschauungen zu stützen suchen, weil er überzeugt ist, daß das Sittengesetz, sofern es ein Naturgesetz wäre, sich auch ohne den Willen des Menschen durchsetzen müßte. Hauptsache ist und bleibt, daß alle Lehrerbildungsanstalten die christliche Ethik lehren, welche die Menschen in Liebe verbindet, den Schwachen stützt und dem Armen hilft.

Auf ästhetischem Gebiete ist die Übereinstimmung noch nicht so weit gediehen. Kaum daß uns die Ästhetiker eine Definition des Schönen zu geben vermögen, die weitere Kreise befriedigt! Und erst die „Kunsterzieher"; sie setzen sich ganz verschiedene Ziele. Der eine will das Kind zum Genuß des Schönen erziehen; ein anderer sieht in ihm ein schaffendes, ja schöpferisches Wesen und will, daß es sich als Künstler betätige; ein dritter

endlich will es durch die Kunst über seine Fehler und Schwächen, über die Mängel seiner Umgebung hinausheben. Ihm ist die Kunst die Erzieherin schlechthin. — Jede dieser Auffassungen hat ihre Berechtigung; wer möchte das leugnen? Jede spiegelt die Erfahrungen wider, die ihr Vertreter im Umgang mit der Kunst gemacht hat. Aber wäre es nicht Vermessenheit, auf persönliche Erfahrungen gleich ein neues Erziehungssystem zu gründen? Gewiß erhöht die Kunst die Freude am Dasein, gibt sie reine Freuden, die keiner Reue rufen, und es wäre ein schmähliches Unrecht, wenn man die Masse des Volkes von dieser Form des Lebensgenusses ausschließen wollte. Allein selten ist ein Mensch empfänglich für alle Formen des künstlerischen Schaffens. Der eine langweilt sich im Konzertsaal oder im Theater, einem andern sagen Bildsäulen, Gemälde, Baudenkmäler herzlich wenig. Zugegeben, daß die Kunst, vor allem die Malerei, den Blick für die Schönheiten der Natur zu erschließen vermöge, darf doch behauptet werden, daß viele das, was sie im Kunsttempel umsonst suchen, draußen in Wald und Feld oder in der — Kirche finden. Auch der Kunsterzieher muß sich darauf beschränken, die Keime zu entwickeln, die im Kinde vorhanden sind; zum Genießen läßt sich niemand zwingen. — Fraglos regt sich in jedem gesunden Kinde der Schaffenstrieb; es freut sich, wenn es formen, malen und zeichnen kann, was in ihm lebt, singen und sprechen darf, wie ihm der Schnabel gewachsen ist. Aber sobald es über die Grenzen seiner Begabung, die ja gewöhnlich recht eng gesteckt sind, hinausgedrängt wird, langweilt es sich, und in richtiger Erkenntnis der Sachlage klagen seine Eltern über Zeitverschwendung. Damit die Jugend nicht einem unfruchtbaren Dilettantismus verfalle, sollten von einem gewissen Alter an nur diejenigen Kinder, die hervorragend begabt sind, sich künstlerisch betätigen; die andern müssen „arbeiten“ lernen, müssen schaffen, „was not zum Leben“. — Diese Arbeit erzieht auch; sie entwickelt nicht nur die leiblichen und geistigen Kräfte, sondern adelt ihren Träger geradezu, wenn er sich bewußt in den Dienst des Ganzen stellt und nicht nur für sich, sondern auch für andere sorgt. Ein solcher Arbeiter ist besser erzogen, als der verweichlichte „Ästhet“, der andere für sich arbeiten läßt, weil der Arbeitsstaub nicht schön ist, der „Ästhet“, der oft deswegen vereinsamt, weil er den Armen, den Alten, den Häßlichen und den Kranken nicht ansehen kann. Der „Ästhet“, der sein Leben im „Kunstgenuß“ oder im „künstlerischen Spiel“ vertändelt, ist ein Schmarotzer am sozialen Körper. Ganz anders der wahre Künstler! Auch er ist ein gewaltiger Arbeiter. Er schweißt das Wissen seiner Zeit zur einheitlichen Weltanschauung zusammen; indem er die Ausdrucksmittel seiner Kunst beherrschen lernt, schafft er sich seine eigene Technik; er sucht und wählt seinen Stoff und ringt mit ihm, bis er ihn segnet, und endlich schenkt er den Zeitgenossen mit seinen Meisterwerken die

wertvollsten Kulturgüter. Allein nur die Geistesverwandten, die mit ihm über die Erde schreiten, können ihn verstehen. Er bringt verwandte Saiten in ihnen zum Klingen, weckt die Sehnsucht nach Besserem und Größerem, als die Erde hegt, ruft zur Einkehr in sich selbst und zum Kampfe auf gegen alles, was dem Ideal nicht entspricht. So wird der große Künstler ein großer Erzieher, ein Wohltäter der Menschheit. Es wird immer eine der schönsten Aufgaben der Schule sein, das Verständnis für die schaffenden Geister der Gegenwart und der Vergangenheit zu wecken. Wie dies auf die zweckentsprechendste Weise geschehe, fragen und erproben die „Kunsterzieher" unablässig. Und darin beruht ihr größtes Verdienst.

Vielleicht gelingt es der neuen Wissenschaft, die sich als Grundlage einer neuen Pädagogik empfiehlt, die sichern Wege zum Ziele zu weisen. Sie nennt sich: Experimentelle Pädagogik. Welche Stellung nimmt sie innerhalb der allgemeinen Pädagogik ein; was hat die wissenschaftliche Pädagogik und die Praxis der Erziehung und des Unterrichts von ihr zu erwarten; was will sie? Diese Fragen beantwortet Prof. Dr. Ernst Meumann[1]), indem er sagt: „Ebensowenig wie an der Selbständigkeit der Erziehungswissenschaft zweifle ich daran, daß sie zu einer allgemein gültigen Feststellung ihrer Resultate gelangen kann. In dieser Frage hat man freilich wohl zu scheiden zwischen zwei Teilen der wissenschaftlichen Pädagogik, denen eine sehr verschiedene Aufgabe zugeschrieben werden muß. Als beschreibende und erklärende Wissenschaft von einem Tatsachengebiet — den Tatsachen der Erziehung — bedarf die Pädagogik eines forschenden Teils, der die Erweiterung unserer Tatsachenkenntnis zu seiner Aufgabe hat. In diesem Teile kann die Pädagogik aus denselben Gründen und mit denselben Methoden Allgemeingültigkeit ihrer Resultate erlangen, wie jede andere empirische Wissenschaft. Mit Allgemeingültigkeit kann z. B. alles das festgestellt werden, was tatsächlich in dem Zögling vorgeht, wenn bestimmte Maßnahmen der Erziehung auf ihn einwirken. Neben dem forschenden, unsere Kenntnis der Erziehungstatsachen erweiternden Teile wird die Wissenschaft der Pädagogik aber stets eines zweiten allgemeineren rein systematischen Teiles bedürfen, der sich mit der Bestimmung der allgemeinen Begriffe der Erziehung und Erziehungswissenschaft mit der systematischen Zusammenfassung der Ergebnisse der speziellen Forschung und mit der Ableitung von Normen und Vorschriften für die Tätigkeit des Erziehers aus den Ergebnissen der Tatsachenforschung befaßt.

---

[1]) Die Experimentelle Pädagogik. Organ der Arbeitsgemeinschaft für experimentelle Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der experimentellen Didaktik und der Erziehung schwachbegabter und abnormer Kinder. Begründet und herausgegeben von Dr. W. Lay und Dr. E. Meumann. Otto Nemnich, Verlag, Leipzig. I. Band, Seite 7 bis 9.

Wie weit die Pädagogik in diesem Teile zu allgemeingültigen Resultaten kommt, das wird einerseits abhängen von der Sicherheit der Ergebnisse des grundlegenden, empirisch forschenden Teils, sodann aber wird die systematische Pädagogik immer einzelne Bestimmungen enthalten müssen, denen nur eine bedingte Gültigkeit zukommt. Dies gilt insbesondere von der Feststellung material bestimmter Erziehungs- und Unterrichts-Ziele, die stets unter dem Einfluß der Wertschätzungen eines bestimmten Zeitalters stehen (Dilthey), und deren Festsetzung daher immer den Charakter historischer Bedingtheit tragen wird. Was wir der Erziehung und dem Unterricht insbesondere als Ziele vorschreiben, ist von Zeitströmungen, von der Entwicklung unserer sittlichen, religiösen und ästhetischen Anschauungen, von wirtschaftlichen und sozialen Ansprüchen, von der allgemeinen Entwicklung des Geisteslebens und der Kultur abhängig. Trotzdem aber bleibt es möglich, mit Allgemeingültigkeit zu entscheiden, welche Normen für die Erziehung gelten müssen, wenn bestimmte Erziehungsziele als gültig angenommen werden, oder welche Wege zu gegebenen Zielen hinführen. In diesem Sinne behält auch der normative Teil der Pädagogik Allgemeingültigkeit. Ferner wird es immer eine Anzahl Erziehungsprinzipien geben, die durch die Natur des Kindes und die formale Aufgabe der Erziehung und Bildung — auf das Kind und seine Entwicklung planmäßig gestaltend einzuwirken — gegeben sind. Die Feststellung der letzteren ist aber unabhängig von allem Wandel der Zeiten möglich.

Welche Stellung nimmt nun gegenüber diesen verschiedenen Aufgaben der Erziehungswissenschaft die experimentelle Pädagogik ein? Sie wird eben jenen forschenden, unsere Kenntnis der tatsächlichen Verhältnisse des Erziehungsobjektes und der Wirkung der Erziehungsmaßnahmen auf dasselbe erweiternden Teil der Pädagogik ausmachen, und sie entsteht, indem wir auf die empirische Erforschung der Tatsachen der Erziehung alle Mittel und Methoden unserer heutigen empirischen Forschung anwenden, insbesondere die kontrollierte systematische Beobachtung, das eigentliche, messende Experiment, und die Statistik. Denn dies verstehe ich unter dem experimentellen Betrieb der Pädagogik, daß sie die tatsächlichen Erziehungsverhältnisse mit der systematischen, kontrollierten Beobachtung, dem messenden Experiment und statistischen Methoden untersucht."

Möchte es der neuen Wissenschaft gelingen, ihre Ziele zu erreichen! Und sollte es ihr nicht möglich sein, so wird sie die Pädagogik wenigstens fördern. Darum verdienen ihre Vertreter Dank und Anerkennung. Indem sie neue Methoden erproben, sinnreiche Apparate konstruieren, mühsam und rastlos genaue Tatsachen sammeln, um daraus ihre Schlüsse zu ziehen, bringen sie uns der Lösung didaktischer Probleme immer näher. Wohl werfen

ihnen die Gegner vor, daß die „Experimentelle Didaktik“ die gelegentliche, zufällige Erfahrung ohne Grund mißachte, daß sie für frühere Verdienste blind sei, daß sie bis jetzt nur altbekannte Tatsachen, sogenannte „Binsenwahrheiten“ mit einem ungeheuren Aufwand von Kraft und Zeit bewiesen habe, daß sie die Tatsachen in widersprechender Weise deute. Diese Vorwürfe sind nicht ganz aus der Luft gegriffen. Allein sie sind nur Zeichen der Kinderkrankheiten einer neuen Wissenschaft, die durchaus gesund und lebenskräftig ist. Wie die Mutter, die experimentelle Psychologie, so wird auch die Tochter ihre Schwächen überwinden. Noch vor wenigen Jahren leugnete die „Experimentelle Psychologie“ den Wert der Selbstbeobachtung; heute anerkennt sie ihn wieder. So hat Otto Greiner, der im Jahre 1896 eine Speisekarte zum Psychologischen Kongreß in München mit dem Stifte schmückte, recht behalten. Seine Zeichnung stellte einen Forscher dar, der die Zweige einer Rosenhecke auseinanderbog, um der entschwebenden Psyche nachzujagen. Vor dieser lag das weite Meer, aus dem die Morgensonne stieg. Psyche lüftete ihren Schleier, blickte ernst zurück und hielt dem Verfolger einen Spiegel entgegen, in dem er nur sich selbst sehen konnte. Mit seinem Bilde predigte der Künstler nicht nur die alte Lehre „Erkenne dich selbst“, sondern er wies auch sinnig auf eine bewährte Methode der psychologischen Forschung und auf die Grenzen des Erkennens hin. Auch die „Experimentellen Didaktiker“ dürften von dieser Tischkarte etwas lernen.

II. Literarische Erscheinungen pädagogischer Art.

„Wenn die Könige bauen, haben die Kärrner zu tun“; aber schlimm ist, wenn die Kärrner das Werk der Könige unter Schutt und Wust begraben. Auf pädagogischem Gebiete scheint diese Gefahr zu drohen; da macht sich gegenwärtig der eine und andere Literat breit, den keine Sachkenntnis beschwert. Im aufdringlichen Orakelton gibt er seine Schrullen, seine augenblicklichen Einfälle und Meinungen zum besten und gefällt sich in der Rolle des Hahnes, der den neuen Morgen herauszukrähen glaubt. Verwundert hört der junge Lehrer, der eben in die Praxis tritt, die neuen Töne. Nur zu oft läßt er sich auf Irrwege locken; er fängt an, in seiner Schule zu pröbeln und verzettelt Zeit und Kraft der ihm anvertrauten Jugend. Da erscheint es als Pflicht, ihn zu warnen, ihm das bewährte Alte wieder vorzurücken und zu empfehlen. Erhebt der Irrtum seine Stimme, so muß auch die Wahrheit gepredigt werden. Aber auch Neues, das wissenschaftlich begründet oder gar schon praktisch erprobt ist, ist den weitesten Kreisen der Lehrerschaft vorzulegen. So erklärt es sich, daß die Zahl der pädagogischen Zeitungen, Zeitschriften und Bücher, die alljährlich im deutschen Sprachgebiet erscheinen, überaus groß ist. Lose Spötter behaupten freilich, daran sei mehr die Schreibseligkeit einzelner,

als der Reichtum fruchtbarer Gedanken schuld. Inwiefern der Vorwurf zutrifft, kann hier weder untersucht noch entschieden werden. Nicht vergessen darf der Kritiker, daß neue Ideen den verschiedenen Interessenkreisen auf verschiedene Weise mundgerecht gemacht werden müssen, nicht vergessen, daß Reformen sich örtlichen Verhältnissen anzupassen haben. Gerade in dieser Richtung leisten die Zeitungen, welche die verschiedenen Lehrervereinigungen herausgeben, unschätzbare Dienste.

Leider treten in unsern Tagen derartige grundsätzliche und praktische Erörterungen vor Bestrebungen zurück, welche darauf abzielen, die materielle Sorge und Not des Lehrerstandes zu heben. Die Verteuerung aller Nahrungsmittel hat die Lebenshaltung der Lehrerschaft tatsächlich verschlechtert; die Sorge ums tägliche Brot, um Weib und Kind, für alte und kranke Tage peinigt viele Lehrer. Zum großen Schaden der heranwachsenden Jugend; denn auf der Schularbeit liegt kein Segen, wenn sie nicht freudig getan wird. Woher soll aber der Lehrer die Berufsfreudigkeit nehmen, wenn er die Lust am Dasein verliert? Der Lehrer darf und soll hungern, aber nur nach geistigen Gütern. Klingt es nicht erschütternd, wenn die Tessiner Lehrerschaft in einer Broschüre „Provvedete“ schreibt: „Die Anhänglichkeit an die Schule, der sich diejenigen widmen, welche wissen, daß das Brot des Jugenderziehers mit Tränen genetzt ist, hat sie zum Aufsehen gezwungen, um der Desorganisation der Volksschule vorzubeugen. In dieser Schrift, die für alle geschrieben ist, die ein Herz und ein Verständnis eines Bürgers für die Schule haben, sind Zahlen niedergelegt, deren Sprache zum Aufschrei nach Brot sich erhebt.“ Hoffentlich gelingt es recht bald, durch die Erhöhung der Bundessubvention für die Volksschule die leibliche Not von allen Schulhäusern im Schweizerlande wegzuscheuchen. Dann wird sich die schweizerische Lehrerschaft wieder daran erinnern, daß der Mensch nicht nur vom Brote lebt, und in sich und andern einzig die Ideen des Wahren, Guten und Schönen zu verkörpern suchen.

Wie reich die pädagogische Literatur ist, die in der Schweiz periodisch erscheint, zeigt das unvollständige Verzeichnis im „Jahrbuch 1906“ (Seite 114). Leider konnte es im Berichtsjahr nicht ergänzt werden, weil nicht alle nötigen Angaben erhältlich waren. Das bereinigte Verzeichnis wird dem Jahrbuch für 1908 einverleibt werden.

* * *

Wie die schweizerische Lehrerschaft für ihre soziale Besserstellung kämpft, wie sie sich aber auch redlich müht, neue pädagogische Ideen in Taten umzusetzen, zeigen die Jahresberichte der Lehrervereinigungen. An solchen lagen vor:

Der „Bericht über den XXI. Schweiz. Lehrertag“, abgehalten in Schaffhausen 5. und 6. Juli 1907. Schaffhausen. Buchdruckerei Kühn & Co. 1907.

Aus dem Inhalt seien besonders hervorgehoben die „Begrüßungsrede“ des Festpräsidenten, Erziehungsdirektor Dr. R. Grieshaber, die Rede des Zentralpräsidenten des Schweiz. Lehrervereins, Nationalrat Fr. Fritschi, die Postulate des Schweiz. Lehrervereins, der Vortrag von C. Auer über die „Erhöhung der eidgenössischen Schulsubvention“, die Vorträge von Seminardirektor Dr. Edwin Zollinger und Professor Dr. Erni über „Lehrerbildung“, die „Beiträge zur Zeichenreform“ von R. Hardmeyer, das Referat von Professor J. J. Graf über „Das exakte Zeichnen“ und endlich die Arbeit von Professor Eduard Haug „Der Lehrer und die Volksbühne“.

Le rapport du *XVIIme Congrès de la Société pédagogique* de la Suisse romande à Genève les 14, 15 et 16 juillet 1907. Genève. Imprimerie W. Kündig & Fils, Vieux-Collège, 4. Der Bericht bietet die Referate über „La Mutualité scolaire“ und „Examens et promotion“. Das erste arbeitete Inspektor Léon Latour in Neuenburg, das zweite Professor Louis Zbinden in Genf aus.

Der „Bericht über die Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode 1907 und Jahresbericht der Erziehungsdirektion für das Jahr 1906.“ Eine Beilage enthält die Referate der beiden Sprecher an der Synode, Professor Zürcher in Zürich und Fortbildungsschulinspektor J. Steiner in Winterthur, über das Thema: „Der staatsbürgerliche Unterricht“.

Die zweite und dritte Diskussionsvorlage der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich. Buchdruckerei Töß: Walter und Gremminger 1907. Die erstere bringt die Referate von E. Gaßmann in Winterthur und E. Labhard in Thalwil über den „Sekundarlehrermangel und dessen Beseitigung“, die letztere den „Entwurf eines Geschichtslehrmittels für zürcher. Sekundarschulen“ von H. Sulzer, Zürich III, R. Wirz, Winterthur, Dr. H. Gubler, Zürich III, J. Stelzer, Meilen; einen Aufsatz über „Die Methode Gouin und ihre Verwendung neben dem obligatorischen Lehrmittel“ von Otto Pfister, Winterthur, und einen weitern: „Der Anfangsunterricht im Französischen“ von H. Hoesli, Zürich V.

„Theorie und Praxis des Sekundarschul-Unterrichts.“ Diskussionsvorlagen für die st. gallische Sekundarlehrerkonferenz. Buchdruckerei A. Maeder, Lichtensteig. Siebenzehntes Heft. Es legten Referate vor Jakob Keller: „Zur Buchhaltung in der Sekundarschule“ und Pfarrer J. Keller: „Zur Geschichte des st. gallischen Sekundarschulwesens: Die Sekundarschule Wattwil.“

Zweites Jahrbuch des Kantonalen Lehrervereins St. Gallen. Herausgegeben von der Kommission des Kantonalen Lehrervereins. Selbstverlag. Hauptarbeiten: „Zur Feier des 50-jährigen Bestandes des st. gallischen Seminars“ von Seminardirektor Morger; „Die Gehaltsverhältnisse der st. gallischen Lehrer und Lehrerinnen“ von Schwarz.

Der „Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins.“ 25. Jahrgang. Herausgegeben vom Vorstande des

Vereins. Schiers. Buchdruckerei Walt und Fopp. 1907. Es enthält folgende größere Arbeiten: „Über die Grammatik in der Volksschule.“ Von Schulinspektor K. Lorez. „Auf welche Weise soll der Kanton das Skilaufen fördern?“ Von einem Freunde des Schneeschuhlaufens. „Über die Organisation der bündnerischen Fortbildungsschule.“ Von Reallehrer L. Martin in Thusis. „Beitrag zur Geschichte und zum Ausbau der Fortbildungsschule.“ Von Lehrer Chr. Hatz in Masans.

Die meisten dieser Veröffentlichungen enthalten auch die Geschäftsberichte der betreffenden Vereinigungen.

* * *

Unter den Büchern, die im Berichtsjahr das pädagogische Interesse wachzurufen und zu erhalten vermochten, müssen genannt werden:

die „Bibliographie der schweiz. Landeskunde.“ Erziehungs- und Unterrichtswesen. Das Schulwesen im allgemeinen. II. Hälfte. Die Arbeit wurde vom Bureau der Landeskunde besorgt unter Redaktion von A. Sichler. Verlag von K. J. Wyß, Bern. Wenn auch das Werk nur Titel bietet, so wird es doch dem Geschichtsschreiber der Pädagogik, dem Forscher und jedem, der ein pädagogisches Thema bearbeiten will, unschätzbare Dienste leisten.

„Das Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1906“. Zwanzigster Jahrgang. Bearbeitet und mit Unterstützung des Bundes und der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektionen herausgegeben von Dr. jur. Albert Huber, Staatsschreiber des Kantons Zürich. Zürich. Verlag: Art. Institut Orell Füßli. Der erste Hauptteil bietet zwei Abhandlungen; die erste ist betitelt: „Der schweiz. Schulatlas“; die zweite: „Der Kampf gegen den Alkohol im Schul- und Erziehungswesen der Schweiz auf Ende 1907.“ „Der allgemeine pädagogische Jahresbericht“ sucht über die pädagogischen Strömungen, die literarischen Erscheinungen pädagogischer Art, die Schulorganisation, die Lehrerbildung, die Lehrmittel, das Lehrverfahren, die Lehrervereinigungen, die sozialpädagogischen Bestrebungen der Gegenwart zu orientieren und schließt mit der Totentafel. Dann wird die „Förderung des Unterrichtswesens durch den Bund im Jahre 1906“ und „Das Unterrichtswesen in den Kantonen im Jahre 1906“ eingehend dargestellt. Der zweite Hauptteil bringt den „Statistischen Jahresbericht 1906“ und als Beilagen die „Neuen Gesetze und Verordnungen betreffend das Unterrichtswesen in der Schweiz im Jahre 1906“.

„Das Jahrbuch der schweiz. Gesellschaft für Schulgesundheitspflege“. VIII. Jahrgang 1907. Annales suisses d'hygiène scolaire. Redaktion: Dr. F. Zollinger, Sekretär des Erziehungswesens des Kantons Zürich. Druck und Kommissionsverlag von Zürcher & Furrer. Aus dem reichen Inhalt dieser Publikation

seien hervorgehoben: „Wie kann eine Besserung der Ergebnisse der ärztlichen Rekrutenuntersuchungen, beziehungsweise der Gesundheitsverhältnisse der glarnerischen Jugend und des Volkes überhaupt erzielt werden?“ Von Schulinspektor Dr. Eug. Hafter in Glarus und Dr. med. Wüthrich in Schwanden. „L'hygiène du personnel enseignant.“ Par le Dr G. Sandoz, médecin, à Neuchâtel. „Die Hygiene des Lehrkörpers der Volksschule.“ Korreferat von Dr. F. Zollinger, Sekretär des Erziehungswesens des Kantons Zürich. „Schulhausbauten im Kanton St. Gallen.“ Von Ad. Ehrensperger, Kantonsbaumeister. „Die Jugendfürsorge in der Stadt St. Gallen.“ Von Dr. med. Real, St. Gallen. „Bericht über die VIII. Jahresversammlung der schweiz. Gesellschaft für Schulgesundheitspflege.“ „L'enseignement de la question sexuelle à la jeunesse.“ Par le Dr. méd. Th. Vannod, Berne. „Wegleitung zuhanden der Schulbehörden betreffend Erstellung von Schulbänken.“ Von H. Wipf, Lehrer, und Dr. F. Erismann, Stadtrat, Zürich. „Über Heftlage und Schriftrichtung.“ Von Dr. F. Erismann, Stadtrat in Zürich. „Aus dem Gebiete der Jugendfürsorge.“ Vortrag von H. Stauber in Wald.

Durch eine „Weihnachtspredigt“ des schweiz. Schriftstellers Meinrad Lienert über die Leiden der mißhandelten Kinder veranlaßt, hatten zwei Menschenfreunde Preise gestiftet für beste Arbeiten über einen wirksamen Kinderschutz und die weitere Ausführung dieser schönen Absicht der staatswissenschaftlichen Fakultät der Universität Zürich übertragen. Diese schrieb zwei Preisaufgaben aus: 1. Die körperliche Mißhandlung von Kindern durch Personen, welchen die Fürsorgepflicht für dieselben obliegt. 2. Die Überanstrengung von Kindern durch Personen, welchen die Fürsorgepflicht für dieselben obliegt, oder durch Personen, welchen die Kinder zu Arbeitsleistungen überlassen worden sind. Im Berichtsjahr erschienen die Lösungen der beiden Preisfragen, die mit ersten Preisen ausgezeichnet werden konnten, bei Rascher & Co. in Zürich unter den Titeln: „Die körperliche Mißhandlung von Kindern durch Personen, welchen die Fürsorgepflicht für dieselben obliegt“. Von A. Wild, Pfarrer in Mönchaltorf, und: „Die Kinderarbeit und ihre Bekämpfung“. Von J. Deutsch in Wien.

Auch das „Schweiz. Jahrbuch 1907“ (zweiter Jahrgang), das Schultheß & Co. in Zürich herausgibt, enthält Abhandlungen über sozialpädagogische Fragen. So bietet Dr. med. G. Rheiner in St. Gallen „Betrachtungen über seelisch abnorme Kinder“; Regierungsrat Dr. A. Burckhardt-Finsler in Basel spricht über die „Bestrebungen der schweiz. Vereinigung für Heimatschutz“ und Professor Paul Ganz in Basel über „Kritik und Kunstwerk“.

Seiner Schrift „Das Glarner Sekundarschulwesen“ (siehe Jahrbuch 1906, Seite 117) ließ Sekundarlehrer C. Auer in Schwanden einen weitern Beitrag zur Totalrevision der glarnerischen Schul-

gesetzgebung folgen. In einer Diskussionsvorlage für die Glarner Lehrerkonferenz (Hebung der Kleinkinderanstalten, Ausbau der Primarschule) entwickelt und begründet er seine Forderungen in bezug auf den Ausbau des Kleinkinder-Schulwesens.

Großen Anklang fand Dr. Fr. W. Försters Buch „Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin". Druck und Verlag von Schultheß & Co. in Zürich. Dr. Förster verpönt die einseitige Pflege des Verstandes und will die Charakterbildung zur Hauptaufgabe der Schule machen. Für seinen Zweck verwertet er in erster Linie die Schuldisziplin, die er gründlich umgestalten möchte. Seine Vorbilder glaubt er in Amerika holen zu müssen. Nicht die Autorität des Lehrers, nicht äußerer Zwang soll den Gehorsam des Schülers erzwingen, sondern im Einzelnen und in der Klasse muß der Wille zur Selbstzucht geweckt und gekräftigt werden. Die Gegner machen geltend: Dr. Förster unterschätze den sittigenden Einfluß der heutigen Schule, sowie den Einfluß der verborgenen Miterzieher; dagegen überschätze er den Einfluß der Erziehung überhaupt. Auch wollen sie ihm die Notwendigkeit der religiösen Begründung sittlicher Forderungen nicht zugestehen.

Daß auch auf Schweizer Boden pädagogische Utopien geschrieben werden können, beweist Dr. Hans Zahler mit seiner Schrift: „Andere Wege. Gedanken über Reformen im Schulwesen". Mit einer Planbeilage von Otto Kästli, Architekt. Bern, Verlag von A. Francke. Der Verfasser findet an der heutigen Schule wenig Gutes: Sie geht einseitig auf die Vermittlung von Kenntnissen aus und erreicht doch herzlich wenig. Der Lehrplan ist überladen und nach fachwissenschaftlichen Grundsätzen aufgebaut, obschon Systematik und Wissenschaftlichkeit den Kindern durchaus zuwider sind. Der Stundenplan gehört zum Widersinnigsten, das dem heutigen Unterrichtswesen anhaftet. Um Stimmung wecken zu können, muß der Lehrer Gelegenheitsunterricht erteilen. Das Klassen- und Fachsystem ist für den Unterricht im Kindesalter fallen zu lassen, der Lehrerwechsel wenn immer möglich ganz zu vermeiden. Nach Dr. Zahler kann die Volksschule nur gesunden, wenn man sie nach den Ideen umgestaltet, die jetzt in den Landeserziehungsheimen verwirklicht werden. Allein wenn er über die beträchtlichen Mittel verfügen könnte, die zur Verwirklichung seines Planes nötig wären, müßte er sich vielleicht zugestehen, daß er an den Lehrer fast unerfüllbare Forderungen stelle.

Gewiß ist die heutige Schule nicht vollkommen, aber sie entwickelt sich, macht Fortschritte. Das wird einem so recht bewußt, wenn man die Schulverhältnisse unserer Tage vergleicht mit den zur Zeit der Helvetik gegebenen, wie sie Dr. Willibald Klinke an Hand der Akten so anschaulich schildert in seiner Schrift: „Das Volksschulwesen des Kantons Zürich zur Zeit der Helvetik (1798—1803)". Zürich. Buchdruckerei Gebr. Leemann & Co. Verlag der „Academia".

Einen wertvollen Beitrag zur Geschichte der Pädagogik liefert auch die „Société J.-J. Rousseau“ in Genf mit ihren *„Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau“*. Tome troisième 1907. Genève. A. Jullien, éditeur. Aus dem reichen Inhalt des Buches seien besonders hervorgehoben: „Les provincialismes suisses-romands et savoyards de Jean-Jacques Rousseau“, par Alexis François; „Tolstoi continuateur de J.-J. Rousseau“, par J. Benrubi; die Bibliographie, die alle im Jahr 1906 erschienenen Arbeiten über J. J. Rousseau nennt und kennzeichnet.

Erfreulicherweise fangen auch die Vertreter der wissenschaftlichen Psychologie unter den schweiz. Universitätslehren an, sich mit pädagogischen Problemen zu beschäftigen. So bietet Professor Dr. E. Dürr in Bern mit seinem Buche „Die Lehre von der Aufmerksamkeit“, Quelle & Meyer, Leipzig, ein Werk, das sich ganz dazu eignet, experimentelle Psychologie und Pädagogik einander zu nähern.

Daß diejenige Pädagogik, die von Herbart und Ziller ausgegangen ist, ebenfalls imstande ist, die feststehenden Ergebnisse der experimentellen Pädagogik in sich aufzunehmen, beweist Seminardirektor P. Conrad in Chur mit der zweiten, verbesserten und vermehrten Auflage seiner trefflichen „Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hülfswissenschaften in elementarer Darstellung“. II. Teil. Elemente der Ethik und allgemeine Pädagogik. Chur. F. Schuler, Verlagshandlung.

Wie Conrad, sucht Professor Dr. W. Rein in Jena den Zusammenhang zwischen herkömmlicher und experimenteller Pädagogik und Didaktik zu wahren in einem großartigen Sammelwerke, dem kein Kulturvolk etwas Ebenbürtiges an die Seite stellen kann. Es betitelt sich: „Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik“. Herausgegeben von W. Rein, Jena. Langensalza. Hermann Beyer und Söhne. Im Berichtsjahr ist von der zweiten Auflage der 7. Band erschienen.

Ein Sammelwerk für die wichtigsten Fragen der Kindheit ist „Das Buch vom Kinde“, das Adele Schreiber unter Mitarbeit hervorragender Fachleute bei B. G. Teubner in Leipzig herausgegeben hat. Wer seine Eltern- und Erzieherpflichten noch nicht kennt oder leicht nimmt, findet in ihm einen ernsten Mahner. Männer und Frauen, die auf den verschiedenen Gebieten der Wissenschaften und des praktischen Kulturfortschritts hervorragende Leistungen aufzuweisen haben, bieten in den zwei reich illustrierten Bänden, was sie Wertvollstes zu sagen haben.

Welche Ziele sich die empirisch-pädagogische Forschung setzt, welche Forschungsmethoden sie anwendet, welches die bisherigen Ergebnisse sind, zeigt Professor Dr. Ernst Meumann in seinen „Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen“. Zwei Bände.

Leipzig. Verlag von Wilhelm Engelmann. Eine systematische Pädagogik will der Verfasser erst schreiben, nachdem die vielen Lücken der Forschung ausgefüllt sind.

III. Schulorganisation.

In der Programmschrift „Abendstunde eines Einsiedlers“ sagt Pestalozzi: „Allgemeine Emporbildung dieser innern Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedrigsten Menschen. Übung, Anwendung und Gebrauch seiner Kraft und seiner Weisheit in den besondern Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung. Diese muß immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein.“ [1]) Er lehrt ferner: „Die Natur enthüllt alle Kräfte der Menschheit durch Übung und ihr Wachstum gründet sich auf Gebrauch“ [2]). Ihm, den seine Grabschrift als Gründer der neuen Volksschule preist, liegt „im Heiligtum des häuslichen Lebens bestimmt der ganze Umfang aller Anfangsmittel, durch welche die sittlichen, geistigen und physischen Kräfte unseres Geschlechtes auf eine naturgemäße Weise entfaltet werden können“.[3]) Lückenlos will Pestalozzi von den Anfangspunkten zum letzten zu vollendenden Zweck der Menschenbildung vorschreiten.[4]) „Das erste Gesetz dieser Lückenlosigkeit aber ist dieses: Der erste Unterricht des Kindes sei nie die Sache des Kopfes; er sei nie die Sache der Vernunft, — er sei ewig die Sache der Sinne, er sei ewig die Sache des Herzens, die Sache der Mutter. Das zweite Gesetz, das ihm folgt, ist dieses: Der menschliche Unterricht gehe nur langsam von der Übung der Sinne zur Übung des Urteils, er bleibe lange die Sache des Herzens, ehe er die Sache der Vernunft, er bleibe lange Sache des Weibes, ehe er die Sache des Mannes zu werden beginnt.“ Ja Pestalozzi müht sich, die Mütter nicht nur zur Handhabung der Zucht, sondern auch zur Erteilung des ersten Unterrichts zu befähigen, indem er im Jahre 1803 sein „Buch der Mütter oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren“, veröffentlicht.

Heute sind wir von der Verwirklichung dieses Pestalozzischen Ideals weiter entfernt, denn je. Die Sorge fürs tägliche Brot ruft die Frau des Fabrikarbeiters, der oft zu wenig verdient, um die Bedürfnisse seiner Familie bestreiten zu können, ebenfalls an die Arbeit außer dem Hause. Gern oder ungern muß sie ihre Kinder

---

[1]) Pestalozzis sämtliche Werke. Herausgegeben von L. W. Seyffarth. 1. Band, Seite 55.

[2]) Ebenda, Seite 56.

[3]) Pestalozzis sämtliche Werke. Herausgegeben von L. W. Seyffarth. 12. Band, Seite 225.

[4]) Ebenda. 11. Band, Seite 291.

fremden Leuten, sich selbst, oder der Gasse überlassen. In dieser Hinsicht sind die Bauernkinder besser daran. Sie sind mit ihren Eltern in einer Arbeitsgemeinschaft verbunden, laufen aber dafür um so eher Gefahr, zeitweilig überanstrengt zu werden, als landwirtschaftliche Hülfsarbeiter schwer zu bekommen sind.

Von der Überzeugung getragen, daß in der heranwachsenden Generation der größte Schatz eines Volkes liege, nehmen sich menschenfreundliche Männer und Frauen der verwahrlosten Jugend an. Sie wissen, daß ein Kind, das in den ersten Lebensjahren schlecht gepflegt wird, leicht ein mürrisches, verbittertes Wesen annimmt, wenn nicht gar kränkelt und stirbt. Weil sie Charakterfehler und Krankheiten lieber vermeiden als heilen möchten, nehmen sie die Kinder der arbeitenden Frauen schon im zartesten Alter in Krippen auf, wo sie aufs beste verpflegt werden. Nur während der Nacht besorgen die Mütter ihre Kleinen selbst. Entläßt die Krippe ihre Pfleglinge, so öffnet sich ihnen der Kindergarten, nach diesem die Volksschule. Um den Volksschüler während seiner schulfreien Zeit dem verderblichen Einfluß der Gasse zu entziehen, werden Jugendhorte gegründet. Fortbildungsschulen, Vereine, Volkshochschulen und der Militärdienst suchen die Erziehung des Einzelnen, der nicht an der wissenschaftlichen oder technischen Hochschule studiert, zum Abschluß zu bringen. Mit Ausnahme des Heerdienstes sind die genannten Erziehungsstätten und Bildungsgelegenheiten auch dem weiblichen Geschlecht zugänglich. Allein für diesen Ausfall haben weitblickende Frauen Ersatz gefunden. Bis „das obligatorische Dienstjahr für Mädchen", das Frau Dr. Hilfiker schon vor Jahren in einer Broschüre forderte, statt des Rekrutendienstes der Jünglinge eingeführt wird, verlangt die Genfer Doktoresse Champendal von den besitzenden und gebildeten Töchtern mehr als Geld: persönliche Leistungen. Nachdem die Trägerinnen des „Bon Secours" während eines Jahres theoretischen und praktischen Unterricht in der Krankenpflege erhalten haben, sollen sie unbemittelten Kranken in deren Wohnungen die erforderliche Hülfe leisten. [1]) Schon im Januar 1907 konnten sich zwölf ausgebildete Schülerinnen dem Krankendienste und der Aushülfe jeder Art widmen.

Für die Anormalen sorgt die Gesellschaft in besonderer Weise. Sie übergibt die Idioten, die Epileptischen, die Blinden, die Taubstummen, die Schwachbegabten, die Sittlichgefährdeten Anstalten, in denen sie zu nützlichen Gliedern der Gemeinschaft erzogen werden sollen. In Bälde werden auch Krüppelheime den mißgestalteten Kindern den gleichen Dienst leisten. In Ferienhorten, Ferienkolonien, Ferienheimen, Waldschulen haben schwächliche Kinder oder solche, die sich von schweren Krankheiten erholen

[1]) Schweizerisches Haushaltungs-Blatt. Redaktion: Frau R. Gutersohn-Lingg, Luzern. Nr. 1. XX. Jahrgang. 1907. „Le bon Secours" in Genf. Von Frau L. Schenker-Amlehn.

müssen, Gelegenheit, sich zu kräftigen. Viele der genannten Veranstaltungen danken ihre Entstehung einzelnen Wohltätern; viele werden heute durch Vereine unterhalten und geleitet; andere erfreuen sich der Unterstützung städtischer Gemeinwesen oder des Staates. Voraussichtlich wird der Staat in absehbarer Zeit alle erzieherischen Maßnahmen in seine starke Hand nehmen und einheitlich organisieren, so daß alle dem gleichen Zwecke dienen und keine Mittel verschleudert werden. Er wird wenigstens dann an die Stelle der Familie treten, wenn diese ihre erzieherischen Pflichten nicht mehr erfüllen kann. Er muß es im Interesse der Selbsterhaltung tun: Wenn seine Glieder nicht mehr über die Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen, die ihnen den Erfolg im wirtschaftlichen Kampfe sichern, so geht er selbst zugrunde; desgleichen, wenn der Einzelne nicht mehr sittlich handelt, d. h. nicht mehr für seine Erhaltung und Vervollkommnung und die Erhaltung und Vervollkommnung des Staates sorgt.

Leider, leider wird sich der Traum Pestalozzis, der im Vaterhaus die „Grundlage aller reinen Naturbildung der Menschheit“ und in jeder Mutter die berufenste Erzieherin und Lehrerin ihrer Kinder sah, nicht verwirklichen. Allein die Wege zum Ziele, die der große Pädagoge suchte und fand, werden in der neuesten Zeit immer allgemeiner als einzig richtig anerkannt. „Man muß alles nur wissen um des Tuns willen. Ausüben und Tun ist für alle Menschen immer die Hauptsache. Wissen und Verstehen ist das Mittel, durch welches sie in der Hauptsache wohl fahren. Aber darum muß sich auch alles Wissen des Menschen bei einem jeden nach dem richten, was er auszuüben und zu tun hat, oder was für ihn die Hauptsache ist.“[1]) So lehrt Pestalozzi, und er stellt dem „Bücherleben“ der Schule das „Berufsleben“ gegenüber, indem er sagt: „Wenn ein Bauernknabe mit dem Vater täglich ins Feld geht, an seinem gewöhnlichen Tun, soweit er kann, teilnimmt, so genießt er dadurch geradezu die Bildung, die er nötig hat.“ So schreibt Pestalozzi, und der feinsinnige Goethekenner, Seminardirektor Muthesius in Weimar,[2]) hebt hervor, daß Goethe diese Ansicht durchaus teilte. Als man den großen Dichter fragte, welches die beste Erziehungsmethode sei, antwortete er: „Die der Hydrioten. Als Insulaner und Seefahrer nehmen sie ihre Knaben gleich mit zu Schiffe und lassen sie im Dienst heraufkrabbeln. Wie sie etwas leisten, haben sie teil am Gewinn, und so kümmern sie sich schon um Handel, Tausch und Beute, und es bilden sich die tüchtigsten Küsten- und Seefahrer, die klügsten Handelsleute und verwegensten Piraten. Aus einer solchen Masse können dann freilich Helden hervortreten, die den verderblichen Brander mit eigner

[1]) Pestalozzis sämtliche Werke. 1. Band. Seite 222.

[2]) Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Herausgegeben von Karl Muthesius, Seminardirektor in Weimar. 36. Band. Jahrgang 1907. Seite 526.

Hand an das Admiralschiff der feindlichen Flotte festklammern." Nach Pestalozzi [1]) „kommt man immer früh genug zum Vielwissen, wenn man lernt recht wissen; und recht wissen lernt man nie, wenn man nicht in der Nähe bei dem Seinigen und bei dem Tun anfängt". Nicht durch Hören und Lesen, sondern aus „täglichen Tathandlungen" soll der Schüler alle Kenntnisse gewinnen.

Das ist gerade das, was Dr. Kerschensteiner, der die heutige „Wissensschule" in eine „Arbeitsschule" umwandeln möchte, mit seinen Gesinnungsgenossen fordert. Derartige Forderungen sind aber rascher gestellt als erfüllt. Unsere Schule ist geschichtlich geworden, was sie ist. Das Volk hat ihr das Ziel gesteckt und die Wege zum Ziele gewiesen. Die Erwachsenen erwarten, daß ihre Kinder in der Schule ungefähr das lernen, was sie seinerzeit selbst dort erworben haben. Vor allem aus verlangen sie, daß das, was sie ihre Kinder nicht lehren können, vom Lehrer vermittelt werde. Wird aber der „Arbeitsunterricht" zum Hauptfache, so wird die Zeit zum Üben des Schreibens, Lesens und Rechnens derart verkürzt, daß der Schüler beim Austritt aus der Schule nicht über die nötige Fertigkeit in den Elementarfächern verfügt. Und die Folgen? Die Leistungen der Schule werden abfällig beurteilt; denn der Erfolg wird ja in der Regel nach den sichtbaren Leistungen geschätzt. Leider; das ist ja auch, beiläufig bemerkt, der Grund, warum in mancher Schule die formale Bildung, die Kunstpflege und die sittliche Bildung vernachlässigt werden. Diese Mängel der Schulführung entgehen nicht nur dem Examenpublikum, sondern oft auch dem Inspektor. Daß die Einführung des „Arbeitsunterrichts" die einschneidendsten und kostspieligsten Änderungen im Schulbetrieb herbeiführen müßte, liegt auf der Hand. Man dürfte einem Lehrer höchstens noch 25 Schüler zuteilen, müßte alle stärker bevölkerten ungeteilten Schulen teilen, viele neue Lehrer besolden, viele Schulhäuser bauen, Arbeitsmaterial und Werkzeuge kaufen. Wenn unser Volk reich genug ist, diese Opfer zu bringen, so mag man den Versuch wagen, die Wissensschule durch die Arbeitsschule zu ersetzen; gegen das methodische Prinzip, das allen Unterricht an die schaffensfreudige Arbeit des Kindes knüpfen will, ist theoretisch nichts einzuwenden.

Sobald aber die Neuerer verlangen, daß aller Unterricht Bezug auf den spätern Beruf des Kindes nehme, daß also der „Arbeitsunterricht" zum „Berufsunterricht" werde, so können sie sich nicht mehr auf die Autorität Pestalozzis stützen. „Erst bist du Kind, Mensch, hernach Lehrjunge deines Berufs," lautet der 65. Satz der „Abendstunde eines Einsiedlers". Auch wenn die Reformer die sogenannte „Allgemeine Bildung" lästern und der „Berufsbildung" gegenüberstellen, wenden sie sich gegen den Meister. Gerade Pestalozzi hat von „allgemeiner Bildung" gesprochen. Sind

[1]) Pestalozzis sämtliche Werke. 1. Band. Seite 222.

denn „Allgemeine Bildung“ und „Berufsbildung“ Gegensätze? Kaum. Die „Allgemeine Bildung“ umfaßt diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten und diejenige Gesinnung, die jeder Mensch haben muß, der heute sein persönliches Glück begründen, ein tüchtiges Glied der menschlichen Arbeitsgemeinschaft und des Staates werden will. Auf dieser Grundlage, auf der jede Berufsbildung ruhen muß, wird sich in den letzten Schuljahren, namentlich in der Fortbildungsschule, die Berufsbildung auf- und ausbauen lassen.

Für den Fall, daß der „Arbeitsunterricht“ eingeführt würde, müßte er zielbewußt und planmäßig erteilt werden. Allein es dürfte schwer fallen, für dieses Fach einen Lehrgang auszuarbeiten, der auch nur für die Schulen einer bestimmten Gegend verbindlich sein könnte. Der Lehrgang des Arbeitsunterrichts hätte die individuellen Anlagen und die Betätigung der Schüler außerhalb der Schule, sowie die Erwerbs- und Lebensverhältnisse der Eltern zu berücksichtigen. Doch vielleicht kann man sich die ganze Arbeit sparen? Die Eifrigsten unter den Neuerern wollen ja weder Lehrgang, noch Lehrplan. Der Lehrer soll immer an das anknüpfen, was sich ihm gerade darbietet: er soll Gelegenheitsunterricht erteilen. Ein genialer Mann wird auch bei einem solchen Vorgehen Ersprießliches leisten; aber für den einfachen Lehrer, den Anfänger im Amte paßt das nicht. Er ist dankbar, wenn er eine bestimmte Wegleitung erhält. Sie ist auch im Interesse der vielen Schüler, die im Laufe der Schulzeit den Wohnort und damit den Lehrer wechseln, unbedingt nötig. Wir wollen keine „pädagogische Anarchie“.

Nicht einmal in der nordamerikanischen Schwesterrepublik, „dem Lande der unbegrenzten Möglichkeiten“, wagt man solche Vorschläge in die Tat umzusetzen. Und doch weisen alle Anhänger des „Arbeitsunterrichts“ auf die Schuleinrichtungen und den Unterrichtsbetrieb in den Schulen der Union hin, die ihnen schlechterdings vorbildlich sind! Wer aber vorurteilslos liest, was Dr. Franz Kuypers in seinem Büchlein „Volksschule und Lehrerbildung der Vereinigten Staaten“ vorurteilslos gibt, darf sich sagen, daß wir vieles, was uns dort entgegentritt, nicht ohne Schaden nachahmen könnten. Es wird sich ihm ferner die Überzeugung aufdrängen, daß die Ideen (Recht der Persönlichkeit, Anschaulichkeit des Unterrichts, Lernen durch Handeln, Konzentration des Unterrichts), welche die amerikanische Schule beherrschen, in deutschen Köpfen aufgeblitzt sind (Pestalozzi, Fröbel). Als uneingeschränkte Vorzüge des amerikanischen Schulsystems hebt Dr. Kuypers hervor:[1]) „Die vorzügliche Ausbildung des Kindergartens. Die ausschließliche Beachtung der pädagogischen Zwecke bei der Schulorganisation, die nicht durch soziale oder politische Rücksichten gestört wird;

[1]) Volksschule und Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten in ihren hervortretenden Zügen. Reiseeindrücke von Dr. Franz Kuypers, Köln a. Rh. Seite 132. Druck und Verlag von B. G. Teubner in Leipzig 1907.

insbesondere auch die weitgehende Möglichkeit, die Volksschüler geeigneten Befähigungsstufen zuzuweisen. Zwei Befähigungsstufen, in einer Klasse vereint, bringen Abwechslung, fördern die Selbständigkeit und den Wetteifer.

Die Schulgeld- und die bei günstiger Finanzlage eingeführte Lehrmittelfreiheit an Volksschulen und Höheren Schulen. So braucht niemand in der Schule seine Mittellosigkeit zu offenbaren, und dem Strebsamen wird seine Strebsamkeit weniger erschwert und verleidet. Das ungehinderte Aufsteigen von auserlesenen Kräften aus der Masse des Volkes in die gebildeten und führenden Kreise ist für das ganze Staatswesen von außerordentlichem Nutzen.

Die niedrige Schülerzahl, die trotz des Wachstums der Städte erzielt ist.

Der vielseitige und unmittelbare Anschluß an die Kindesnatur, die ungezwungene Beweglichkeit des Unterrichts, die lebensvolle Methode, die mehr auf allseitige Kraftentwicklung als auf Aneignung von Lernstoffen ausgeht.

Die Erziehung von Hand und Auge im Manual Training. Sie macht anstellig und geschickt, mehrt die Freude an gewerblichen Berufen und weckt das Interesse mancher Schüler, die in den theoretischen Fächern versagen. Der Hauptwert aber liegt darin, daß sie körperliche Arbeit schätzen lehrt, Verständnis und Teilnahme für wirtschaftlichen Fortschritt anregt und das junge Volk mit Wirklichkeitssinn und praktischem Idealismus erfüllt.

Das Bestreben, nicht eine „abgeschlossene“ Bildung zu vermitteln, sondern zur eigenen Weiterbildung nach der Schulzeit anzuleiten.

Die Gründung von Lehrstühlen und akademischen Fachschulen für Pädagogik der Volks- und der Höheren Schulen, verbunden mit einer wirklichen Lehrpraxis in den Übungsschulen.

Der Standpunkt des Seminars über der Höheren Schule; die Vorbildung vieler Seminarlehrer durch Höhere Schulen und Universitäten; deren angemessenes Gehalt; der freundliche Geist in den Seminarien; deren Charakter als Versuchsstätten neuer Erziehungsmethoden; die ausgewählte Lage und die Ausstattung der Seminare.

Der Zusammenhang, den die schon im Beruf stehenden Lehrer mit den Stätten akademischer und pädagogischer Wissenschaft haben; der Eifer, mit dem die Volksschullehrer sich nach der Seminarzeit weiterbilden, und die Unentgeltlichkeit solcher Bildungsgelegenheiten; die Übergänge zwischen den Lehrern der Volks- und der Höheren Schule.

Die jährlichen amtlichen Veröffentlichungen der Zentralstelle in Washington über den Stand des gesamten Unterrichtswesens der gebildeten Welt.“

Den Vorzügen stellt Dr. Kuypers als offenbare Mängel gegenüber:

„Der Schulzwang ist noch nicht allgemein durchgeführt; wo er vorhanden ist, da besteht er häufig nicht in wünschenswertem Umfang.

Es gibt keinen Klassenlehrerstand. Von denen, welche diesen Beruf nur als Notbehelf ansehen, kann schwerlich die Hingabe vorausgesetzt werden, die beim Lehrerberuf unerläßlich ist.

Die Beschäftigung von Frauen im Schulbetrieb ist viel zu ausgedehnt.

Vielen Landschullehrern fehlt jede Vorbildung für ihren Beruf; den meisten fehlt die Seminarbildung. Das Lehrerbildungswesen selbst ist noch an recht vielen Stellen sehr rückständig.

Das Gehalt und die soziale Stellung des Lehrers sind, abgesehen von einigen Städten, seiner Aufgabe nicht angemessen.

Dabei soll aber nicht vergessen werden, daß diese Mängel, wenigstens zum großen Teil, Übergangszuständen in der Entwicklung des Landes zuzuschreiben sind. In den wenig besiedelten Landgebieten mag oft eine geordnete Schulorganisation vorläufig unmöglich sein. Daß der Wille zu einer solchen vorhanden ist, beweisen die sich mehrenden Zentralschulen für Gruppen von Gemeinden, zu denen die Kinder auf Gemeindekosten herbeigefahren werden. Es ist billig, hervorzuheben, daß die Städte die außerordentliche Aufgabe, ihrem beispiellosen Wachstum den Ausbau ihrer Schulen anzupassen, im ganzen rühmlichst gelöst haben.“

Wie zu erwarten war, zeigt das nordamerikanische Erziehungswesen Licht und Schatten. Aber das Licht überwiegt, und die Schatten weichen in der neuen Welt rascher, als im alten Europa. Wollen wir uns nicht überflügeln lassen, so müssen wir zu unsern Schülern in die Schule gehen; alles, was sich bei ihnen bewährt, müssen auch wir uns aneignen. Möchten unsere maßgebenden Kreise, Behörden und Lehrerschaft, bei der Ein- und Durchführung von Schulreformen ebenso viel praktischen Blick beweisen, wie die Nordamerikaner! Hoffentlich wird auch das Schweizer Volk ebenso fähig und bereit sein, die vermehrten Lasten zu tragen, welche eine Schulreform bringen muß, wie die Republikaner jenseits des Ozeans.

Wie der „Schweizerische Lehrerverein“ die Förderung des Erziehungs- und Unterrichtswesens in Schule und Haus zu bewirken sucht, zeigen die Zielpunkte, die er für den schweizerischen Lehrertag in Schaffhausen aufstellte.[1]) Er verlangt in bezug auf

[1]) Bericht über den XXI. Schweizerischen Lehrertag in Schaffhausen, 5. und 6. Juli 1907. Seite 32. Schaffhausen, Buchdruckerei Kühn & Co. 1907.

A. Organisation der Schule.

1. Der Staat fördert die Pflege des Kindes im vorschulpflichtigen Alter durch Unterstützung von Kinderkrippen und weiterer Fürsorgeeinrichtungen.

2. Das schulpflichtige Alter des Kindes beginnt mit dem zurückgelegten siebenten Altersjahre. Einheitlichkeit im Beginn des Schuljahres.

3. Die Schulpflicht umfaßt wenigstens acht Schuljahre (Alltagsschule).

4. Beim Eintritt in die Schule ist jedes Kind ärztlich zu untersuchen. Ein einheitlicher Fragebogen, der durch die Eltern und den Arzt auszufüllen ist, gibt dem Lehrer eine Grundlage für die Behandlung des Kindes.

5. Schwächliche Kinder sind um ein Jahr zurückzustellen oder einer Hülfsklasse zuzuweisen. Für gebrechliche, taubstumme und blinde Kinder ist besondere Fürsorge zu treffen. Die Eltern sind ihren Verhältnissen gemäß an die Tragung der Kosten herbeizuziehen.

6. In der ersten Schulzeit sind die Kinder durch Spiel und körperliche Beschäftigung (Fröbelarbeiten und Zeichnen) in das Schulleben einzuführen.

Körperliche Beschäftigung (Handarbeit), Unterricht im Freien, Schulwanderungen, tägliche körperliche Übung (Turnen, obligatorisch für Knaben und Mädchen) sind während der ganzen Schulzeit mit der geistigen Lernarbeit in kräftigenden Wechsel zu bringen.

7. Herabsetzung des Schülermaximums. Eine Schulabteilung (eine Lehrkraft) sollte, insbesondere an ungeteilten Schulen, nicht mehr als 40, in den obersten Klassen (7. und 8.) der Primarschule, in der Sekundar- und Mittelschule nicht über 35, in Hülfsklassen nicht über 25 Schüler umfassen.

8. Die Prüfungen sind auf natürliche Arbeitsbedingungen aufzubauen und haben vor allem das Können der Schüler und nicht das gedächtnismäßige Wissen der Schüler zu erproben.

9. Die Aufnahme in eine höhere Schule erfolgt auf Grund der Zeugnisse und einer Probezeit von höchstens 4 Wochen.

10. Die reifere Jugend ist durch obligatorische Fortbildungsschulen mit theoretischen und praktischen Kursen und allgemeiner Bürgerbildung für Knaben und hauswirtschaftlichem Unterricht für Mädchen in ihrer Berufslehre zu unterstützen.

Erziehung zur Erfüllung der Pflichten gegenüber Staat und Gesellschaft.

Jede allgemeine oder berufliche Fortbildungsschule hat einen Kurs in Vaterlandskunde (mit Verfassungskunde) für alle Schüler obligatorisch zu machen.

11. Lehrlingsgesetze sind in allen Kantonen durchzuführen, um die Berufslehre der jungen Leute zu ordnen und die jugendlichen Kräfte vor Ausbeutung zu schützen.

12. Unentgeltliche Abgabe der Lehrmittel und Schreibmaterialien in der Volksschule.

Abschaffung des Schulgeldes in Sekundar- und Mittelschulen.

Unterstützung gutbefähigter Schüler durch Stipendien zum Besuch höherer wissenschaftlicher oder beruflicher Schulen.

13. Schülerspeisung für dürftige Kinder (Milch und Brot in der Vormittagspause, Mittagssuppe), für unternährte und entfernt wohnende Schüler. In die Kosten teilen sich Staat und Gemeinde, soweit nicht die Eltern ihren Verhältnissen gemäß beigezogen werden.

14. Für Kinder, denen nach Schulschluß eine elterliche Aufsicht fehlt, sind Jugendhorte und Spielräume einzurichten, die von besonderen, geeigneten Personen zu leiten sind.

15. Schwächliche Schulkinder sind zur Kräftigung ihrer Gesundheit in Ferienkolonien oder während der Schulzeit in Erholungsheime zu schicken, wo ihnen Unterricht erteilt wird.

16. Fehlbare Schüler (jugendliche bis zum erfüllten 18. Altersjahre, eventuell der zivilgesetzlichen Mündigkeit) sind der ordentlichen Gerichtsverhandlung zu entziehen und besondern Jugendgerichtshöfen zu überweisen, die in erster Linie erzieherische Maßnahmen zur Besserung der Fehlbaren ins Auge fassen.

17. Schulbauten sind nach hygienischen und ästhetischen Grundsätzen unter Anpassung an den baulichen Charakter der Umgebung zu erstellen.

Mit Hülfe des Bundes ist eine Sammlung von Musterplänen, insbesondere für kleinere Schulhäuser anzulegen.

18. Außer dem Lehrzimmer ist jede Schule mit besonderem Sammlungszimmer und Arbeitsräumen für Knaben und Mädchen, einem Turn- und Spielplatz, womöglich mit Turnhalle, und einem naheliegenden Schulgarten zu versehen.

19. Mit jedem Schulgebäude ist eine Badeeinrichtung zu verbinden, die da, wo Gelegenheit zum Baden im Freien fehlt, das ganze Jahr offen steht.

20. Wo eine Lehrerwohnung im Schulhaus eingerichtet wird, soll dieselbe wo möglich vom Schulhaus getrennt, jedenfalls für sich abschließbar sein.

21. Die Schulzimmer sind täglich (nach zwei Schulhalbtagen) zu reinigen.

Heizung und Reinigung der Schulzimmer ist besondern Personen zu übertragen.

Kinder dürfen nicht zum Reinigen der Schulzimmer verwendet werden. Der Lehrer darf nicht dazu verhalten werden.

22. Erhöhte Staatsbeiträge an Schulbauten, insbesondere an steuerschwache Gemeinden.

Der „Schweizerische Lehrerverein“ postulierte ferner in bezug auf die

B. Lehrerschaft.

23. Die Ausbildung der Lehrer hat den Anforderungen der Zeit an Schule und Unterricht zu entsprechen.

24. Die Lehrerbildung wird durch die höhern Mittelschulen, insbesondere realer Richtung, vermittelt, und findet ihren Abschluß an der Hochschule.

Bis zur Erreichung dieses Zieles sollte ein vierjähriger Seminarkurs das Minimum der Lehrerbildung bedeuten, das sofort überall anzustreben ist.

25. Für die Ausbildung der Lehrer an Sekundarschulen ist ein wenigstens zweijähriges Studium an der Hochschule mit Aufenthalt (wenigstens sechs Monate) in französischem Sprachgebiet erforderlich.

Die Lehrer der Mittelschulen haben sich über pädagogische Studien auszuweisen.

26. Freizügigkeit für Lehrer mit wenigstens vierjähriger Seminarbildung für die Primarschulen desselben Sprachgebietes und für Sekundarlehrer (Bezirkslehrer) mit wenigstens zweijähriger Hochschulbildung und für Lehrer mit dem Diplom für das höhere Lehramt (Diplom des eidgenössischen Polytechnikums, der höhern Mittelschulen, Universitätsdiplom).

27. Förderung der weitern Ausbildung der amtenden Lehrer durch Veranstaltung von besondern Fach- und Ferienkursen durch den Staat (Bund und Kanton) unter angemessener Unterstützung der Kursteilnehmer.

28. Gewährung von Reisestipendien durch Bund und Kanton zum Studium des auswärtigen Schulwesens.

29. Sichere Anstellung des Lehrers (Berufung an die Oberbehörde, wo das Abberufungsrecht besteht, und wenigstens sechsjährige Amtsdauer, wo die periodische Wiederwahl eingeführt ist).

30. Die Besetzung einer Lehrstelle darf nicht von der Übernahme von außer der Schule liegenden Dienstleistungen (Orgelspiel, Vereinsleitung) abhängig gemacht werden.

31. Gesicherte ökonomische Stellung des Lehrers, die ihn der Sorge um Nebenverdienst enthebt und vor Not im Alter bewahrt.

Grundgehalt für Primarlehrer im Minimum 2000 Fr., für Sekundarlehrer 2800 Fr., Alterszulagen nach je zwei bis drei Jahren bis zu einem Endgehalt von 3000 Fr., resp. 3800 Fr. nach 16 Dienstjahren. Dazu freie Wohnung und Garten.

Wo eine Wohnungsentschädigung gewährt wird, hat sie den örtlichen Mietpreisen für eine Wohnung von fünf Zimmern zu entsprechen.

32. Lehrer der Mittelschulen sind in voller Lehrstelle (20 bis 25 wöchentliche Stunden), nicht nach der wöchentlichen Stunde zu bezahlen.

33. Gleichstellung der Lehrer und Lehrerinnen in Rechten und Pflichten.

Eine Reduktion der Besoldung für Lehrerinnen ist nur im Verhältnis zu einer verminderten Stundenzahl zulässig. (Diese These, vom Zentralvorstand nicht behandelt, ist zunächst ein individueller Vorschlag.)

34. In Fällen von Krankheit und bei regelmäßigem Militärdienste des Lehrers übernehmen Staat und Gemeinde die Stellvertretungskosten.

35. Der Staat gewährt dem Lehrer im Falle der Invalidität und des Alters entsprechend den Dienstjahren einen Ruhegehalt von 20—75 Prozent der zuletzt bezogenen Besoldung. Nach 40 Dienstjahren ist der Lehrer ohne ärztliches Zeugnis zum Rücktritt berechtigt.

36. Eine staatliche Lehrer-Witwen- und Waisenkasse gewährt den Hinterlassenen von Lehrern eine Witwen- und Waisenpension, die 20—50 Prozent der zuletzt bezogenen gesetzlichen Besoldung des Lehrers beträgt.

Die Lehrer haben an die Witwen- und Waisenkasse Beiträge zu leisten.

37. Vertretung der Lehrer mit Sitz und Stimme in der Ortsschulbehörde, Bezirks- und kantonalen Schulbehörden (Gemeindeschulpflege, Bezirksschulpflege, Bezirksschulrat, Erziehungsrat).

38. In Aufsichtskommissionen (Seminarien, Gymnasien, Industrieschulen, Gewerbeschulen usw.) hat die Lehrerschaft durch eine selbstgewählte Vertretung beratende Stimme.

39. Ökonomisch schwache Schulgemeinden sind leistungsfähigeren Gemeinden anzugliedern, so daß größere Schulverbände geschaffen werden, welche die Schullasten leichter zu tragen vermögen.

40. Erhöhung der Bundessubvention für die Volksschule.

* * *

Viele dieser Forderungen sind schon verwirklicht; andere sucht man auf kantonalem Boden in Tat und Leben umzusetzen. Leider erheischt jeder Fortschritt auf dem Gebiete der Schule große Geldopfer, und da die meisten Kantone an der Grenze ihrer Leistungsfähigkeit angelangt sind, schauen die Schulfreunde allerorten hoffend auf den Bund. Der Bund unterhält nicht bloß die eidgenössische polytechnische Schule in Zürich, er unterstützt nicht bloß die gewerbliche und industrielle Berufsbildung des männlichen

und die hauswirtschaftliche und berufliche Bildung des weiblichen Geschlechts, sondern fördert auch tatkräftig das landwirtschaftliche und das kommerzielle Bildungswesen, den militärischen Turn- und Vorunterricht und die schweizerischen permanenten Schulausstellungen.[1]) Begnügte sich der Bund in den Jahren 1875—1903 damit, durch die Rekrutenprüfungen feststellen zu lassen, ob die Kantone für „genügenden Primarunterricht" sorgten, ermöglicht er ihnen heute den Ausbau der Volksschule, indem er auf den Kopf der Wohnbevölkerung 60, beziehungsweise 80 Rappen ausrichtet. Daß die Gebirgskantone, die mit außerordentlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, etwas bevorzugt werden, ist recht und billig. „Wie ein wahrer Segensstrom ergießt sich die Schulsubvention über das Vaterland und befruchtet den Schulgarten", so rief C. Auer, Sekundarlehrer in Schwanden, unter dem Beifall der schweizerischen Lehrer aus, die am 5. und 6. Juli 1907 in Schaffhausen tagten. „Aber", fuhr er fort, „sie hat einen einzigen Fehler: Sie ist zu klein!" Damit die Zweckbestimmungen von Art. 2 des Bundesgesetzes vom 25. Juni 1903 (Errichtung neuer Lehrstellen, Bau und wesentlicher Umbau von Schulhäusern, Errichtung von Turnhallen, Turnplätzen und Turngerätschaften, Ausbildung von Lehrkräften, Bau von Lehrerseminarien, Aufbesserung von Lehrerbesoldungen, Aussetzung und Erhöhung von Ruhegehalten, Beschaffung von Schulmaterial und allgemeinen Lehrmitteln, Abgabe von Schulmaterial und obligatorischen Lehrmitteln an Schulkinder, Nachhülfe bei Ernährung und Bekleidung armer Schulkinder, Erziehung schwachsinniger Kinder) ausreichend gefördert werden könnten, sollten die Bundesbeiträge mindestens verdoppelt werden. Zunächst scheint der Bundesrat freilich anzunehmen, daß die Bundesmittel für die Ein- und Durchführung der Unfall- und Krankenversicherung zu sparen seien. Hoffentlich lassen sich aber für die Volksschule noch ein paar Millionen flüssig machen, ohne daß die Lösung anderer sozialer Aufgaben dadurch verzögert oder beeinträchtigt wird. Dies wird sicher möglich, wenn die „Konferenz der Erziehungsdirektoren", die sich um die Einführung der Volksschulsubvention so große Verdienste erworben hat, entschieden für deren Erhöhung eintritt. Gewiß ist auch die Forderung der Konferenz, daß der Bund die Hochschulen unterstütze, durchaus begründet. Ist der Bund reich genug, um Hoch- und Volksschule zu unterstützen, wohl und gut; fehlen ihm aber dazu die Mittel, so muß er sie für die Volksschule sparen. Die Volksschule ist die einzige Bildungsanstalt, die der erdrückenden Mehrheit des Volkes offen steht. Die Volksschule sucht das heranwachsende Geschlecht gesund zu erhalten, sittlich tüchtig zu machen und mit denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten, die es im beruflichen Leben unbedingt braucht. Was Mutter Helvetia für die Schul-

[1]) Vergleiche die einschlägigen Abschnitte unter dem Titel „Förderung des Unterrichtswesens durch den Bund".

jugend opfert, wird und muß die reichsten Zinsen tragen. Soll der Schweizer vielleicht untätig zuschauen, wie die monarchischen Nachbarvölker sich mühen, ihr Schulwesen, namentlich das Fortbildungsschulwesen, zweckentsprechend auszubauen? Dann ist der Wettkampf auf wirtschaftlichem Boden, der sich zwischen den Völkern immer mehr verschärft, von vornherein zu seinen Ungunsten entschieden. Wie es in München unter der Führung Dr. Kerschensteiners bereits geschehen ist, müssen wir versuchen, den Arbeitsunterricht wenigstens in unsere Fortbildungsschulen einzuführen und diese so der Berufsbildung dienstbar zu machen. Die Fortbildungsschulen müssen auch die angehenden Bürger mit dem Wesen und den Einrichtungen des Staates und mit ihren Rechten und Pflichten als Glieder der staatlichen Gemeinschaft vertraut machen. Und zwar alle, Einheimische und Fremde; darum ist es nötig, daß der Besuch der Fortbildungsschule obligatorisch erklärt wird. Obschon die Teilnahme am „staatsbürgerlichen Unterricht" auch den Mädchen nur Vorteil bringen könnte, werden sie doch mit größerem Nutzen die „Fortbildungsschule für Töchter" besuchen, deren „hauswirtschaftlicher Unterricht" auf den Beruf der Mutter und Hausfrau vorbereitet.

17 Kantone haben bis zur Stunde das Obligatorium der Fortbildungsschule eingeführt; die übrigen streben es an. So der Kanton Zürich. Die Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode, die am 23. September 1907 in Männedorf tagte, zeigen in typischer Weise, wie man die „Bürgerschule" zu organisieren, bezw. mit der „Fortbildungsschule" zu kombinieren gedenkt. [1]) Trotzdem der erste Referent, Prof. Dr. Zürcher, die Notwendigkeit der allgemeinen Fortbildungsschule anerkannte, wollte er dem Volke in erster Linie die Einführung der Bürgerschule empfehlen. Er fürchtete, daß eine neue Vorlage, die die obligatorische Fortbildungsschule bringe, wie frühere verworfen würde. Seine Thesen lauteten:

1. Es ist zur Einführung der jungen Bürger in ihre politischen Rechte und Pflichten eine Bürgerschule zu errichten, in welcher die staatlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse der Schweiz, der Kantone und Gemeinden behandelt werden sollen.

2. Es ist die Frage der Bürgerschule von derjenigen der obligatorischen Fortbildungsschule zu trennen und vorerst allein zu behandeln.

Der Inspektor der zürcherischen (freiwilligen) Fortbildungsschulen, J. Steiner, stellte dagegen folgende Leitsätze auf:

1. Die Bürgerschule ist ein Bestandteil der obligatorischen Fortbildungsschule, deren Unterricht sich auf deutsche Sprache, Rechnen und Bürgerkunde erstreckt.

---

[1]) Bericht über die Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode 1907 und Jahresbericht der Erziehungsdirektion für das Jahr 1906. Beilage zum Bericht über die Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode von 1907.

2. Der bürgerliche Unterricht beginnt in dem der Rekrutenprüfung vorangehenden Schuljahr und ist für alle Schweizer Jünglinge, die im genannten Schuljahr das 18. Altersjahr zurücklegen, obligatorisch. Die Schüler höherer Lehranstalten sind vom Unterricht dispensiert, sofern sie in diesen Anstalten einen bürgerlichen Unterricht erhalten, der demjenigen der Bürgerschule wenigstens gleichwertig ist.

3. Die Zahl der Pflichtstunden beträgt 60. Sie kann durch Beschluß der Schulkreisgemeinden erhöht werden.

4. Das in den ordentlichen obligatorischen Schulstunden zu behandelnde Lehrgebiet wird durch den ersten und zweiten Teil des aufgestellten Lehrplanes[1]) umschrieben. Die Lösung des im dritten Teil enthaltenen Pensums fällt dem durch Gemeindebeschluß erweiterten obligatorischen Unterricht oder den fakultativen Kursen zu.

5. Um für die Leitung des Unterrichts tüchtige Lehrkräfte zu erhalten, sind große Schulkreise zu bilden; ferner ist die Heranbildung und Verwendung von Lehrern, die sich ausschließlich dem bürgerlichen Unterricht widmen, anzustreben.

Nach eingehender Diskussion beschloß die Synode:

1. Es ist zur Einführung der jungen Bürger in ihre politischen Rechte und Pflichten eine Bürgerschule zu errichten, in welcher die staatlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse der Schweiz, der Kantone und Gemeinden behandelt werden sollen.

2. Die Bürgerschule ist ein Bestandteil der obligatorischen Fortbildungsschule, deren Unterricht sich auf deutsche Sprache, Rechnen, Bürgerkunde und Leibesübungen erstreckt.

3. Die Bürgerschule beginnt in dem der Rekrutenprüfung vorangehenden Schuljahr und ist für alle Jünglinge, die im genannten Schuljahre das 18. Altersjahr zurücklegen, obligatorisch. Die

---

[1]) Der Steinersche Lehrplan sieht vor:

1. Besprechung von konkreten Fällen aus dem Gemeinde-, Staats- und Wirtschaftsleben in zwangloser Folge, wie sie durch die Tagesgeschichte geboten werden. Gruppierung der Stoffe nach ihrem im Leben vorkommenden Zusammenhang und nach ihrer innern Verwandtschaft.
2. Vervollständigung und überschauende Zusammenfassung der erhaltenen Unterrichtsergebnisse:
   a. durch die Einführung des Schülers in die Bundes- und Kantonsverfassung,
   b. die zusammenhängende Darstellung der wichtigsten Epochen der Schweizer Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der Volkszustände,
   c. die übersichtliche Behandlung der wichtigsten Kapitel der Wirtschaftskunde.
3. Eingehende Besprechung der Gemeindeverhältnisse, verbunden mit praktischen Übungen aus dem Gebiete des Vormundschaftswesens und der Gemeindeverwaltung, mit Übungen im freien Vortrag, in der Diskussion und in der Leitung von Verhandlungen.

Schüler höherer Lehranstalten sind vom Unterrichte dispensiert, sofern sie in diesen Anstalten einen bürgerlichen Unterricht erhalten, der demjenigen der Bürgerschule wenigstens gleichwertig ist.

4. Die Zahl der Pflichtstunden beträgt im Minimum 60. Sie kann durch Beschluß der Schulkreisgemeinden erhöht werden.

5. Das in den ordentlichen obligatorischen Schulstunden zu behandelnde Lehrgebiet wird durch den zweiten und dritten Teil des aufgestellten Lehrplanes (Steiner) umschrieben. Die Lösung des im ersten Teil enthaltenen Pensums fällt der obligatorischen Fortbildungsschule zu.

6. Um für die Leitung des Unterrichts tüchtige Lehrkräfte zu erhalten, sind große Schulkreise zu bilden; ferner ist die Heranbildung und Verwendung von Lehrern, die sich hauptsächlich dem bürgerlichen Unterrichte widmen, anzustreben.

7. Die zürcherische Schulsynode richtet an die zuständigen kantonalen Behörden den dringenden Wunsch, die Schaffung der obligatorischen Fortbildungs- und Bürgerschule unverweilt in Angriff zu nehmen und den Stimmberechtigten mit möglichster Beförderung eine Vorlage zur Abstimmung zu unterbreiten.

Im Anschluß an die Diskussion teilte Erziehungsdirektor Ernst mit, daß er bereits einen Gesetzesentwurf betr. die obligatorische Fortbildungs- und Bürgerschule ausgearbeitet habe, den er nächstens dem Erziehungsrate vorzulegen gedenke. Vorgesehen ist eine obligatorische Fortbildungsschule vom 16. bis und mit 18. Altersjahr, sowohl für Knaben als für Mädchen. Die beiden ersten Jahre sind dem allgemeinen und beruflichen Unterrichte gewidmet. Den Gemeinden ist möglichste Freiheit gewährt zur Anpassung des Lehrplans und des Unterrichts an die örtlichen Verhältnisse. Auch körperliche Übungen sind vorgesehen. Das dritte Jahr ist speziell dem staatsbürgerlichen Unterrichte vorbehalten. Das Lehrpersonal ist in besonderen Kursen auszubilden. Die Betätigung von Laien ist nicht ausgeschlossen. Damit die geeigneten Lehrkräfte beschäftigt werden können, müssen größere Schulkreise geschaffen werden, die etwa den Umfang der Sekundarschulkreise haben.

IV. Die Lehrerbildung.

Verbrecher, Dutzendmensch und Pädagog! Sollte ein und derselbe Mensch das alles sein können? Der deutsche Lehrer Müller, der ein Schulmädchen und als Einjähriger seine Wirtin ermordete, war es. Vor Schwurgericht erklärte der Direktor des Seminars, das Müller ausgebildet hatte, dieser sei als Schüler ein Dutzendmensch gewesen, verschlossen, hämisch und zu Roheiten geneigt. Die Klassengenossen sagten aus, daß keiner mit dem Angeklagten enger befreundet gewesen sei, daß er schon im Se-

minar als streitsüchtig, roh und unverträglich gegolten habe. Andere zu verletzen, habe ihm Freude gemacht.

„Wie war es möglich", fragt Dr. Ernst Weber [1]), „daß dieser Mensch vom Seminar mit der Befähigung zum Lehrerberuf entlassen werden konnte? Wie war es ihm möglich, etwas zu werden, was doch so ganz seiner Natur widersprach?" Und er antwortet: „Das Unerhörte konnte geschehen, weil die Prüfungskommission, die seinerzeit vom Staat beauftragt war, den Pädagogen Müller zu prüfen, gar keine Rücksicht auf die eigentliche Natur Müllers nahm, oder, wenn sie Rücksicht darauf genommen, doch dieser Natur keinen maßgebenden Einfluß auf die Beurteilung des Pädagogen gestattete. Was jene Kommission prüfte, war nicht der Mensch Müller, war nicht der Pädagog im spezifischen Sinn, sondern der Seminarabsolvent, der eine vorgeschriebene Summe von Kenntissen in sich aufgenommen hatte und die Fähigkeit besaß, sie in einer gewissen Ordnung wiederzugeben. Was für ein Mensch er im übrigen war, konnte in einer kurzen Randbemerkung angedeutet werden, war jedoch nicht ausschlaggebend für die Beurteilung des Pädagogen Müller. Der setzte sich nach dem Urteil des Zeugnisses in der Hauptsache aus einem bunt zusammengewürfelten Wissenskram zusammen. Nach seinem Wissen beurteilte man den Kandidaten der Pädagogik in erster Linie, um nicht zu behaupten: ausschließlich."

Diese Prüfungsart und der auf sie zugeschnittene Ausbildungsgang erscheint Dr. Weber als „die schwerste Krankheit, an der der Volksschullehrerstand laboriert", da sie dem Wesen seines Berufes durchaus nicht gerecht wird. Denn dieser Beruf erfordert nicht nur eine wissenschaftliche Allgemeinbildung, sondern auch eine philosophisch-pädagogische Sonderbildung, eine künstlerisch-technische und eine praktisch-pädagogische Bildung.

„Das Amt eines Volksschullehrers erfordert eine kompliziertere Veranlagung, als sie bei irgend einem „Dutzendmenschen" gefunden wird; denn die Fähigkeit für eine wissenschaftliche Allgemeinbildung kann nicht ausschlaggebend sein. Die wissenschaftliche Allgemeinbildung verlangt einen normal veranlagten „Dutzendmenschen", einen hellen Kopf mit einem gesunden Verstand, der ein Dutzend Wissenschaften in ihren Elementen zu erfassen fähig ist.

Höhere Anforderungen stellt die philosophisch-pädagogische Sonderbildung an die geistigen Fähigkeiten des Studenten. Nicht jeder vermag philosophisch zu denken; nicht jedem ist der pädagogische Sinn angeboren. Und doch ist diese Anlage

---

[1]) Deutsche Schule. Jahrgang 1906. Monatsschrift herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von Robert Rißmann. Seite 401. Verbrecher, Dutzendmensch und Pädagog. Von Dr. Ernst Weber in München.

absolut nötig, wo ein rechter Pädagoge erzogen werden soll. Ein Lehrer, der sich an seiner wissenschaftlichen Allgemeinbildung genügen läßt, bleibt ewig ein „Bildungsschuster", wird nie zu einer höhern Auffassung seines Berufes gelangen.

Verhältnismäßig selten ist ferner die Anlage für das Künstlerisch-Technische. Es ist nicht nötig, daß jeder Volksschullehrer ein durchgebildeter Künstler oder ein Dichter im wahren Sinne des Wortes ist. Aber jeder sollte doch eine gewisse „plastische Kraft" in sich fühlen, ein Vermögen, dem Geschauten und Gefühlten einen Ausdruck — hörbar oder sichtbar — zu geben, der imstande ist, auch andern ähnliche Gesichte und Gefühle zu vermitteln. Dieses Vermögen ist im Volksschulunterrichte unentbehrlich. Es ist wichtiger als alle wissenschaftliche Allgemeinbildung; aber es findet in der Vorbildung des Lehrers fast keine Berücksichtigung.

Wie steht es um die spezifisch pädagogische Veranlagung, um jenes Vermögen, ganz im Kinde aufzugehen, alles Denken und Fühlen mit dem Denken und Fühlen des Kindes in Einklang zu bringen, das Kind als etwas menschlich Bedeutungsvolles zu betrachten und sich ihm in pädagogischen Maßnahmen in gewissem Sinne unterzuordnen? Ist diese Anlage selten zu finden oder besitzt sie jeder „Dutzendmensch"? Es gibt namhafte pädagogische Theoretiker, welche das Letztgenannte glauben."

Dr. Weber hält eine derartige Meinung für grundfalsch und betrachtet „auf Grund vielfach erprobter Erfahrung die spezifisch pädagogische Anlage als etwas durchaus Eigenartiges und keineswegs als ein jedem Menschen Angeborenes." „Diese Anlage kann nicht erworben, sondern nur entwickelt werden. Sie hängt in ihrer Tiefe zusammen mit dem ganzen ethischen Persönlichkeitsgehalt des Menschen. Wer immer mutig und ehrlich die Wahrheit sagt, wer nie heuchelt und schmeichelt, wer keinen Leisetreter und Speichellecker macht, keinen Schwindler mit Spickzetteln und ähnlichem, wer es vor allem versteht, seine Mitschüler anzuziehen und festzuhalten, sie führend zu beeinflussen, um treuer Kameradschaft willen persönliche Opfer zu bringen, wer seine egoistischen Neigungen für nichts achten kann um einer Idee, um einer guten Tat, vor allem um eines Bedrückten und Bedrängten willen: der läßt von sich mit ziemlicher Sicherheit ahnen, daß in seiner Brust etwas von jener spezifisch pädagogischen Anlage zu finden ist. — Sie kann nicht intellektuell, etwa durch Fragen, erschlossen, wohl aber erfühlt: durch einen fein empfindenden Lehrer und vor allem durch die Mitschüler des zukünftigen Pädagogen festgestellt werden." Da sich die Veranlagung für die wissenschaftliche Allgemeinbildung, sowie die künstlerisch-technische, nicht aber die spezifisch pädagogische Anlage frühzeitig feststellen läßt, folgert Dr. Weber, daß „erst nach Abschluß der wissenschaftlichen Allgemeinbildung und nach Fest-

stellung der künstlerisch-technischen Anlage eine Entscheidung für den Lehrerberuf stattfinden darf". Er weiß sehr wohl, warum dem Mangel an berufenen Volksschullehrern sehr schwer abzuhelfen ist: „Der moderne Staat braucht vielleicht mehr Volksschullehrer, als die Natur an entsprechend veranlagten Individuen hervorbringt." „Solange das Amt des Volksschullehrers nicht so besoldet ist, daß sich ihm die besten Kräfte zuwenden, so lange wird es ihm an geeigneten Kräften fehlen."

Wie die „Schweiz. Lehrerzeitung" [1]) verrät, wurde bei Beratung des „Reglements über die Fähigkeitsprüfungen zur Patentierung zürcherischer Primarlehrer im Erziehungsrat die Frage aufgeworfen: Soll und kann eine Note über die Eignung zum Lehrerberuf mit aufgenommen werden? Die Redaktion setzt hinzu: „Charakter, Persönlichkeitswert, Mitteilungsgabe usw. kämen hier in Betracht. Wäre das nicht das Wichtigste von allem? Aber die Formel hierfür? Und die praktische Ausführung dieser Frage?" Die Lösung kann nur in der Richtung gesucht werden, die Dr. Weber angedeutet hat. Die Mitschüler müssen wenigstens in den obersten Klassen bei der Beurteilung der Klassengenossen zur Mitarbeit herangezogen werden. Vielleicht hätte es schon heilsame Folgen, wenn die Zöglinge schon bei der Beurteilung der Leistungen angefragt würden. Wenn das Urteil der Schüler, die ja immer vergleichen und werten, sich mit demjenigen des Lehrers nicht deckte, so hätte dieser allen Grund, sich zu fragen, warum dem so sei. Und die Schüler lernten bei diesem Anlasse einsehen, wie schwierig es ist, die Leistungen des Einzelnen in einer Ziffer zu würdigen. Ungleich wertvoller wäre aber die Mitarbeit der Klassengenossen bei der Beurteilung der sittlichen Tüchtigkeit jedes einzelnen. Sie kennen die Vorzüge und Schwächen, die Gesinnung, den Charakter ihrer Kameraden ungleich besser, als der Lehrer. Nicht nur unter dem Banne der Schuldisziplin, sondern auch in den Pausen, in der schulfreien Zeit, auf Spaziergängen und Reisen, in Vereinen können sie einander kennen lernen. Sie hören einander lachen, zürnen, schelten, fragen, richten, zanken, witzeln, necken und trösten; sie hören von Sorgen, Hoffnungen, Idealen, Plänen, von allem, was die jugendliche Brust schwellt, das junge Herz beschäftigt, quält und beglückt. Natürlich müßte man ihnen die große Verantwortlichkeit vergegenwärtigen, die sie mit ihrem Richteramte übernähmen. Auch dürfte man nicht vergessen, daß die Zöglinge sich gelegentlich gründlich täuschen, Unwürdige mit ihrem Vertrauen beehren und sogar an die Spitze der Vereine stellen. Sollte das Urteil einer größern Zahl sich mit dem der Lehrerschaft nicht decken, so wäre durch die vorgesetzte Behörde eine Untersuchung einzuleiten. Aber auch diese höhere Instanz dürfte nicht vergessen, daß schon mancher in jungen

[1]) „Schweizerische Lehrerzeitung." Red.: F. Fritschi, Sekundarlehrer, Zürich V; P. Conrad, Seminardirektor, Chur. Jahrgang 1907. Nr. 49. Seite 459.

Jahren strauchelte und fiel, der sich später zum unbeugsamen sittlichen Charakter auswuchs. Wenn er wirklich unter der Geißel der Reue litt, so hielt er nachher jeder Versuchung stand. Gebrannte Kinder fürchten bekanntlich das Feuer. Jedenfalls müßte das Verhalten des Fehlbaren nach dem Vergehen in die Wagschale fallen. Sobald dieser seinen Fehler zu sühnen suchte, den Kampf gegen seine Schwächen von sich aus aufnähme, wäre Nachsicht, wenn nicht gar Verzeihung geboten.

Wohl mit jedem Seminar ist eine Bibliothek verbunden, welche die Seminaristen frei benützen können. Wenn sich die Seminarlehrer um deren Privatlektüre kümmern, wenn sie gelegentlich im Unterricht darauf Bezug nehmen, etwa beiläufig durch Fragen das Verständnis des Gelesenen prüfen, so ist ihnen mancher Tiefblick in die Seelen ihrer Zöglinge gestattet. — Ein anderes wichtiges Moment, das die Seminarlehrerschaft bei der sittlichen Wertung der angehenden Erzieher berücksichtigen muß, ist der Fleiß. Einen faulen Seminaristen sollte man nie patentieren. Der Faule wird jeder Schule schaden, einmal durch sein Beispiel, dann aber auch, weil nur zähe, zielbewußte, ausdauernde Arbeit einen nennenswerten Erfolg in der Schule sichert. Die „Treue im Kleinen“ ist die Tugend des Lehrers, und nur der Gewissenhafte ist ihrer fähig. Der Grad der Gewissenhaftigkeit, der der einzelne Zögling fähig ist, ließe sich annähernd aus der Zahl seiner Absenzen erschließen; denn nicht immer ist Krankheit die Ursache der Versäumnisse. Wer aber ohne Not in der Schule fehlt, der ist so wenig gewissenhaft, wie derjenige, der seine Aufgaben gar nicht löst oder seine schriftlichen Arbeiten nicht zur vorgeschriebenen Zeit abliefert. Selbstverständlich dürfen die Lehrer ihre Schüler nicht durch Überbürdung in Versuchung führen, ihre Pflichten zu vernachlässigen.

Bei der Rekrutierung wie bei der Patentierung der Lehrkräfte, muß neben der körperlichen Gesundheit unbedingt auch die sittliche Tüchtigkeit des Einzelnen berücksichtigt werden, wenn der Staat nach Kräften für den Erfolg der erzieherischen Arbeit sorgen will.

Über die Ausbildung der Lehramtskandidaten sprachen am „Schweizerischen Lehrertag in Schaffhausen“ [1]) Dr. Edwin Zollinger, Seminardirektor, Küsnacht, und Prof. Dr. Erni in Schaffhausen. Seminardirektor Zollinger, der seinerzeit an der Ausgestaltung der baslerischen „Fachkurse zur Ausbildung von Primarlehrern“ hervorragenden Anteil genommen hatte [2]), stellte den in Basel betretenen Weg als vorbildlich hin. „Wenn wir den Mut hätten, den die Männer der Helvetik besaßen, würden wir ver-

[1]) XXI. Schweizerischer Lehrertag in Schaffhausen 1907. Seite 113—128. Schaffhausen. Buchdruckerei Kühn & Co., 1907.

[2]) Siehe Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1906. Seite 132.

langen, daß die bisherige Art der Lehrerbildung verlassen und diese neue betreten werden solle. Aber die Geschichte des vergangenen Jahrhunderts hat uns gezeigt, daß der Weg der Entwicklung zum Ziele führt. Also werden wir es den Universitätskantonen überlassen, die Lehrerbildung im angedeuteten Sinne zu reformieren; für die andern aber werden nach wie vor die Seminarien die Stätten der Ausbildung der Primarlehrer sein. Aber auch sie müssen reformiert werden, und zwar im Sinne der Ausdehnung und Vertiefung der pädagogischen Bildung und der etwelchen Erleichterung der Aufgabe der Zöglinge.

Die Lehrpläne der verschiedenen Seminarien sind im Laufe der Jahre immer stärker besetzt worden, so daß da und dort Überlastung besteht. Es wäre ein eitles Unterfangen, wenn man an eine Reduktion des Unterrichtsstoffes in den verschiedenen Fächern gehen wollte; man würde dabei auf den Widerstand aller Fachlehrer stoßen. Also hilft nur eins: die Verlängerung der Unterrichtszeit. Die merkantile, gewerbliche und technische Bildung ist in der letzten Zeit wesentlich erweitert worden, ebenso die des Arztes. Warum sollte nicht auch die Lehrerbildung den Forderungen der Gegenwart entsprechend verlängert werden? Die Seminarien mit drei Jahreskursen haben also einen vierten und die mit vier Jahreskursen einen fünften anzugliedern. Damit würde auch Gelegenheit geschaffen, die wissenschaftliche Vorbildung von der pädagogischen Berufsbildung zu trennen. Bei einem fünfjährigen Kurse würde auf jene 3—3½ Jahre, auf diese 2—1½ Jahre entfallen. Während der Zeit der pädagogischen Fachbildung müßte der wissenschaftliche Unterricht in beschränktem Maße weitergeführt werden; denn der Zögling verlangt danach. Als obligatorische Fächergruppe würden die deutsche Sprache, sowie die Kunstfächer beibehalten. Die fremden Sprachen, die Mathematik und die Naturwissenschaften wären als wahlfreie Gruppen zu erklären. Es geht nicht mehr an, daß der junge Lehrer direkt aus der Enge der Schulbank vor seine Klasse trete; durch Freiheit muß er auf seinen künftigen Beruf vorbereitet werden.

Die Hauptaufgabe dieser letzten Zeit bildet die Pädagogik, die aber nicht nur als Wissen zu vermitteln ist. Gleich von Anfang an hat der Kandidat sich in der Übungsschule zu betätigen, damit er sich in seinen künftigen Beruf einlebe. Wenn er hospitieren und Lektionen geben muß, treten ihm die Probleme der Pädagogik in der schärfsten Beleuchtung vor Augen; wenn er veranlaßt wird, selbst Beobachtungen anzustellen, so erschließt sich ihm das Verständnis für die experimentelle Didaktik; wenn er angehalten wird, die persönlichen und häuslichen Verhältnisse eines Schülers aufzuzeichnen, so lernt er Inhalt und Bedeutung der Sozialpädagogik erkennen; wenn ihm gezeigt wird, wie die Seh- und Hörschärfe bestimmt und die Grenze der Tonhöhe der Schüler ermittelt wird, so bekommt er eine Vorstellung von der Verschie-

denheit der Kinder, der Begriff der Individualität prägt sich ihm ein, und er erkennt, daß man den Schüler in seinem innersten Wesen erfassen muß, um ihn zu einem Ziele zu führen. So entzündet sich in ihm das heilige Feuer, auch mitzuarbeiten an der Erziehung der Kinder und an der kulturellen Hebung des Volkes."

Prof. Dr. Erni in Schaffhausen kennzeichnete zunächst die drei Bildungsanstalten an der Nordfront unseres lieben Vaterlandes, „welche die Hauptvertreter der gegenwärtigen Lehrerbildungssysteme darstellen: das Lehrerseminar in Kreuzlingen, die Seminarabteilung der Schaffhauser Kantonsschule, die pädagogischen Fachkurse der Universität Basel". Dann warf er die Frage auf: „Welche Art der Lehrerbildung ist denn die absolut beste?" Er fand: „Eines schickt sich nicht für alle. Für größere Kantone, wo die Zahl der Lehramtskandidaten mindestens fünfzig beträgt, ist unseres Erachtens das zeitgemäß dotierte und kulturgemäß geführte selbständige Lehrerseminar die beste Institution zur Heranbildung von Lehrern. . . . Für kleinere Kantone, die im Besitze einer Mittelschule sind, ist die Heranbildung der Lehrer an dieser Mittelschule durchaus zu empfehlen. . . . Die Lehrerbildung darf nicht zu einer unerschwinglichen Höhe hinaufgeschraubt werden." Im Hinblick auf die Bildungskosten, die Bildungsmöglichkeit und das Bildungsbedürfnis vermochte sich der Referent nicht für die Universitätsbildung der Lehrer zu begeistern.

Nach der Auffassung Prof. Ernis „sollte die Lehrerbildung in Würdigung des bekannten Juvenalschen Satzes nach zwei Hauptgesichtspunkten normiert sein: 1. Sie soll den Studierenden in gesundheitlicher Hinsicht nicht schädigen. 2. Sie soll ihm in erster Linie bieten, was er in der Schule braucht, dabei ein vielseitiges Interesse und den Trieb zur Fortbildung einpflanzen. Der echte Lehrer muß ein Ideal-Realist sein. Er muß für alles Wahre, Gute und Schöne einen regen Sinn haben, aber er muß auch Verständnis und Interesse besitzen für alle Seiten der materiellen Kultur. Dementsprechend bedürfen in der Lehrerbildung folgende Punkte (ohne Mehrbelastung der Lehreraspiranten) vermehrter Aufmerksamkeit: 1. die philosophische Grundlage der gesamten pädagogischen Wissenschaft, 2. die ästhetische Bildung, 3. die soziologische Bildung.

Sollen die zwei ersten Veranstaltungen den künftigen Lehrer fördern nach der idealistischen Richtung, so soll die soziologische Bildung beitragen zur Entfaltung eines gesunden Realismus." Hinsichtlich des letzten Punktes konstatierte der Referent gerne, „daß bereits mehrere Seminarien ein Gebiet der soziologischen Bildung, die Wirtschaftslehre nämlich, ins Lehrprogramm aufgenommen haben. Es gibt wohl kaum ein Unterrichtsfach, das dem Interesse der gereifteren Jugend in dem Grade entgegenkommt, das ihr Gesichtsfeld so weitet, das den Kontakt mit dem Leben so enge herstellt wie die Wirtschaftslehre. Nachdem alle großzügigen Päda-

gogen, die sogen. Sozialpädagogen, wie Comenius, Pestalozzi, Herbert Spencer u. a. sich liebevoll in Fragen volkswirtschaftlicher Natur vertieft haben, ist es fast beschämend, daß jene starke politische Partei, deren Devise lautet: „Volksbildung ist Volksbefreiung", den Lehrerstand recht eigentlich auf eine bedeutende Lücke in der Lehrerbildung hinweisen mußte."

Die Thesen, zu denen sich die beiden Referenten zu äußern hatten, lauteten:

Die Ausbildung der Lehrer hat den Anforderungen der Zeit an Schule und Unterricht zu entsprechen.

Die Lehrerbildung wird durch die höheren Mittelschulen, insbesondere realer Richtung, vermittelt, und findet ihren Abschluß an der Hochschule.

Bis zur Erreichung dieses Zieles sollte ein vierjähriger Seminarkurs das Minimum der Lehrerbildung bedeuten, das sofort überall anzustreben ist.

Für die Ausbildung der Lehrer an Sekundarschulen ist ein wenigstens zweijähriges Studium an der Hochschule mit Aufenthalt (wenigstens sechs Monate) in französischem Sprachgebiet erforderlich.

Die Lehrer der Mittelschulen haben sich über pädagogische Studien auszuweisen.

Wie die Referate und die Diskussion zeigten, gingen die Meinungen über den einzuschlagenden Weg auseinander, aber darin war man einig, daß es „mit der Lehrerbildung vorwärts und aufwärts" gehen müsse.

Die schweizerischen Versuche zur Hebung der Lehrerbildung werden auch im Ausland beachtet. So bespricht Seminardirektor Karl Muthesius [1]) unter dem Titel „Neue Wege zur Lehrerbildung" die Einrichtungen, die in Basel und Zürich getroffen worden sind, um den Abiturienten der Mittelschulen den Zutritt zum Volksschuldienst zu ermöglichen. Nachdem er die entsprechenden Einrichtungen in Wien und im Großherzogtum Hessen ebenfalls kurz geschildert hat, fährt er fort: „Allerdings können sich bei weiterer Zunahme von Volksschullehrern, die von einer höhern Schule zum Lehrerberuf gekommen sind, einige wenig angenehme Nebenerscheinungen geltend machen. Selbst wenn man den Unterricht in Musik für die Ausbildungskurse pflichtmäßig macht, wird man nicht daran denken können, die Teilnehmer zur Übernahme des Organistenamtes zu befähigen; sie werden demnach nur in den Städten und größeren Landorten angestellt werden können. Die geringere Verwendbarkeit wird ihnen also insofern zum Vorteil, als sich mit ihr für sie die größere Aussicht verbindet, alsbald in gesuchtere Stellungen zu kommen. Das ist gewiß kein erwünschter Zustand; er könnte

[1]) Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Herausgegeben von Karl Muthesius. Jahrgang 1907. Nr. 1. Seite 1—7.

namentlich in kleineren Staaten mit vorwiegender Landbevölkerung recht peinlich empfunden werden.

Weiter kann man sich der Meinung nicht entschlagen, daß doch die pädagogische Berufsbildung etwas zu leicht gewogen wird, wenn sie in einem kurzen Jahre angeeignet werden soll. Doch ist dieses Bedenken nicht grundsätzlicher Natur; es würde ihm ja auch leicht abzuhelfen sein. Man darf es nicht außer acht lassen, daß sich die jungen Leute der Berufsbildung mit voller, ungeteilter Kraft widmen, während in den Seminarien bei allem Bemühen, die obern Klassen in den Fächern der allgemeinen Bildung möglichst zu entlasten, doch ein erheblicher Teil der Zeit und der Kraft der Berufsbildung entzogen wird.

Daß mit den beschriebenen Einrichtungen (in Basel, Zürich, Hessen) die Entbehrlichkeit der Seminare erwiesen sei, braucht man nicht zu befürchten. Der normale Weg zum Volksschullehrerberuf wird stets durch Volksschule und Seminar führen. Und wenn sich die Seminare weiter in der Richtung entwickeln, die alle neueren Seminarlehrpläne einschlagen, so werden sie den Beweis erbringen, daß die Allgemeinbildung mit volkstümlich-nationaler Ausprägung, die sie vermitteln, dem Wesen des Volksschullehrerberufs am besten entspricht.

Dessenungeachtet aber gilt es, für den Lehrerberuf alle Türen offen zu halten. Hat sich doch auch in der Entwicklung des höhern Schulwesens immer mehr der Gedanke Bahn gebrochen, daß für die einzelnen höheren Berufsarten, die akademische Studien erfordern, die Allgemeinbildung verschiedenartig sein könne, wenn sie nur gleichwertig sei. Man muß dem Direktor des Lübecker Seminars, Dr. Möbusz, vollkommen beistimmen, wenn er in seinem letzten Jahresbericht diesen Grundsatz auch für die Volksschullehrerbildung als durchaus berechtigt erklärt. Es ist in der Tat wünschenswert, „die Kräfte für die Arbeit an der Volksbildung aus möglichst verschiedenen Volkskreisen zu gewinnen“.

Zunächst könnte die Verschiedenartigkeit der Bildungswege zum Lehrerberuf dem Unterricht in der Volksschule manchen Vorteil bringen. Er würde sich freier entwickeln; der „Schrauben- und Zangengeist“, der jetzt öfters an ihm beklagt wird, die „Gebundenheit elementarer Auffassung“, die ihm jetzt noch vielfach anhaftet: das alles würde leichter bekämpft werden können. Das alte Schulmeisterzunfttum, gegen das schon Diesterweg ankämpfte, würde endgültig abgetan sein. Die verschiedenartig vorgebildeten Lehrer würden sich vielseitig anregen und in ihrer Arbeit einen edeln Wetteifer entfalten.

Auch für das Ansehen des Lehrerstandes, für seine soziale Einschätzung, würde es bedeutungsvoll sein, wenn ein Teil seiner Glieder seinen Bildungsgang eine Strecke lang gemeinsam mit den Vertretern anderer Berufsarten durchlaufen hätte. Man würde in

weiteren Kreisen der gebildeten Bevölkerungsschicht die Arbeit an der Volksschule mit andern Augen ansehen, als man es jetzt öfters noch tut. Volksschullehrer und akademisch gebildete Lehrer, die sich gegenwärtig vielfach fremd und teilnahmslos gegenüberstehen, ja sich wohl gar gegenseitig bekämpfen, würden dann leichter in Berührung treten, sich gegenseitig schätzen lernen und sich des Gemeinsamen ihrer Berufsarbeit bewußt werden. Wir würden dem Ideal eines einheitlich gebildeten Gesamtlehrerstandes einen kleinen Schritt näherkommen, einem Ideal, das in der Basler Organisation der Lehrerbildung zu einem guten Teil verwirklicht ist. Und auch jener andere erstrebenswerte Zustand rückte uns ein Stück näher, daß die Volksschullehrer durch Männer aus ihren eigenen Reihen ausgebildet und beaufsichtigt würden, gerade so wie die Theologen durch Theologen und die Juristen durch Juristen. Alles in allem Grund genug, daß wir die Entwicklung jener neuen Formen der Lehrerbildung mit innerer Zustimmung aufmerksam verfolgen."

Auch der Gießener Universitätsprofessor Dr. Walter Kinkel[1]) möchte für die Fortbildung des Lehrerstandes neue Wege öffnen. In einem Vortrag, den er im Lehrerverein zu Gießen hielt, sagte er u. a.: „Wenn nun, wie wir gesehen haben, die Erkenntnis und die Wissenschaft Vorbedingungen des sittlichen Fortschritts sind, weil sie das einzige Mittel sind, mit dessen Hülfe der sittliche Wille eine neue Wirklichkeit herbeiführen kann, so kann auch das Streben der Volksschullehrer nach vertiefter Bildung, nach wissenschaftlicher Erkenntnis und nach aktivem Anteilnehmen an dem Fortschritt der Wissenschaft nur als ein im höchsten Grad sittliches und wünschenswertes bezeichnet werden. Es ist notwendig, daß die Fortschritte der Kultur und Wissenschaft dem Volke vermittelt werden; denn nur so kann man auf einen höhern Stand der Sittlichkeit hoffen. Nun sind aber die Volksschullehrer die berufenen Interpreten der Wissenschaft für die weiteren Kreise des Volkes. Also müssen sie erst selbst Anteil gewinnen, innigen Anteil an der Wissenschaft, damit keiner mehr zu lehren braucht mit saurem Schweiß, was er nicht weiß.

Das letzte Ziel der Bewegung muß daher sein, daß alle Lehrer und Lehrerinnen der Universitätsbildung teilhaftig werden; aber, wie gesagt, nur das letzte. Zuerst sind unzweifelhaft andere Forderungen zu erfüllen. Soll das Niveau der Universitäten nicht herabgedrückt und so die Wissenschaft und das wissenschaftliche Leben selbst schwer geschädigt werden, so muß die Vorbildung der Lehrer vertieft werden. Hier ist also, meines Erachtens, anzusetzen. . . . Ich meine, man müßte zuerst erstreben, daß die Seminare einen Lehrplan erhielten, der sie den Gymnasien und Real-

[1]) Pädagogische Blätter. Herausgegeben von Karl Muthesius. Jahrgang 1907. Nr. 8, Seite 413. Die Bildungsziele der Volksschullehrer von Dr. Walter Kinkel.

gymnasien ebenbürtig zur Seite stellt, und dann könnte man auch dieselben Rechte, wie jene Anstalten sie besitzen, für die Seminare beanspruchen. Es würden dann die Lehrer, genau wie andere Studenten, ihre Studien an der Universität betreiben können.

Eine weitere Mißlichkeit entspringt nun aus dem Begriff unserer heutigen Volksschule selbst. Es ist gewiß, daß auch diese dem Ideal einer Volksschule durchaus nicht entspricht. Aber man darf hier nicht zuviel auf einmal fordern, um nicht alles zu verderben. Die Volksschulen sollen, nach ihrer heutigen Bestimmung, nur die Elemente des Wissens überliefern. Folgt nun daraus, daß auch die Volksschullehrer sich nicht mehr als notdürftig die Elemente alles Wissens aneignen sollten? Man hat das behauptet, aber sehr zu Unrecht. Die Elemente der Erkenntnis sind die Grundbegriffe der Wissenschaft, und das heißt die Grundlagen des Seins. Gerade diese zu entwickeln und zu lehren, gehört zum schwersten Erfordernis der Erziehung. Die Wissenschaft wächst ja, wenn man so sagen soll, nicht nur in die Breite, sondern auch in die Tiefe. Wie ein Baum, der seine Wurzeln ins Erdreich, seine Zweige gen Himmel streckt. Daß die Grundbegriffe der Wissenschaft schwere, geradezu ewige Probleme bieten, ist erst dem 19. Jahrhundert recht eigentlich zum Bewußtsein gekommen, und die Untersuchung der Grundlagen der Wissenschaften hat herrliche Früchte getragen."

Über Lehrerbildung spricht auch Studienrat Dr. Kerschensteiner in München[1]). Dr. Kerschensteiner ist dazu berufen, wie wenige, hat er doch selbst ein Seminar durchlaufen. Nach kurzer Lehrtätigkeit in der Volksschule bereitete er sich auf die Prüfung in die Unterprima des humanistischen Gymnasiums vor, um zwei Jahre später mit dem Reifezeugnis an die Universität überzutreten und Mathematik zu studieren.

Dr. Kerschensteiner sagt: „Ich kenne keinen Stand, unter dem sich so viele Bildungshungrige befinden, wie im Lehrerstand"; aber, fährt er fort, „ich kenne auch keinen, der dank seiner unseligen Vorbildung widerstandsloser dem modernen Bildungsunfug preisgegeben ist, als er. Dressiert auf Gedächtniskram und ungeübt in selbständiger Kritik, lauscht er jedem neuen Vogel, der unverfroren genug ist, entlehnte und meist falsch verstandene Melodien mit einiger Vortragskunst zu pfeifen."

Mit Seminardirektor Andreae[2]) findet Kerschensteiner die Quelle aller Mängel in der Lehrerbildung im „buntscheckigen Vielerlei" des Seminarlehrplanes, „welcher nicht nur Überbür-

---

[1]) Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Herausgegeben von Karl Muthesius, Seminardirektor in Weimar. Dr. Kerschensteiner, Lehrerbildung. Jahrgang 1907, Seite 233 ff.

[2]) Enzyklopädistisches Handbuch der Pädagogik, herausgegeben von Prof. Dr. W. Rein. Dr. Andreae, Volksschullehrerbildung, Band 7, 1. Aufl., Seite 1045.

dung schafft, sondern auch an die Stelle tiefgründiger Interessen eine Menge bald abdorrender Ansätze zu setzen droht".

Er will dem Seminar den Charakter einer Fachschule erhalten. Nach ihm liegt „kein zwingender Grund vor, weshalb man die meisten höhern Fachschulen nicht auch so organisieren könnte, daß sie in ihrem Bildungswert den sogenannten allgemein bildenden Schulen gleichkommen. Die Lehrerbildungsanstalten zum allerwenigsten. Denn wenn irgend eine Fachschule geeignet ist, den Blick auf das Große zu richten, auf das Weite, auf alles Menschliche, so wäre es gewiß die rechte Lehrerbildung. Wenn irgend ein Unterrichtsgegenstand geeignet ist, mit allen möglichen Wissensfächern innere Verknüpfungen einzugehen, wenn irgendeiner von selbst die Seele treibt, hinauszuschreiten in alle Gebiete menschlicher Erfahrung, so ist es gewiß die Beschäftigung mit der Erziehung des Menschen. Es ließe sich darum sogar ein pädagogisches Gymnasium denken, das nicht minder humanistisch wäre als das humanistische Gymnasium."

Dr. Kerschensteiner will das Seminar derart organisieren, daß es nicht mehr „unzusammenhängendes Wissen in möglichst vielen Unterrichtsgebieten" vermittelt, sondern sich „in der Hauptsache auf ein einheitliches, geschlossenes Arbeitsgebiet beschränkt". „Nur bei Beschränkung auf ein Arbeitsgebiet gewinnen wir Sicherheit unseres Urteils, Selbständigkeit im Erfassen und Durchführen von Aufgaben. Nur durch das Heimischwerden in einem großen Arbeitsgebiet entfalten sich in unserer Seele von selbst jene mannigfaltigen Fragen, die uns empfänglich machen für alles Menschliche, und entwickelt sich jene Tiefe der Einsicht, die bestimmend wirkt auf unser Wollen und Handeln. Nur auf diesem Wege kann — was für die Lehrerbildung das allerwichtigste ist, viel wichtiger als pädagogische und ethische Systeme, wichtiger sogar als die Unterrichtstechnik und weitgehende psychologische Kenntnisse — die Bildung der Lehrerpersönlichkeit zu einem einigermaßen erfreulichen Ergebnisse kommen. Gerade weil die Pädagogik in erster Linie den Charakter einer praktischen Kunst hat, wie etwa die Arzneikunst oder Kriegskunst, bedeutet die Persönlichkeit des Lehrers weit mehr als alles Regelsystem und technische Dressur.

Das einheitliche, geschlossene Arbeitsgebiet kann aber für das Lehrerseminar nur die Pädagogik mit ihren Hülfswissenschaften, Physiologie, Psychologie und Ethik sein.[1]) Ihnen ist in Verbindung mit dem so nahe verwandten Gebiet der Literatur, sei es nur der deutschen oder auch noch einer fremden, und einer um-

[1]) Zu diesen Hülfswissenschaften auch die Ästhetik zu rechnen, kann sich Dr. Kerschensteiner vorläufig nicht entschließen. Abgesehen davon, daß ihr wissenschaftlicher Aufbau bis heute noch fraglicher erscheint, als der der Pädagogik und Ethik, sieht er bis jetzt noch keinen rechten Weg von der ästhetischen Bewertung des Formalen zu der ethischen Bewertung der Handlung.

fangreich gehaltenen Unterrichtspraxis der Löwenanteil der gesamten Unterrichtszeit des auf drei Jahre ausgedehnten Seminars einzuräumen. Neben diesem Hauptarbeitsfeld wird noch ein zweites, sehr viel kleiner gehaltenes notwendig sein, ein Arbeitsfeld, das unter Fortsetzung eines Unterrichtsgebietes der vorbereitenden Präparandenschule vor allem durch die Exaktheit seiner Methoden eine starke geistige Zucht verbürgt. Dies ist um so notwendiger, als weder die Pädagogik noch die Ethik, selbst nicht große Gebiete der Psychologie bis heute exakte Arbeitsmethoden ausgebildet haben und auch in absehbarer Zeit nicht werden ausbilden können. Ein solches exaktes Arbeitsgebiet wäre Mathematik oder eine naturwissenschaftliche Disziplin, wie die Physik. Alle andern Unterrichtsfächer (ausgenommen Religion und dann die technischen Fächer, wie Zeichnen, Musik, Turnen und Spiele) wären, soweit sie für die Lehrerbildung notwendig sind, der vorausgehenden Präparandenschule zuzuweisen und dort im wesentlichen abzuschließen. Für eine beständige Wiederholung und Vertiefung gibt ohnehin die ausgedehnte Unterrichtspraxis entsprechende Gewähr."

Sofern aber der Vorbereitungsunterricht seine Schuldigkeit getan hat, werden nicht wenige der Seminarzöglinge das Bestreben haben, „ein Lieblingsfach auch im Seminar weiter zu pflegen. Zwei Dinge sind es, die sich bei rechtem Betrieb besonderer Gunst der Knaben erfreuen: physikalische und chemische Arbeiten oder fremde Sprachen. Es müßte also dafür gesorgt werden, daß solche Schüler auch noch fakultativ eines dieser Unterrichtsgebiete weiter pflegen können, daß also fremdsprachlicher Unterricht als Wahlfach weitergeführt wird, und daß die obligatorischen naturwissenschaftlichen Schülerübungen auch noch außerhalb der eigentlichen Unterrichtszeit betrieben werden können. Da unser Lehrplan nur ein bescheidenes Maß von wissenschaftlichem Unterricht vorsieht, und da überdies die wissenschaftlichen Studien sich auf lauter geistig verwandte Gebiete erstrecken, so bleibt dem Schüler Zeit und Kraft, einem selbstgewählten Lieblingsfach nachzugehen. Das ist aber nicht bloß für die geistige Ausbildung, sondern vor allem auch für die Charakterbildung der Schüler von großem Wert. Ein Mensch, der immer nur unter dem Zwang arbeitet, kommt in seinem Charakter nicht entfernt so weit als einer, der sich selbst Lasten auferlegt."

Da Dr. Kerschensteiner verlangt, daß das Seminar im Interesse wahrer Bildung einen einheitlichen, in sich geschlossenen Bildungsstoff vermittle, sieht er sich gezwungen, „eine Reihe von Wissensgebieten für das Seminar auszuschließen, die später nicht bloß durch die Aufgabe des Lehrerberufes wichtig werden, sondern auch im Interesse der Menschenbildung überhaupt liegen". Der Lehrstoff, den er für das Seminar vorsieht, scheint ihm dazu angetan, „das rein Menschliche dem Schüler näher zu bringen oder, um mit

Herbart zu reden, vor allem den dreifachen Interessenkreis der Teilnahme zu pflegen". Damit kommt er von selbst zur Forderung, „daß die vorbereitende Schule ihr Schwergewicht auf den dreifachen Interessenkreis der Erfahrung zu legen hat". So gewinnt er auch für diese ein einheitlich geschlossenes Arbeitsgebiet, das Gebiet der Mathematik mit Naturwissenschaften. Dr. Kerschensteiner möchte demnach der Präparandenschule, die keine fremden Sprachen lehren dürfte, eine breite naturwissenschaftliche, dem Seminar dagegen eine möglichst breite pädagogische Basis geben. Was das Seminar nicht lehrt, soll und wird sich der Lehrer durch Privatstudium erwerben.

Wenn Dr. Kerschensteiner das „buntscheckige Vielerlei" des Seminarlehrplanes bekämpft und der Konzentration des Lehrstoffes ruft, wenn er mit der beruflichen Bildung früh beginnen will, um sie möglichst gründlich durchzuführen, wenn er vor allem die Lehrerpersönlichkeit entwickeln möchte, so wird er alle Einsichtigen auf seiner Seite haben. Allein schon die beschränkte Wahlfreiheit der Unterrichtsfächer, die er dem Seminaristen zugestehen will, erregt Bedenken. Der Volksschullehrer ist Klassenlehrer und muß als solcher in allen Fächern Unterricht erteilen; darum hat ihn das Seminar in alle Wissensgebiete einzuführen, deren Elemente er den Schülern vermitteln muß. Noch bedenklicher erscheint, daß viele für den Lehrerberuf tüchtige Elemente vom Seminar ferngehalten werden, sobald die Vorbereitungsschule hauptsächlich Mathematik und Naturwissenschaft pflegt. Und die Aufgenommenen laufen Gefahr, in ihrer Gemütsbildung verkürzt zu werden. Ob das Seminar diesen Mangel später auszugleichen vermöchte, ist fraglich; Verstandes- und Gemütsbildung dürfen auf keiner Stufe getrennt werden. — Ob alle Lehrer nach dem Austritt aus dem Seminar befähigt und willens wären, sich alles das, was sie noch nicht wissen und können, auf autodidaktischem Wege zu erwerben, ist auch nicht über jeden Zweifel erhaben. Man denke hier an fremde Sprachen, die gewiß ohne Lehrer nur schwer und unvollkommen gelernt werden können. Oder an Geschichte! Dieses wichtige Fach soll nur im Anschluß an die Geschichte der Pädagogik gelehrt werden. Wie soll da der Volksschullehrer seine ältern Schüler, namentlich die Fortbildungsschüler mit dem Werden, den Grundzügen der Verfassung und den Elementen der Wirtschaftslehre vertraut machen? Und wo bleibt die „Kunsterziehung", die Erziehung zur Handarbeit in der Werkstatt und auf dem Felde? „Die Schule der Zukunft wird ja eine Arbeitsschule sein."

Will man diese Forderung Dr. Kerschensteiners verwirklichen, dann muß sich die Lehrerbildung gründlich ändern. Dann muß der Seminarist in erster Linie seine Hände gebrauchen lernen, wie Salzmann seinerzeit im „Ameisenbüchlein" forderte. Dann bekommen die Ideale, die Fellenberg in Hofwil und Wehrli in Kreuzlingen zu verwirklichen suchten, neuen Glanz. Aber woher soll das Se-

minar die Zeit nehmen, um seine Zöglinge gründlich in den Arbeitsunterricht einzuführen? Was es im Turnen, Modellieren, Zeichnen, Rezitieren, in Vokal- und Instrumentalmusik leistet, wird es im Zeitalter der „Kunsterziehung“ nicht kürzen dürfen. Den pädagogisch-methodischen Unterricht hat man längst auf ein Mindestmaß zurückgeführt. Bleiben die wissenschaftlichen Fächer. Allein wenn man diese beschränken will, drängen sich sofort die ernstesten Bedenken auf. Wird — vorausgesetzt, daß man die Lehrerbildung um Jahre verlängert — das Primarlehrerpatent noch zum Besuche der Hochschule berechtigen können? Werden die Abiturienten der Gymnasien und Ober-Realschulen, die jetzt an den Universitäten flüchtig in die Theorie und Praxis der Pädagogik eingeführt werden, den Anforderungen des neuen Schulunterrichts genügen? Auch heute noch bildet die Universität vorzugsweise Dozenten, trotzdem Professoren und Studenten bei den seminaristischen Übungen einander näher treten und gemeinsam wissenschaftliche Probleme zu lösen suchen.

Soll das alte Postulat der Lehrerschaft, das die Lehrerbildung an die Universität verweist, unverwirklicht bleiben? Sollte die Lehrerbildung in eine rückläufige Bewegung eintreten? Wird die Lehrerschaft sich das gefallen lassen, die Lehrerschaft, die von einem Bildungshunger erfüllt ist, wie kein zweiter Stand? Kaum. Auch im Berichtsjahr sparten ihre Glieder weder Zeit, noch Kraft, noch Geld, wenn es galt, sich in freien Vereinigungen und staatlich organisierten Zusammenkünften im Berufe, im Turnen, Zeichnen, Singen, in fremden Sprachen und in der Handarbeit weiter zu fördern. Trotz ihres bescheidenen Einkommens kaufen die Lehrer, so versichern die Buchhändler, am liebsten Bücher; wiederum sind es die Lehrer, die zu den eifrigsten Gästen der Bibliotheken zählen. Fürwahr, ein Stand, der so nach Wissen und Erkenntnis dürstet, verdient, daß man ihm entgegenkomme!

V. Lehrverfahren.

„Wissen ist Macht“, das lehrte und glaubte man während vieler Jahre. Die Tatsache, daß es ein gelehrtes Proletariat gibt, sowie die alltägliche Beobachtung, daß Kenntnisse an und für sich weder den Einzelnen, noch die Gesamtheit wesentlich fördern, führen zu einer neuen Einseitigkeit. Heute wird die Kraft, der zielsichere Wille, der sich rücksichtslos durchsetzt, vergöttert. Und die Schule folgt dieser Strömung. Ging sie erst darauf aus, dem Zögling eine „abgeschlossene Bildung“ zu vermitteln, so will sie ihm jetzt den „Weg zur Kraft“ weisen, seine eigenen Kräfte wecken, befreien, durch Übung stärken. Nicht mehr im Gelehrten, sondern im „Könner“, im Techniker und Künstler sieht sie den vollkommenen Menschen. Darum wollen die „Kunsterzieher“, die gegenwärtig in der Pädagogik das große Wort

führen, vor allem die Individualität des Kindes berücksichtigen. Sie wollen es zur Selbsttätigkeit erziehen, indem sie an seinen Spieltrieb anknüpfen. Beim „Handeln“ soll es sich Kenntnisse erwerben und sich selbst erziehen. Aller Unterricht muß zum „Arbeitsunterricht“ werden, der die kindliche Gestaltungskraft und Ausdrucksfähigkeit entwickelt.

Das ist alles ganz vortrefflich; aber neu ist es nicht. Alle großen Pädagogen haben das gelehrt und gefordert. Fröbel sah im Menschen nicht nur ein anschauendes und lernendes, sondern ein darstellendes und schaffendes, ja schöpferisches Wesen. Ja seit Pestalozzi, wenn nicht gar seit seinen großen Vorgängern haben sich die Praktiker redlich gemüht, die vorstehenden Forderungen in Tat und Leben umzusetzen. Auch die „Kunsterzieher“ werden nun ihren großen Worten die Taten folgen lassen müssen. Sie behaupten zwar, es sei schon geschehen, und weisen mit Genugtuung auf die Reformen im Deutschunterricht (freier Aufsatz), im Zeichen- und Arbeitsunterricht hin. Allein die Kritik will in den Neuerungen vielfach keine Fortschritte sehen und prophezeit ihnen ein kurzes Leben.

Wie in der schweizerischen [1]), so werden auch in der deutschen pädagogischen Presse gewichtige Bedenken gegen den „freien Aufsatz“ geltend gemacht. Nach Seminarlehrer Fr. Regener [2]) kennzeichnen sich die Bestrebungen der Kunsterzieher hauptsächlich durch zwei Forderungen:

„1. Die Aufsatzstoffe werden ausschließlich den Beobachtungen und Erlebnissen der Schüler außerhalb der Schule entnommen, dem „Haus- und Straßenwissen“, nicht dem Schulwissen. Man will das Aufsatzschreiben zu einem künstlerischen Schaffen gestalten, indem man den Schüler veranlaßt, sein „inneres Eigenleben in Worte zu gießen“. Es soll Ziel sein, den Schüler zu freier schöpferischer künstlerischer Tätigkeit anzuleiten.

2. Der Schüler soll völlig frei sein in seiner Darstellung, er soll „Selbstgeschautes selbsttätig zum Ausdruck bringen“, im Aufsatze „viel Persönliches offenbaren“. Der Aufsatz soll ein „Persönlichkeitsausdruck“ sein, eine „Übung in der Darstellung des persönlichen Lebens“. — Es findet deshalb gar keine Vorbereitung des Aufsatzes, oder doch nur eine Vorbereitung dem Inhalte nach statt, niemals aber der Form nach. Das Kind gestaltet den Stoff, den es mit den Sinnen aufgenommen hat, in seiner eigenen kindlichen Form. So arbeitet das Kind produzierend, aus „nachschaffender Phantasie“, künstlerisch gestaltend.

Man beengt deshalb das Kind auch mit dem Thema nicht. Zwar wird der Lehrer auch der ganzen Schulklasse das gleiche

---

[1]) Vergl. Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1906. Seite 144 ff.

[2]) Die Deutsche Schule. Monatsschrift herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von Robert Rißmann. XI. Jahrgang 1907. Seite 676 ff.

Thema geben, weit häufiger aber wird er der Klasse mehrere Themen vorlegen, es jedem Schüler überlassend, welches davon er bearbeiten will, oder er wird die Wahl des Themas ganz dem Schüler anheimstellen."

Fr. Regener ist durchaus nicht dagegen, daß der Aufsatzunterricht die Erlebnisse des Kindes berücksichtige; aber er verlangt mit Recht, daß er auch aus dem realistischen und dem literarischen Unterricht schöpfe. In allen drei Fällen ist die Produktivität des Kindes ungefähr gleich groß. Wenn die Reformer behaupten, daß das Kind im freien Aufsatze seine Persönlichkeit, sein „tief inneres Eigenleben" offenbare, so stellt Regener auf Grund von eigenen Versuchen und Sammlungen von freien Aufsätzen fest, daß die Kinder im nüchternsten Stile schreiben. „Sie zählen einfach auf, von wirklichem innerem Leben kaum eine Spur. Immer dieselben Redensarten: Es war sehr schön, da haben wir uns sehr gefreut, da freute sich meine Mutter sehr, da waren wir sehr in Angst. Diese Erscheinung erklärt sich aus vier Ursachen: 1. Das Kind differenziert seine Gefühle nicht, es kennt nur Lust und Unlust, Freude und Schmerz. 2. Es fehlt dem Kinde die Ausdrucksfähigkeit. 3. Das Kind hat eine natürliche Scheu, seine Gefühle vor andern kund zu tun. 4. Seine Gefühle und Stimmungen wechseln schnell." — Regener befürchtet, daß das „beständige Erzählen völlig bedeutungsloser alltäglicher Erlebnisse sogar Gefahr läuft, die Kinder statt zu Schriftstellern und Künstlern zu seichten Schwätzern zu erziehen, sie Dingen Wert beilegen zu lassen, die keinen haben, sie zu einer falschen Auffassung des Lebens zu führen". Manches erscheint ihm „sogar sittlich bedenklich. Da erzählt ein Schüler: Wie mein Vater einmal betrunken war. Kinder müssen daran gewöhnt werden, für sich zu behalten, was in der Familie geschieht." Sie dürfen auch wissen, daß nicht jede Alltäglichkeit wert ist, schriftlich bearbeitet zu werden; das, was man andern mitteilt, muß für diese auch Wert haben.

Warm tritt Regener für den literarischen Aufsatz ein, den die Reformer gänzlich verwerfen. Er hält es für notwendig, solche Aufsätze machen zu lassen. „Ein gutes Lesestück bietet dem Schüler einen wertvollen Inhalt in mustergültiger Sprache dar. Hauptsächlich durch das laute Lesen eignet sich der Schüler neue Ausdrücke, Redeformen und Satzkonstruktionen an. Dazu kommt die Betrachtung einzelner Ausdrücke, Sätze und Satzverbindungen. In seinem Aufsatze wird der Schüler Ausdrücke und Redewendungen des Schriftstellers wieder verwenden. Darin aber liegt kein Nachteil, sondern ein Vorteil. Der Schüler gewinnt an Wortschatz und Sprachgewandtheit. Man kann immer die Erfahrung machen, daß Schüler, die viel lesen, leichter zu einem gewandten Stil kommen als andere. . . . Die Nachahmung ist überall ein wesentliches Bildungsmittel. Auch hier ist die „nachschaffende Phantasie" nicht ausgeschlossen. Auch

hier läßt sich die Fähigkeit üben, „empfangene Eindrücke schriftlich so wiederzugeben, daß dieselben Eindrücke beim Leser ausgelöst werden“ (Anthes). Auch hier gibt es für den Schüler vieles, „was durch seine Seele hindurchgegangen ist“. — Ebenso entschieden tritt unser Methodiker für den realistischen Aufsatz ein. Er ist „immer der Meinung gewesen, daß es eine bedeutende Geistesarbeit erfordert, einen realistischen Stoff klar und praktisch darzustellen. . . . Wenn den Kindern der Stoff wörtlich eingeprägt worden ist, dann — aber auch nur dann — liegt eine reine Gedächtnisleistung vor. Aber muß es so sein? Realistische Themen lassen sich so gestalten, daß die geistige Tätigkeit der Kinder hier kaum geringer ist, als wenn sie eigene Erlebnisse aus der Erinnerung niederschreiben.“ Diesen Gründen ließen sich noch andere anschließen. Sobald mehrere Klassen (in der ungeteilten Schule sind es deren 6—8) einem Lehrer zugewiesen werden, muß die Stoffeinübung vorwiegend durch die stille Beschäftigung der Schüler geschehen. Im Anschluß an die sachunterrichtlichen Lektionen wird gewöhnlich die schriftliche Wiedergabe des Gebotenen gefordert. Lehrer und Schüler werden dabei inne, was nicht aufgefaßt oder nicht verstanden worden ist. Bei der Korrektur lassen sich die Mängel des Unterrichts beheben.

In ähnlichen Gedankengängen wie Regener, bewegt sich Seminarlehrer A. Lutz in Schwabach[1]). Er fragt: „Hatten wir als Kinder ein Bedürfnis, Erlebtes schriftlich darzustellen? Offen gestanden, niemals! Im Gegenteil. . . . Und unsere jetzigen Schüler sollten anders geartet sein? Sie sollten schreiben wollen? Das erlaube ich mir aus meiner Erfahrung zu bestreiten. Weitaus die große Mehrzahl der Schüler drängt gewiß nicht auf schriftliche Niederlegung seiner eigenen Gedanken hin. Der Durchschnittsschüler hat vielmehr eine starke Abneigung dagegen, sich schriftlich zu äußern.“ Für alle Fälle beginnen die Reformer zu früh mit der stilistischen Produktion ihrer Schüler. Die Ergebnisse des freien Aufsatzes sind ein getreues Abbild der kindlichen Seelenverfassung: unklare, unbestimmte, ja direkt falsche Eindrücke in unrichtiger, ungelenker sprachlicher Form. Die Eindrücke, die das Kind außerhalb der Schule sammelt, sind nicht intensiver und nachhaltiger als die Vorstellungen, die es im Unterricht erwirbt; darum ist es verfehlt, wenn der freie Aufsatz seine Themen ausschließlich oder doch vorzugsweise dem Erfahrungs- und Umgangskreis des Kindes entnehmen will. Da jedes Kind ganz verschiedenartiges erlebt, und der schwächere Schüler sich den größten Mißerfolgen ausgesetzt sieht, ist der freie Aufsatz für den Klassenunterricht nicht geeignet. Der freie Aufsatz kann auch unmoralisch wirken, indem er das Kind zur Lüge, Heuchelei und Aufschneiderei verleitet und weder sein sympathisches noch sein

[1]) Bayrische Lehrerzeitung 1907, Nr. 13. Frankfurter Schulzeitung 1907, Nr. 18. Schweizerische Lehrerzeitung 1907, Nr. 16.

ästhetisches Empfinden vor Verletzung sicher stellt. Der freie Aufsatz muß eine zunehmende Verwilderung der Sprache zur Folge haben, da die Reformer auf jede Beeinflussung der Form verzichten. Lutz findet, daß der „gebundene Aufsatz“ eine weit bessere Vorbereitung für das Leben biete, als der freie, und verlangt darum, ähnlich wie Regener, daß der freie Aufsatz in herkömmlicher Weise auf der untersten Stufe durch Fragen, Satzanfänge und Stichwörter, später durch den Plan und die vorausgehende Besprechung des Themas vorbereitet werde. Welch schöne Erfolge erzielt werden können, wenn der freie Aufsatz als Endziel des Aufsatzunterrichts gesetzt wird, zeigen u. a. die Proben, die G. Kugler, Lehrer an der Mädchenrealschule Schaffhausen, in der Schweiz. Lehrerzeitung[1]) veröffentlicht.

Es scheint ein schlechter Spaß zu sein, ist aber doch ernst gemeint, wenn übereifrige Kunsterzieher jede Korrektur des Aufsatzes untersagen. Die Aufsätze sind ihnen Spiegel, in denen sich die Eigenart des Schülers zeigt, und diese muß unangetastet bleiben. Um die nichtswürdige Tyrannin Orthographie, die Gesetze gibt, ohne sie zu begründen, kümmert sich der fortgeschrittene Erzieher so wenig wie seine Schüler. Warum sollte im „Jahrhundert des Kindes“ nicht jeder Zögling seine eigene Orthographie und seinen eigenen Stil haben? Grammatisch richtig wird er die Sprache durch den bloßen Umgang mit den Mitmenschen gebrauchen lernen; früher oder später wird er jeden Begriff durch das ihn deckende Wort und die Beziehung der Redeteile durch die richtige Wortform bezeichnen. Wenn der Kunsterzieher jedes planmäßige Eingreifen in die sprachliche Entwicklung des Kindes verbietet, so ist es verwunderlich, daß er es noch lesen läßt. Wie leicht könnte der kindliche Stil verdorben werden, derjenige des berufenen Schriftstellers abfärben? Damit der Lehrer nichts verderbe, muß er sich die „Altersmundart der Kinder“ aneignen, in dieser mit den Kindern verkehren, ja sogar, wenn Berthold Otto mit seinen Anschauungen durchdringt, die Meisterwerke der Literatur in die Altersmundart übersetzen. In die Kindersprache, die nach Hermann Paul „im wesentlichen eine Sprache der Ammen und nicht der Kinder“ ist!

Der schweizerische Lehrer wird um so weniger Lust haben, die „Altersmundart“ zu pflegen, als ihm die Volksmundarten, die sich als ständige Fehlerquelle für den Gebrauch der Schriftsprache erweisen, genug zu schaffen machen. Selbstverständlich wird er die Volks- und Kindersprache seines Wirkungskreises studieren, an diese im Unterricht anknüpfen, sie immer und immer wieder zur Veranschaulichung der fremden schriftdeutschen Formen verwerten; aber er muß in erster Linie dafür sorgen, daß sein Schüler

---

[1]) Schweizerische Lehrerzeitung Nr. 25. Jahrgang 1907. Zur Praxis der Volksschule. Seite 35 ff.

möglichst rasch in die Schriftsprache hineinwachse, in ihr denken, sprechen und schreiben lerne. Wer ihm zeigt, wie er auf dem Weg zum Ziele Zeit und Kraft sparen kann, verpflichtet ihn und seine Schüler.

Berufene Führer dringen auf der Unterstufe immer auf sorgfältige Lautauffassung und Lautwiedergabe, richtiges Vor- und Nachsprechen, zusammenhängendes Wiederholen des Gebotenen in Mundart und Schriftsprache, fleißiges Lesen, planmäßige orthographische Übungen und allmähliche Steigerungen in den Anforderungen beim schriftlichen Gedankenausdruck. Ob man schon im ersten Jahre das Lesen und Schreiben lehren solle, ist noch eine strittige Frage. Immerhin mehrt sich mit jedem Jahr die Zahl der Fibeln. In der einen ist die Schreibschwierigkeit der Buchstaben für die Anordnung des Fibelstoffes maßgebend; in der andern ist dieser nach phonetischen Prinzipien geordnet. Bald wird die Normalwörtermethode als die einzig richtige hingestellt, bald die Schreiblesemethode. Doch dringt auch die Überzeugung durch, daß diejenige Fibel die beste sei, die der Lehrer mit seinen Schülern an die Wandtafel schreibt. Aber ein fröhlicher Mann muß dieser Lehrer sein, ein Mann der zeichnen und fabulieren und gelegentlich mit den Kindern herzlich lachen kann. Wie er vorgehen könnte, mag ihm Gansbergs Fibel [1]) zeigen. In der „Münchner Fibel“ [2]) kann er sehen, wie er zeichnen und malen soll.

Otto von Greyerz [3]) will mit dem Schreiben und Lesen erst im zweiten oder dritten Schulhalbjahr beginnen, wenn die Erfahrung es ratsam erscheinen läßt, noch später. Er sagt: „Das einfachste, unentbehrlichste Bildungsmittel ist die Sprache, nicht die zur Schrift erstarrte, sondern die lebendige, gesprochene, die den geraden Weg durchs Ohr zum Innern sucht und, von Blicken und Gebärden begleitet, unendlich mehr sagen kann als das beredteste Buch.“ „Schreiben und Lesen sind keine Elementarfächer; es sind Hülfsmittel einer entwickelten Kultur, unentbehrlich zur Bildung, aber sehr wohl entbehrlich für den ersten Unterricht. Die Buchstabenwelt mit ihrer traurigen Anschauungslosigkeit und Pedanterie bietet den Bedürfnissen der Kinderseele einen kläglichen Ersatz für die reiche Welt der Anschauung, in der selbst das ärmste Kind bis zum ersten Schultage gelebt hat. Diese seine geistige Welt mit all ihren Gefühlswerten soll die Schule in Ehrfurcht anerkennen, im Kinde befestigen und für den Unterricht nutzbar zu machen suchen.“

Seit mehr als einem Menschenalter suchen die schweizerischen Elementarlehrer dieses Programm zu verwirklichen — soweit ihre

---

[1]) Bei uns zu Haus, eine Fibel für kleine Stadtleute mit Bildern von Arpad Schmidhammer. Voigtländer.

[2]) Münchner Fibel. Bilder von A. Hengeler. C. Schnell.

[3]) Kinderbuch für schweiz. Elementarschulen mit einer Fibel als Anhang. Francke Bern. Dazu Vorwort, besonders geheftet.

Begabung und die örtlichen Verhältnisse es erlauben. Sie äufnen den kindlichen Schatz der Wort- und Sachvorstellungen, indem sie typische Gegenstände und Handlungen aus dem Erfahrungskreis des Kindes in der Schule veranschaulichen. Dabei begnügen sie sich nicht mit der verstandesmäßigen Auffassung des Stoffes; sie suchen ihn auch in die Sphäre des Gemüts und der Phantasie zu rücken, indem sie den berufenen Kinderdichter möglichst oft zu den Schülern sprechen lassen. Während und nach jeder Lektion müssen die Kleinen von ihrem Erleben Rechenschaft geben. Und zwar werden neben der Sprache die Gebärde, das Formen, das Zeichnen, das Ausschneiden und Aufkleben als Ausdrucksmittel gepflegt. Ungefähr seit einem Jahrzehnt bilden die kleinen Künstler in Ton oder Plastilina nach, was sie besprochen und erfaßt haben. Sie zeichnen es mit dem Blei- oder Farbstift oder mit dem Pinsel nach, schneiden ihre eigenen oder vorbildliche Figuren aus, um sie aufzukleben und beliebig zusammenzustellen. Durch das Legen von Steinchen, Erbsen, Stäbchen, Holztäfelchen, durch das Falten und Flechten von Papierstreifen u. a. wird ihr Form- und Farbensinn geweckt. Aber nur in den Schulen der Städte und größerer Dörfer, die unter günstigen Umständen arbeiten! Ein Elementarunterricht, wie er oben skizziert worden ist, nimmt den Lehrer einer ungeteilten Landschule zu sehr in Anspruch. Er muß mit seiner Kraft und seiner Zeit geizen und darf die ältern Schüler nicht um der Elementarklasse willen geistig hungern lassen. Wie soll er während des mündlichen Unterrichts in den obern Klassen die Neulinge beschäftigen? Durch Lehrschüler? Ersetzen können ihn diese nur beim Einüben von Fertigkeiten. Darum beginnt der Lehrer einer solch vielgliedrigen Abteilung in der Regel früh mit den Vorübungen zum Lesen und Schreiben, um dann ohne Hast, aber auch ohne Rast, die Abc-Schützen im Laufe des ersten Schuljahres lautieren, einfache Silben und Wörter schreiben und lesen zu lassen. Das tun die Kleinen gerne, und die Eltern freuen sich mit ihnen der bescheidenen Leistungen. So wenig Schreiben und Lesen zum Moloch werden dürfen, dem man in der Elementarklasse alle übrigen Fächer, ja sogar die Gesundheit der Kinder opfert, so wenig darf man das Erlernen dieser Fertigkeiten zu weit hinausschieben, wenn auch mittelmäßige Schüler darin eine ausreichende Sicherheit gewinnen sollen.

Bis vor kurzem gehörte es in pädagogischen Kreisen zum guten Tone, gegen den verfrühten Eintritt in die Schule und den verfrühten Unterricht im Schreiben und Lesen zu wettern; in der jüngsten Zeit suchen Autoritäten die geäußerten Bedenken abzuschwächen. Meumann weist in seinen „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik“ darauf hin, daß die normal entwickelten sechsjährigen Kinder bisweilen nicht nur durch den Eintritt in die Schule nicht geschädigt werden, sondern daß der Schulbeginn eine Periode gesteigerter Entwicklung hervorrufe.

Auf diese Tatsache weist auch Eckardt[1]) in der „Frankfurter Schulzeitung“ hin (1907, Nr. 23) und fügt hinzu: „Die Kinder haben gegen die Ermüdungswirkungen der ungewohnten Arbeit ein gutes Heilmittel: ihre große Erholungsfähigkeit und — wenn's einmal gar zu schlimm kommen sollte — die Unaufmerksamkeit.“ Mit Entschiedenheit wendet sich Eckardt gegen die Geringschätzung des Lesens im Elementarunterricht. „Auch das erste Lesen, das so oft als geisttötender Drill gebrandmarkt wurde, die Einführung in das mechanische Lesen ist von Wert für die Entwicklung des Geisteslebens. Vor allen Dingen deshalb, weil die Kinder dadurch in der formalen Fertigkeit des Lernens gefördert werden. Das erste Lesen ist eine Schulung der Aufmerksamkeit, es gewöhnt an willkürliche Konzentration. Es übt die Einprägung neuer Assoziationen, fördert die Reproduktionsfähigkeit im formalen Sinne. Es pflegt die Fähigkeit, Gesamtvorstellungen zu zergliedern. Das erste Lesen ist eine Schulung der Anschauungskraft, um mit Pestalozzi zu reden, eine um so wertvollere, als sich die Anschauungsobjekte durch Feinheit, Einfachheit und Klarheit auszeichnen. . . . Gerade neben dem modernen Anschauungsunterricht ist dieser systematische Anschauungsunterricht an relativ einfachen Verhältnissen, den Buchstaben und Lauten, um so notwendiger, als der moderne heimatkundliche Anschauungsunterricht den systematischen Gang vom räumlich Einfachen zum Komplizierteren, dieses A-B-C der Anschauung, vermissen läßt.“

Auf Grund genauer Untersuchungen entwickelt Prof. Meumann in seinem schon erwähnten Buche (Seite 262) ein Lehrverfahren, das zur sichern Lesetechnik und zum fließenden, sinnvollen Lesen führen muß. Er will, „daß mit detaillierten Übungen in der lautlichen Analyse des Wortes begonnen wird, die durch phonetische Belehrungen zu unterstützen ist; daß diese lautliche Analyse von einer parallelen optischen Zergliederung des entsprechenden Wortbildes begleitet wird, dann aber die synthetische Methode mit solcher Genauigkeit und Gründlichkeit eintritt, als wenn die vorausgehenden analytischen Übungen nicht dagewesen wären, damit die genaue Erfassung der Elemente garantiert wird. Dabei liegt die Hauptaufgabe des analytischen Verfahrens in der lautmotorischen Wortanalyse. Wenn die lautmotorischen Prozesse einerseits ein unentbehrlicher Bestandteil des Leseprozesses sind und anderseits langsamer erworben werden als der rein optische Teil des Lesens, so müssen sie mit besonderem Nachdruck gepflegt werden. Die Hauptaufgabe des synthetischen Verfahrens ist: die Ergebnisse der Analyse durch Einüben an den Elementen absolut festzumachen, die Einzelassoziationen, die sich zwischen optischem Buchstabenbilde und lautmotorischer Bedeutung gebildet haben, zu Gesamt-

[1]) Pädagogischer Jahresbericht von 1907. Herausgegeben von Schulrat Heinrich Scherer. Abschnitt V. Anschauungsunterricht, Lesen, Schreiben. Von Ernst Lüttge. Seite 258.

assoziationen (Gesamtinnervationen) zu verschmelzen und so den Lesetypus des Erwachsenen [1]) erst durch Übungen herbeizuführen." Alle diese Forderungen verwirklicht der heutige „Schreibleseunterricht", der sich einige Vorzüge der Normalwörtermethode zu eigen gemacht hat. Ein neuer Beweis, daß die herkömmliche Praxis auch auf Beobachtungen, auf tausendfach kontrollierten Erfahrungen der früheren Lehrergenerationen ruht. Wahrscheinlich wird die Zweckmäßigkeit der Übungen, die man bisher im Dienste der Orthographie vornahm, wie Lautieren, Syllabieren, Buchstabieren, Abschreiben, Diktieren, Aufschreiben, Ableiten weniger Regeln durch die „Experimentelle Didaktik" ebenfalls bestätigt. Desgleichen wird die Wissenschaft den Wert der Sprachübungen beweisen, durch die dem Schüler heute in der Grammatikstunde die richtigen Sprachformen eingeschliffen werden.

Auch die Anhänger des Handfertigkeits- oder Arbeitsunterrichtes suchen ihre Forderungen durch die Ergebnisse der modernen Psychologie zu begründen. Dr. Pabst, der auf dem Kongreß für Kinderforschung in Berlin über „Die psychologische und pädagogische Begründung des praktischen Unterrichts" sprach, führte u. a. folgendes aus: Die Pädagogik ist nicht nur angewandte Psychologie; aber die heutige experimentelle Psychologie vermag die Notwendigkeit des praktischen Unterrichts durch manuelle Betätigung nachzuweisen. Sie lehrt, daß sich die sensorischen wie die motorischen Zentren des Gehirns nur durch Übung entwickeln. Eine Unterscheidung zwischen Kopf- und Handarbeit ist unstatthaft; jede Handarbeit erfordert immer auch mehr oder weniger Kopfarbeit. Körperliche Bewegung, Spiel, Turnen, Handarbeit, Zeichnen (warum nicht auch Schreiben, das Spielen von Instrumenten? Umfaßt die „körperliche Bewegung" auch das Tanzen, Fechten, Reiten, Rudern, den Sport überhaupt?) sind notwendig zur Entwicklung des Gehirns. Die Handgeschicklichkeit hat ihren Sitz eigentlich nicht in der Hand, sondern im Kopf, im Gehirn, und geeignete Handübungen sind eine Form geistiger Erziehung. Außer dem Gehirn kommt für die motorischen Bewegungen noch das Rückenmark in Frage, von dem die unbewußten Reflexbewegungen dirigiert werden. Die erziehliche Einwirkung auf beide Organe kann nur im jugendlichen Alter stattfinden, und deshalb ist die Einführung geeigneter Handbetätigung in das System der Jugenderziehung zu fordern.

„Im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brot essen"; dieser Fluch gereichte der Menschheit zum Segen. Die Arbeit lehrte den Menschen beobachten, überlegen, kombinieren, berechnen, erfinden, herrschen über die Geschöpfe der Erde und die Naturkräfte. Bei der Arbeit sammelte der Mensch Erfahrungen, die ihn zwangen, sich mit andern zu gemeinsamen Zwecken zu ver-

[1]) Der Erwachsene liest Wortbilder.

binden; sie legte den Grund zur Entwicklung der Sprache. Sie lehrte den Arbeiter, seine Werkzeuge zu verbessern; sie machte seine Hand immer geschickter und leistungsfähiger. Jetzt sind die Maschinen und das wissenschaftliche Instrument an Stelle des Werkzeugs getreten. Wer sie richtig benutzen will, bedarf nicht nur geschulter Sinne; auch sein „Muskelsinn" muß entwickelt werden. Früher löste das Haus diese Aufgabe, indem es die Kinder vielseitig betätigte. Auf dem Lande geschieht es noch, nicht so in den Städten und größeren Industrieorten. Darum muß hier die Schule ergänzend eintreten.

Aber woher soll die Schule die Zeit zur Pflege der Handarbeit nehmen? Welche Unterrichtsfächer kann man zeitlich und stofflich verkürzen, ohne die Schüler zu schädigen? Wie ist die Handarbeit mit dem übrigen Unterrichte organisch zu verbinden? Oder soll sie für sich eigene Ziele verfolgen? Soll sie Gegenstände, die im Haushalt verwendet werden können, herstellen, oder Hülfsmittel für den Schulunterricht schaffen, die zu weitern Versuchen im Elternhause Anregung und Gelegenheit geben? Soll der Arbeitsunterrichts für alle Schüler, auch für diejenigen, die dazu weder Lust noch Geschick haben, obligatorisch gemacht werden? Fehlt dem Handwerker wirklich nur manuelle Fertigkeit; sind ihm nicht eben so gut sittliche Tüchtigkeit, geläuterter Geschmack, entwickelte Intelligenz und kaufmännische Schulung in höherem Maße zu wünschen, als sie ihm durchschnittlich zukommen?

Auf diese wichtigen Fragen geben die Theoretiker und Praktiker des Arbeitsunterricht noch keine Antworten, die allseitig befriedigen. Weder die deutschen, noch die schweizerischen; aber erfolgreich fördern die Vorkämpfer, die Seidel, Scheurer, Örtli u. v. a. den Arbeitsunterricht in der Schweiz durch praktische Versuche, durch die Veranstaltung von Kursen, durch Wort und Schrift. In ihrem Organ[1]) weisen sie auf alle Vorschläge und Fortschritte hin, die im In- und Ausland auf dem Gebiete der Knabenhandarbeit gemacht werden. Ja einer der Redaktoren, Ed. Örtli in Zürich V, machte sogar zum Studium der Knabenhandarbeit eine Reise nach Deutschland, Dänemark und Schweden, über deren Ergebnisse er sich sachlich und ansprechend in einer besondern Schrift[2]) äußert.

Auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts macht sich eine gewisse Ernüchterung geltend. Die goldenen Berge, die man sich von der Reform versprach, verschwinden langsam am Horizonte.

---

[1]) Schweizerische Blätter für Knabenhandarbeit. Le travail manuel scolaire. Monatsschrift des schweiz. Vereins zur Förderung des Handarbeitsunterrichts. Redaktion: Ed. Örtli, Zürich V; J. Magnenat, Oron-la-ville (Vaud). Druck von A. Tschopp, Zürich.

[2]) Bericht über eine Reise nach Deutschland, Dänemark und Schweden zum Studium der Knabenhandarbeit. Von Ed. Örtli. Bopp, Zürich.

Fast bitter sagt Martin Ludwig[1]): „Es war vorauszusehen, daß diese künstlich erzeugte Bewegung nicht lange dauern würde, und daß das Feuer der Begeisterung für alles Ausländische, das uns Deutschen schon so manchen bösen Streich gespielt hat, nicht lange so hell lodern würde, wie im Anfang. Das eigene Gute, um das uns Amerikaner und Engländer beim Hospitieren in unserm Zeichenunterricht offen und ehrlich beneideten, wurde verleugnet, um die amerikanische Art, zeichnen zu lehren, um so höher in den Himmel heben zu können. Warnende, zur Besinnung mahnende Stimmen wurden niedergeschrien, und wer es trotzdem wagte, seine in jahrzehntelanger liebevoller Pflege des Zeichenunterrichts erworbenen Erfahrungen zu verteidigen, der wurde von kaum fertig gewordenen, neubackenen Zeichenlehrern liebevoll als „altgewordener Mensch" bezeichnet."

Um „das Überflüssige der ganzen Reformbewegung" nachzuweisen, vergleicht Ludwig die Reformgedanken mit den Grundsätzen, die Fedor Flinzer im Jahre 1871 veröffentlichte. Schon damals forderte Flinzer „Rücksichtnahme auf das Interesse des Schülers; er bekämpfte den Schematismus, betonte die Notwendigkeit, immer auf die Anschauung zurückzugehen. Er war der erste, der die Vorlagenhefte verbannte; er verlangte die ausgiebigste Verwendung der Farbe (freilich nicht im rein impressionistischen Sinne), die Anregung zu selbstschöpferischer Tätigkeit und die Benutzung von Reißbrettern (Blöcke gab es noch nicht), welche in Verbindung mit seinen Klappzeichentischen ein Zeichnen mit freier Armhaltung ermöglichten." Ähnliche Gedanken vertrat seit dem Jahre 1873 auch ein hochverdienter schweizerischer Schulmann, Seminardirektor Dr. Heinrich Wettstein[2]). Er beginnt mit dem „systematischen Unterricht im Freihandzeichnen mit dem dritten Schuljahr. Von Anfang an wird auf Papier, nicht auf die Schiefertafel gezeichnet. Der Gebrauch aller sogenannten Hülfsmittel, wie Lineal, Zirkel, Linien- und Punktnetz u. dgl. ist ausgeschlossen. Der Unterricht gründet sich von Anfang an auf das Zeichnen von Gegenständen. Das Ornament wird immer in seiner Bedeutung als untergeordneter Teil eines größeren Ganzen aufgefaßt. Wandtabellen begleiten die plastischen Modelle und haben namentlich Bedeutung für die stille Beschäftigung. Dem Verständnis und der Verwendung der Farben wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Der Zeichenunterricht in der Volksschule soll in erster Linie dazu dienen, die formale Bildung zu fördern, an genaue Beobachtung der Dinge zu gewöhnen und den Geschmack zu bilden. Er wird nach pädagogischen Grundsätzen eingerichtet; die praktische Verwendung für die Gewerbe soll auf höhern Schul-

---

[1]) Pädagogischer Jahresbericht von 1907. Herausgegeben von Schulrat Heinrich Scherer. VII. Abschnitt. Zeichnen. Von Martin Ludwig. Seite 306 ff.

[2]) Anleitung zum Freihandzeichnen in der Volksschule. Von Dr. H. Wettstein. Zürich 1884. Verlag der Erziehungsdirektion. Seite 186.

stufen gesucht werden. Deswegen ist auch der Unterricht für Knaben und Mädchen der gleiche. Die Förderung der Schüler von durchschnittlicher Begabung dient als Richtschnur, aber solche von hervorragender Leistungsfähigkeit sollen darüber nicht vernachlässigt werden. Die Schüler werden von Anfang an daran gewöhnt, ein jedes darzustellende Ding als ein Ganzes aufzufassen und demgemäß darzustellen. Es werden verschiedene Stufen der Ausführung unterschieden, so daß nicht von allen Schülern die nämliche Vollendung der Zeichnung, sondern nur die Erreichung derjenigen Stufe der Ausführung verlangt wird, welche der Leistungsfähigkeit des Einzelnen entspricht. Das ist die Grundlage eines durchführbaren Klassenunterrichts. Für die Ausführung ist die leichteste Technik die beste. Unter allen Umständen muß sie die Ausführung in verschiedenen Stufen gestatten. Abgesehen von seiner formalen Bedeutung hat der Zeichnungsunterricht der allgemeinen Volksschule den Zweck, einerseits in denen, die sich dem Kunstgewerbe widmen, die Grundlage zu stilgerechtem Arbeiten zu legen und anderseits im konsumierenden Publikum den Geschmack für derartige Arbeiten zu bilden und die Neigung zu wecken, sich mit solchen Arbeiten eher zu umgeben als mit geschmacklosen, unschönen Gegenständen. Er hat somit neben dem allgemein menschlichen Zweck noch einen spezifisch nationalen."

Und was verlangen die Reformer im Gegensatz dazu? Vor allem wollen sie nichts davon wissen, daß der Zeichenunterricht in den Dienst der Verstandesbildung und des praktischen Lebens gestellt werde. Er soll einzig die Zeichenfreudigkeit, die das Kind zur Schule bringt, erhalten und entwickeln. Dieses Ziel hoffen die Neuerer zu erreichen, indem sie den Schüler „instinktiv und gefühlsmäßig" darstellen lassen, was ihm an Formen und Farben vors Auge tritt. Da sie sich aber der Einsicht nicht verschließen können, daß sogar der Künstler nur durch langjährige Übung zur Herrschaft über seine Ausdrucksmittel, zu einer sichern Technik gelangen kann, leiten sie den Zögling zur Beobachtung in der Natur, oder besser zum „künstlerischen Naturstudium" an. Nach Bernhard Lesch[1]) ergäbe sich so folgender Lehrgang für den Zeichenunterricht: „Der systematische Unterricht im IV. Schuljahr, dem das Zeichnen in Verbindung mit dem Anschauungsunterricht vorangeht, hat das gefühlsmäßige Zeichnen weiter zu führen. Als Parallele tritt hinzu das gefühlsmäßige oder künstlerische Malen, unter dem Namen Pinselzeichnen bekannt. Zur Erziehung des Formengedächtnisses soll das Gedächtniszeichnen, zur Übung im raschen Auffassen das Skizzieren beigezogen werden. Das Phantasiezeichnen und das Entwerfen von dekorativen Füllungen endlich entspricht rein ästhetischen Forderungen."

---

[1]) Bericht über den XXI. Schweizerischen Lehrertag in Schaffhausen, 5. und 6. Juli 1907. Die Ausstellung von Schülerzeichnungen. Von Bernhard Lesch, Zeichenlehrer in Schaffhausen. Seite 69.

Der Schreiber dieser Zeilen zeichnete als Schüler auf stigmographischen Blättern nach Wandtafelskizzen seines Lehrers und Vorlagen. Dann traten an Stelle der Vorlagewerke die Flach- und Gipsmodelle und getrocknete Pflanzenblätter. Nachher wurde er mit Hülfe des Glastafelapparates und des Netzrahmens in die Perspektive eingeführt, um geometrische Körper, Zimmer, Gebäude usw. zu porträtieren. Er hat viel gezeichnet; allein er ist kein Künstler geworden. Vielleicht sehen auch die Reformer eines Tages ein, daß nicht in jedem Kinde ein Künstler steckt; dann wird das Rad der Zeichenmethodik sich wieder drehen. Man wird das Kind nicht mehr nach allen Formen- und Farbenzreizen der Natur haschen lassen, wird ihm nicht mehr zumuten, Geschichten und eigene Erlebnisse zu illustrieren, sondern wird vorziehen, neben der Geschmacksbildung auch die praktischen Zielpunkte Wettsteins wieder ins Auge zu fassen. An Zeichen, daß sich ein Umschwung vorbereitet, fehlt es nicht. Schüchtern wird in Reformschriften auf den Wert guter Vorbilder, ja sogar des Ornaments hingewiesen. Der verlästerte Massenunterricht zieht wieder in die Schulen ein. Das Skizzieren und das Gedächtniszeichnen treten zurück, bis die Schüler wenigstens über die Elemente einer Technik der Darstellung verfügen. Und weil der Erwerb der Bleistifttechnik schon viel Zeit beansprucht, fängt man an, sie auf Kosten anderer Arten zu pflegen. Vielleicht will man durch den Zeichenunterricht bald wieder „zum bewußten Sehen“ erziehen, und dann wird aus dem „Kunstunterricht“ wieder ein Fach, das auch den Verstand bilden hilft. Damit wäre wenigstens der Volksschule gedient; die Volksschüler kommen ja in der Regel nicht zum künstlerischen Schaffen, wohl aber müssen sie zeichnen können, was sie im wissenschaftlichen Unterricht lernen und im praktischen Beruf später brauchen. Warum sollte die Schule nicht, von Natur und Kunstkörpern ausgehend, ein A-B-C der Formen (Rechteck, Quadrat, gleichmäßiges Dreieck, Kreis, Ellipse, Eiform usw.) vermitteln können? Pflegt man doch heute das „Typenzeichnen“! In das organische Gebilde wird die typische Form projiziert, die der Lehrer nicht nur seinem Gedächtnis einprägen, sondern jederzeit rasch und sicher in verschiedenen Stellungen und Lagen wiedergeben können muß.

Erfreulicherweise darf Bernhard Lesch[1]) im Hinblick auf die Ausstellung von Schülerzeichnungen am Lehrertag in Schaffhausen feststellen, daß sich die schweizerischen Zeichenlehrer wohl mit Erfolg bemühen, sich das Gesunde der Reformbewegung (Naturstudium) anzueignen, aber deren Einseitigkeit und Verstiegenheit ablehnen. Dazu mag wesentlich beigetragen haben die Haltung des Blattes „Das Schulzeichnen“, Beiträge für den Zeichen- und Sachunterricht. Publikationsorgan der Gesellschaft schweiz. Zeichenlehrer. Redaktion: Prof. O. Pupikofer in St. Gallen. Ex-

[1]) Bericht über den XXI. Schweiz. Lehrertag. Seite 78.

pedition: Honeggersche Buchdruckerei in St. Gallen. Ebenfalls in vermittelndem Sinne wirkten die „Blätter für den Zeichen- und gewerblichen Berufsunterricht". Revue suisse de l'enseignement professionel. Organ des Verbandes schweizerischer Zeichen- und Gewerbeschullehrer. Redaktion: Ulr. Gutersohn, Luzern, Léon Genoud, Fribourg.

Wie schon das letzte Jahr hervorgehoben wurde (Jahrbuch für 1906, Seite 148), beeinflußt die Kunsterziehung auch den Turnunterricht. Die Leibesübungen sollen nicht nur den Körper, sondern auch jede seiner Bewegungen schön machen. Damit aber diese Schönheit gesehen werden könne, verlangen die Kunsterzieher das Nacktturnen im „Luft- und Sonnenbade". Sie behaupten, daß sich die Jugend bei dieser Gelegenheit auch sittlich festige, indem sie sich gegen den sinnlichen Reiz des nackten Körpers abstumpfe. Oberrealschullehrer Hirtz in Metz [1]) und Schuldirektor Dr. Badertscher [2]) in Bern sind von ihren einschlägigen Versuchen wohl befriedigt.

Die Beobachtung, daß die schwedische Jungmannschaft sich durch schöne Haltung, einen leichten, elastischen Schritt und weite ausgiebige Bewegungen auszeichnet, veranlaßte deutsche und schweizerische Turnlehrer, die deutsche und die schwedische Gymnastik zu vergleichen. Am deutschen Turnlehrertag, der im Jahre 1907 in Stettin stattfand, fragte sich Dr. P. Diebow, Direktor der Turnlehrerbildungsanstalt in Berlin: „Muß im Interesse der Volkserziehung das deutsche Turnen durch die schwedische Gymnastik ersetzt werden?" [3]) Er verneinte die Frage, obschon er außer den schon erwähnten noch weitere Vorzüge der schwedischen Gymnastik hervorhob: die Beschränkung der Ordnungsübungen, den Verzicht auf lange Übungsreihen, die Ausnutzung der Turnzeit, den Verzicht auf Springbretter und Matratzen, die zweckmäßige Turntracht. Gegen das schwedische Turnen machte der Referent geltend, es tue nicht genug für die Entwicklung des Charakters und die Koordination der Bewegungen. Es kenne kein besonderes Mädchenturnen und lasse eine durchgreifende methodische Verarbeitung des Stoffes vermissen. Ferner verfahre es beim Aufbau der einzelnen Übungszeit (Lektion) zu gekünstelt, und dann fehle ihm die werbende Kraft für die schulentlassene Jugend (Vereinsturnen). Zu ähnlichen Schlüssen gelangt Jakob Steinemann, der in seiner trefflichen Schrift [4]) „Freude an Leibesübung" die schwedische Gymnastik mit dem deutschen Turnen und dem engli-

---

[1]) Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele. Herausgeber: Wickenhagen. Seite 311. Teubner.

[2]) Vierteljahrsschrift für körperliche Erziehung. Herausgeber: Burgerstein und Pimmer. Seite 32. Wien.

[3]) Monatsblätter für das Schulturnen, Nr. 9. Beilage zur Schweiz. Lehrerzeitung. Redaktion: J. J. Müller, Zürich. Seite 137.

[4]) Freude an Leibesübung. Von Jakob Steinemann, Lehrer am städtischen Gymnasium Bern. Grunau, Bern, 1907.

schen Sport vergleicht. Nach ihm eignen dem deutschen Turnen die Vorzüge der beiden andern Systeme, vorausgesetzt, daß es richtig betrieben wird.

Wenn aber das Turnen die gewünschten Erfolge zeitigen soll, so muß täglich geturnt werden. Um dies zu ermöglichen, führt man da und dort das „Zehnminutenturnen" ein. Dr. Schmidt in Bonn möchte die Haltung der Schüler bessern und die „Rückenschwächlinge" unter ihnen kräftigen, indem er zweckentsprechende Rumpfübungen vornehmen läßt. In seiner Abhandlung „Rumpfbeugung und Rückenbiegung" [1]) beschreibt er die Muskeltätigkeit bei den verschiedenen Arten des Rumpfbeugens; er bestimmt das wirksamste Zeitmaß der Bewegung und die Art der sie begleitenden Atemführung und schafft so, wie Dr. E. Weede [2]) hervorhebt, einen ersten Beitrag zu einer Physiologie der wichtigsten Freiübungen. Allein mit der Besserung der Körperhaltung wollen sich die Kunsterzieher nicht zufrieden geben. Nach ihnen [3]) müssen in der Gymnastik die drei Stilelemente des Ästhetischen zur Geltung kommen: das Sinngemäße (die Übungsausführungen müssen einen Zweck und Sinn haben), das Natürliche (die Einfalt der Natur soll in allen Bewegungsformen der körperlichen Erziehung gewahrt bleiben), endlich das Seelische (nicht ein äußerliches Nachahmen vorgemachter Bewegungen soll erreicht werden, sondern die Fähigkeit, für die Regungen der Seele den angemessenen schönen Ausdruck zu finden). Vielleicht gelingt es den Kunsterziehern, ihre Ideale zu verwirklichen, indem sie die Rhythmische Gymnastik des Genfer Künstlers Jaques-Dalcroze in die Schule einführen und das Spiel und den Tanz pflegen. In den breiten Massen des Volkes wird man der edlen Turnkunst leichter neue Freunde werben, wenn man Schwimmunterricht erteilt, Schulwanderungen ausführt, für die winterlichen Leibesübungen (Schnee- und Eislauf, Rodeln) Zeit und Raum schafft und das Fahnenschwenken, Armbrustschießen und Gerwerfen, Steinheben und Steinstoßen, Ringen und Schwingen, kurz die Übungen, die J. J. Müller von Zürich in seinen „Kursen für volkstümliche Leibesübungen auf dem Rigi" [4]) neu zu beleben sucht, in den Lehrgang fürs Turnen einreiht.

VI. Lehrervereinigungen.

Unter den vielen schweizerischen Vereinen, die sich pädagogische Ziele setzen, können nur diejenigen in alphabetischer Reihen-

[1]) Monatsschrift für das Turnen. Seite 362.

[2]) Pädagogische Jahresschau über das Volksschulwesen im Jahre 1907. Herausgegeben von E. Clausnitzer. Körperliche Erziehung. Von Dr. C. Weede. Seite 461. Teubner.

[3]) Schönheit und Gymnastik. Von Schmidt, Möller und Radczwill. Teubner.

[4]) Monatsblätter für das Schulturnen. Redaktion J. J. Müller. Jahrgang 1907. Seite 114. Beilage zu Nr. 35 der Schweiz. Lehrerzeitung 1907.

folge genannt werden, die Mitglieder aus der ganzen Schweiz oder doch aus mehreren Kantonen aufnehmen:

Die Hauptversammlung des „Evang. Schulvereins der Schweiz“ fand am 12. Oktober 1907 in der reformierten Kirche zu Olten statt und wurde von Seminarlehrer J. Geißbühler geleitet.

Seminardirektor Pfarrer W. Straßer [1]) betonte in seiner Bibelbetrachtung über Galater 6, 7—10, daß die Mitglieder des Evang. Schulvereins auch im Jahrhundert des Kindes sich von Männern orientieren lassen wollen, die auf den Höhen der Menschheit stehen und deren Blick nicht von Tagesmeinungen beirrt oder getrübt wird. Zu ihnen gehört Paulus. „Lasset euch nicht irre machen,“ sagt er. Jüdische Agitatoren hatten die Galater beunruhigt und zum Judaismus, zur Gesetzlichkeit und bloßen Moral zurückführen wollen. Unsere atheistische Zeitströmung ruft in ähnlicher Weise: „Weg von Gott, und zur Natur zurück!“ Sogar die Christen meiden die Versöhnungslehre, scheuen sich vor Dogmen, vor Bekenntnis und Klarheit. Man begnügt sich mit einem bloßen Bravsein und neigt hin zu einer christlich fundamentierten Moral, die sich recht komfortabel einrichtet. Kunsterziehung und ästhetische Erziehung bedeuten ein Zurücksinken und Heruntersinken. Gott kommt dabei zu kurz und die Jugend auch. Aber Gott läßt seiner nicht spotten; er wird seine Gesetze zur Geltung bringen auch gegen des Menschen Willen. Was der Mensch sät, das wird er ernten. Wer auf das Fleisch säet, wird vom Fleisch das Verderben ernten. Laßt uns auf den Geist säen, mit, in und für Christus erziehen!

Über das Thema „Erziehung der Jugend zur sittlichen Reife“ sprach Traugott Lutz in St. Gallen. Er sieht in der Unnsittlichkeit die große Sünde unseres Volkes und will darum mit vereinter Kraft den Kampf gegen sie aufnehmen. Von dem Vorleben der Eltern hängt das Glück oder Unglück der Kinder ab. Der Erzieher gebe, bevor Kameraden und Literatur gearbeitet haben, mit Takt und heiligem Ernst die nötigsten Aufklärungen über sexuelle Beziehungen. Ungemein wichtig ist die Stärkung des Willens, des persönlichen Charakters, die persönliche Seelsorge, die Sorge für einen guten Klassengeist. Äußerliche Maßregeln, wie Alkoholabstinenz, einfache Kost, frühzeitiges Aufstehen, kalte Waschungen, körperliche Arbeit, Überwachung der Lektüre und der Kameradschaft können dabei wertvolle Hülfsdienste leisten.

Der Jahresbericht, den Zentralpräsident Geißbühler vorlegte, hebt hervor, daß der Evang. Schulverein im Berichtsjahr „kein Aufsehen machte, keinen Gegner zum Widerspruch reizte und auf kein bedeutendes Werk hinweisen kann“; trotzdem leistete er eine stille, innerliche Arbeit, nämlich „die Sammlung und Festi-

[1]) Evangelisches Schulblatt. Nr. 42. Seite 425.

gung der Freunde christlicher Volkserziehung". — Bemerkenswert ist, wie die Sektion Schaffhausen das Verhältnis des „Evang. Schulvereins" zum „Schweiz. Lehrerverein" beleuchtet. „Die Stellung des evangelischen Lehrers zum Schweiz. Lehrerverein ist nicht mehr dieselbe wie vor Jahrzehnten. Damals standen zwei völlig getrennte Heerlager einander gegenüber. Als die Fragen des sogenannten Kulturkampfes noch zuvorderst auf der Tagesordnung standen, konnte es kaum anders sein. Allein die Zeiten haben sich geändert. Andere Fragen, zum Teil recht materielle, haben sich in den Vordergrund gedrängt und verlangen eine Lösung. Alle Berufsklassen organisieren sich; gemeinsame Interessen drängen dazu, in der Arbeiterschaft wie im Lehrerstande. Manche Ziele lassen sich eben nur durch die Mitarbeit aller Berufsgenossen erreichen. Die eidgenössische Schulsubvention, die Förderung der gewerblichen Bildung und des Fortbildungswesens, die Herstellung von individuellen und allgemeinen Lehrmitteln, die Besserstellung der Lehrer und vieles andere ist nur durch gemeinsame Arbeit der gesamten Lehrerschaft zustande gekommen. Auch wir haben die Pflicht, in solchen Dingen mitzuraten und für das Wohl der Schule unser Bestes zu leisten. Dies geschieht zuerst in den staatlichen Lehrerkonferenzen und im Schweiz. Lehrerverein. Das ist unsere „Gewerkschaft", zu der wir von Berufes wegen gehören und in der wir gerne mit unsern Berufsgenossen zusammenarbeiten wollen. Nun aber haben wir noch andere Bedürfnisse, für deren Befriedigung weder die staatlichen Konferenzen noch der Schweiz. Lehrerverein sorgen. Da ist vor allem das Verlangen nach Verbindung mit Gott durch unsern Herrn und Heiland. Wir sind sein Eigentum und möchten uns und unser Lebenswerk in seinen Dienst stellen. . . . Darum geben wir der Gewerkschaft, was ihr gehört, und Gott, was Gottes ist — unsern Dank, unsere Loblieder, unsere Liebe und die uns anvertraute Jugend. Der Evangelische Schulverein ist also eine notwendige Ergänzung der staatlichen Konferenzen und des Schweiz. Lehrervereins."

Der „Katholische Erziehungsverein der Schweiz" (13880 Mitglieder; Zentralpräsident: Prälat Tremp) hörte an seiner Jahresversammlung in Olten, die am 7. Oktober 1907 stattfand, einen Vortrag des Universitätsrektors und Regens Dr. Beck über „Die Erziehung in der Familie".

Der „Schweizerische Armenerzieher-Verein" (Präsident: Theodor Beck, Waisenvater in Schaffhausen) tagte am 13. und 14. Mai 1907 in Uster. Es sprachen Waisenvater Gehring in Glarus über „Die gegenwärtige soziale Lage" und Vorsteher Knabenhans in Ringwil über „Die soziale Bedeutung der Anstalten". Der Besuch der „Anstalt für bildungsunfähige Schwachsinnige" in Uster und der „Pestalozzianstalt Schönenwerd" bei Aathal befriedigte allgemein.

Die Jahresversammlung des „Schweiz. Gesang- und Musiklehrervereins“ (Präsident: J. J. Ryffel, Musikdirektor, Wettingen) fand in Zürich-Unterstraß am 14. Dezember 1907 statt. Die Teilnehmer hörten von Seb. Rüst, Reallehrer in Goßau, ein Referat über die Gesangmethode Jaques-Dalcroze, die der Referent durch eine Lehrübung veranschaulichte.

Die „Schweiz. Gesellschaft für kaufmännisches Bildungswesen“ (Präsident: Oberst Richard in Zürich) hörte am 8. September 1907 in Lausanne ein Referat von Inspektor A. Junod über „Die schweiz. Handelsschulen im Urteil der Prinzipale und der frühern Schüler“.

Zahlreich folgten die Mitglieder der „Schweiz. Gesellschaft für Schulgesundheitspflege“ (Präsident: Dr. F. Schmid, Direktor des schweiz. Gesundheitsamtes, Bern) der Einladung zur Jahresversammlung, die am 26. und 27. Mai 1907 in St. Gallen stattfand. Als erster Verhandlungsgegenstand kam zur Beratung: Die Hygiene des Lehrkörpers. Referenten waren Dr. med. G. Sandoz in Neuenburg, der seine Ausführungen schon vor der Tagung im I. Teil des VIII. Jahrbuchs der schweiz. Gesellschaft für Schulgesundheitspflege niedergelegt hatte, und Erziehungssekretär Dr. F. Zollinger in Zürich. Über die „Wegleitung zuhanden der Schulbehörden betreffend Erstellung von Schulbänken“, die von Dr. Erismann und Lehrer Wipf in Zürich ausgearbeitet worden war, referierte Dr. Erismann, Stadtrat in Zürich. In der zweiten Hauptversammlung sprach als erster Votant über „Die Frage der Abort- und Pissoiranlagen in Schulhäusern und Turnhallen“ Dr. O. Roth, Professor der Hygiene am eidg. Polytechnikum in Zürich. Die Referenten über „Heftlage und Schriftrichtung“, Stadtrat Dr. Erismann in Zürich und Schulvorsteher Fürer in St. Gallen, empfahlen beide die gerade Mittenlage des Heftes und die Steilschrift, während Schreiblehrer J. Keller in Zürich die Schrägschrift verteidigte.

Allen Teilnehmern an der Jahresversammlung wird die illustrierte Festschrift, in der das Ortskomitee die Entwicklung der Schulhausbauten in Stadt und Kanton St. Gallen vorführte, ein wertvolles Andenken bleiben.

Der „Schweiz. Gymnasiallehrer-Verein“ (Präsident Rektor Dr. Boßhart in Zürich) verzichtete im Berichtsjahr auf Sonderveranstaltungen, weil seine Mitglieder an der „49. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner“, die am 23.—28. September 1907 in Basel stattfand, teilnahmen (siehe die eingehende Berichterstattung in der Schweiz. Lehrerzeitung, Jahrgang 1907. Nr. 40, 41, 42 und 43).

Der „Schweiz. Handelslehrerverein“ (Präsident: E. Berger, Direktor, Neuenburg) tagte am 9. Juni 1907 in Bern.

Prof. Hulliger in Neuenburg sprach über „Einfache Buchhaltung“, Dr. Perrelet in Neuenburg über das Thema „Rechtlicher Charakter der Schweiz. Nationalbank“ und Dr. Hedinger in Aarau über „Postscheck und Giro“.

Die Mitglieder des „Schweizer. Kindergarten-Vereins“ (Zentralpräsident: Dekan Herold in Winterthur) sahen sich am 29. und 30. September 1907 in Winterthur. In der ersten Hauptversammlung erteilten Fräulein Hagger, Winterthur, und Fräulein Kähny, Basel, eine Fülle wertvoller Winke über „Die Disziplin im Kindergarten“; in der zweiten sprachen Lehrer Hofer in Basel und Fräulein Lilly Meier in Zürich III über „Die Kindergärtnerin und ihre Beziehungen zur obligatorischen Volksschule“. Nach einer scharfen Absage an Ellen Key sagte der Referent, es zeuge von einer völligen Verkennung der Kindesseele, wenn man dem Kinde schon Selbständigkeit unter allen Umständen zuerkenne. Das Kind verlangt eine führende Hand und einen überlegenen Willen. Er verwarf die Weihnachtsarbeiten, die ohne Rücksicht auf den methodischen Gang und die Fähigkeit des Schülers gemacht werden, desgleichen die öffentlicheu Weihnachts- und Schlußfeiern, überhaupt jede Art Schaustellung. Wenn erst einmal jede Lehrerin eine Kindergärtnerin und jede Kindergärtnerin eine Lehrerin ist, wie der Referent wünschte, und wenn, wie die Referentin nachher ausführte, Schule und Kindergarten das Beste leisten, was zu leisten ist, so ist es ausgeschlossen, daß die beiden Anstalten nicht harmonieren. Daran, daß die Zöglinge des Kindergartens in der Elementarklasse unruhiger und zerstreuter sind, als die andern Kinder, trägt die Schule die Schuld. Sie berücksichtigt den Tätigkeitstrieb, der im normalen Kinde lebt und im Kindergarten gepflegt wird, zu wenig. Zudem muß sie sich mit Elementen plagen, die in der Entwicklung zurückgeblieben oder zu Hause vernachlässigt worden sind. Wer möchte es da den besser Vorbereiteten verargen, wenn sie sich langweilen und allerlei Zeitvertreib suchen?

Die VI. „Schweiz. Konferenz für das Idiotenwesen“ fand am 28. und 29. Juni 1907 unter Leitung von C. Auer, Sekundarlehrer in Schwanden, in Solothurn statt. Der Vorsitzende sprach über den gegenwärtigen Stand der Sorge für Geistesschwache in unserm Vaterlande, mit besonderer Berücksichtigung der seit der letzten Konferenz erzielten Fortschritte. Dabei erinnerte er pietätvoll an die Gründer der Konferenz, Pfarrer Ritter, Direktor Kölle, Lehrer Fisler, die „von ihrer Arbeit ruhen“. Über den „Rechnungsunterricht mit Geistesschwachen, mit besonderer Entwicklung der Zahlbegriffe“ referierten Vorsteher Nüesch in St. Gallen und Vorsteher David Frei in Pfäffikon. In der zweiten Hauptversammlung beantwortete Lehrer K. Jauch in Zürich II die Frage: „Lohnt es sich, Lehrer und Erzieher

der Schwachen zu sein"? mit einem freudigen Ja. Daran schloß sich das inhaltsreiche Referat Prof. Dr. Kaufmanns in Solothurn über „Gesetzliche Regelung der Erziehung und des Unterrichts bildungsfähiger, anormaler Kinder während des schulpflichtigen Alters". Der Korreferent, Dr. Guillaume, Direktor des eidgenössischen statistischen Bureaus in Bern, legte „interessantes Material vor über die Bewegung in den Anstalten für schwachsinnige Kinder im Jahre 1906, über die allgemeinen Ergebnisse der ärztlichen Untersuchung der in den Jahren 1900—1906 ins schulpflichtige Alter gelangten Kinder, sowie betreffend die Erhebungen über die Ursachen des Schwachsinns."

Der „Schweiz. Lehrerverein" (7042 Mitglieder; Zentralpräsident: Nationalrat Fr. Fritschi, Sekundarlehrer in Zürich V) veranstaltete am 5. und 6. Juli 1907 in Schaffhausen den XXI. Schweizerischen Lehrertag. Um die Tagung möglichst fruchtbar zu machen, stellte der Zentralvorstand vorher Postulate (s. d. Abschnitt: Schulorganisation) auf, die das Wohl der Schüler, die Hebung der Schule und die Besserstellung der Lehrer bezwecken und in Schaffhausen besprochen werden sollten. Zehn davon konnten behandelt werden. Es sprachen: Sekundarlehrer C. Auer in Schwanden und E. Dietrich, Schulinspektor in Oberburg-Burgdorf, über die „Erhöhung der eidgenössischen Schulsubvention"; die Schulinspektoren Dr. Haffter in Glarus und Wittwer in Bern über „Jugendfürsorge"; Heinrich Hiestand, Lehrer in Zürich IV, und Schulinspektor U. Tobler in Zihlschlacht über die „Herabsetzung des Schülermaximums"; Seminardirektor Dr. Edwin Zollinger in Küsnacht und Prof. Dr. Erni in Schaffhausen über „Lehrerbildung"; Schulinspektor Beetschen in Thun und Sekundarlehrer Egli in Zürich V über die „Besoldung der Lehrer". Die Verhandlungen führten fast ausnahmslos zur begeisterten Annahme der aufgestellten Leitsätze.

Mit dem Lehrertag fielen eine Reihe von Nebenversammlungen zusammen. Die Delegierten-Versammlung des Schweiz. Lehrervereins nahm den Bericht über die Vereinstätigkeit 1906/07 entgegen, den der Zentralpräsident Nationalrat Fritschi erstattete; sie genehmigte die Rechnungen der „Schweizerischen Lehrerwaisen-Stiftung" (Vermögen 141,459 Fr.) und der „Fonds für ein schweizerisches Lehrerheim und eine Unterstützungskasse für kurbedürftige Lehrer" (Vermögen 15,108 Fr.). Es folgten die Berichterstattung über die Waisenstiftung, die Erholungs- und Wanderstationen und die Jugendschriftenkommission des „Schweiz. Lehrervereins". Zum Schluß erhielt der Zentralvorstand den Auftrag, die Frage der Weiterführung bezw. Neuerstellung eines schweizerischen geographischen Bilderwerkes wieder aufzunehmen.

Vor etwa 200 Lehrerinnen sprachen Fräulein K. Fopp in Arenenberg und Fräulein Zehnder in St. Gallen über „Arbeitsschule

und Hauswirtschaft". Die beiden Referentinnen waren insofern einig, als beide für alle Töchter einen hauswirtschaftlichen Unterricht forderten. Ihre Meinungen gingen aber bei der Beantwortung der Fragen auseinander, wann dieser Unterricht einzusetzen habe und wer am besten zur Erteilung desselben befähigt sei. Während Fräulein Fopp den Arbeitsunterricht der Unterstufe, den Haushaltungsunterricht der Oberstufe zuweisen wollte, verlangte Fräulein Zehnder, daß der Haushaltungsunterricht schon auf der Unterstufe mit dem Arbeitsunterricht beginne. — Noch schärfer zeigten sich die Gegensätze in der Frage, wer den Unterricht erteilen solle, die Arbeitslehrerin oder die Lehrerin. In der Diskussion wurde betont, daß es zu begrüßen wäre, wenn die Einführung des hauswirtschaftlichen Unterrichts eine Verlängerung der Studienzeit am Seminar oder ein Abrüsten in den wissenschaftlichen Fächern brächte, und anerkannt, daß eine tüchtige Arbeitslehrerin eine Fortbildungsschule wohl zu leiten imstande sei.

Zu den Lehrern und Freunden des Zeichenunterrichts sprach Prof. Graf in Zürich über „Das exakte Zeichnen an den schweizerischen Mittelschulen". Schonungslos deckte er die Mängel auf, die dem Zeichnen an den Mittelschulen anhaften: 1. Die Hast der Zeit und die Übersättigung in jeder Beziehung und die dadurch erzeugte Oberflächlichkeit. 2. Die jährlichen Schaustellungen, die vielfach auf äußern Schein gemacht sind. 3. Die mangelhaften Stundenpläne. 4. Die Stellung des Zeichenunterrichts (Nebenfach). Die „Beiträge zur Zeichenreform", die Kunstmaler Hardmeyer in Küsnacht vorlegte, zielten nicht nur auf eine Reform des Zeichnens, sondern vielmehr auf eine Umgestaltung des gesamten Unterrichtes ab. In die Mitte des ganzen Unterrichts will er das Zeichnen stellen, das das Kind erst beobachten und denken lehrt; in jeder Schulstunde soll gezeichnet werden, damit das Kind das Gelernte oder besser Erlebte festzuhalten vermag. Das Kind soll Naturformen (Blätter, Blüten und Tierteile) studieren und stilisieren lernen, um nachher die selbstgefundenen Ornamente zu dekorativen Zwecken zu verwenden.

Vor den Freunden des Jugendspiels und des Wanderns forderte Dr. Steinmann in Zürich, daß die Jugend sich neben der Schule im Spiel und Sport frei betätige, damit die Gesundheit des Volkes, seine Vaterlandsliebe, seine Erwerbs- und Widerstandskraft und seine Lebensfreude wachse. Sekundarlehrer R. Wyß in Basel zeigte, wie die allgemeine Einführung der Spiele gefördert werde durch eine richtige Auswahl, eine gute Organisation des Betriebes und Bereitstellung der erforderlichen Spielplätze und Geräte. Und Sekundarlehrer Rötlisberger, der über das „Wandern" sprach, beantragte, daß der Schweiz. Lehrerverein Schulherbergen gründe, die Militärverwaltung um die Überlassung von altem Zeltmaterial und die Bundesbahnen um besonders kleine Taxen für Schulwanderungen angehe. In der Diskussion betonte Regierungsrat Dr.

Burckhardt in Basel, daß der Einführung von Jugendspielen und Wanderungen nicht Behörden und Eltern, sondern einzig die Scheu der Lehrer und das Fachlehrersystem entgegen ständen.

Reallehrer Kehlhofer in Schaffhausen wußte die Freunde des Esperanto derart zu begeistern, daß sie sich gelobten, für die neue Weltsprache eifrigst zu werben.

Ein neues Veranschaulichungsmittel führte Sekundarlehrer Spörri in Dübendorf einer stattlichen Versammlung in seinem Bildwerfer vor. Wenn durch Schaffung einer Bilderzentrale die Diapositive billiger werden, steht diesem Lehrmittel die Schule der Zukunft offen.

Der wissenschaftlichen Fortbildung der Festteilnehmer dienten der geologische Ausflug ins Diluvium Schaffhausens, den Professor Meister leitete, und der Besuch von „Schweizersbild" unter Führung des Prähistorikers Dr. Nüesch. Direktor Dr. Gysel geleitete seine Gäste durch das physikalische Laboratorium im Kantonsschulgebäude und führte dort eine Reihe interessantester Experimente vor. Leider erkrankte Prof. Haug, der über den „Lehrer und die Volksbühne" sprechen wollte. Seine Gedanken [1]) brachte dann Dr. W. Utzinger, [2]) zum Vortrag.

Unter den geselligen Veranstaltungen müssen erwähnt werden die Rheinfallbeleuchtung, die Abendunterhaltung auf dem Munoth und die Ausflüge nach dem Hohentwiel und Stein am Rhein.

Anläßlich des Schweiz. Lehrertages in Schaffhausen hörte die „Schweiz. schulgeschichtliche Vereinigung" (Präsident: Prof. Dr. J. Brunner in Zürich) am 5. Juli 1907 einen Vortrag von Dr. Walter Wettstein in Schaffhausen über „Die Reformierung des zürcherischen Schulwesens in den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts". Der gründliche Kenner dieser Periode, der sich durch sein Werk „Die Regeneration des Kantons Zürich 1830—1839" bekannt gemacht hat, hob namentlich die Bedeutung des Lehrerseminars in Küsnacht und seines ersten Direktors Dr. Thomas Scherr hervor.

Unter dem Vorsitz von Seminarlehrer E. Erni in Kreuzlingen tagte der „Schweiz. Seminarlehrerverein" am 6. und 7. Oktober 1907 in Kreuzlingen. Er setzte die Diskussion fort über das Referat, das Seminarlehrer Geißbühler das Jahr zuvor in Baden gehalten hatte über die „Einführung der Lehramtskandidaten in die praktische Tätigkeit".[3]) Als Hauptmängel der bestehenden Einrichtungen wurden bezeichnet: die allzu kurze Zeit, die für die praktische Ausbildung gewährt wird; das Ausfallen des wissenschaftlichen Unterrichts für die Praktikanten,

---

[1]) Bericht über den XXI. Schweiz. Lehrertag. Seite 151.

[2]) S. auch: W. U., Der XXI. Schweiz. Lehrertag in Schaffhausen in Nr. 28, 29 und 30 der Schweiz. Lehrerzeitung.

[3]) Schweiz. pädagogische Zeitschrift, Jahrgang 1907, Seite 238 ff.

die die Übungsschule besuchen; die ungenügende Organisation der Übungsschule. Nach eingehender Besprechung aller Mittel, die zur Hebung dieser Übelstände vorgeschlagen wurden, beschloß die Versammlung: 1. Der schweiz. Seminarlehrerverein richtet an die Erziehungsbehörden der Seminarkantone das motivierte Gesuch, daß der praktischen Bildung der künftigen Lehrer mehr Zeit gewidmet werden möchte. (Antrag Gattiker, Zürich.) 2. Der schweiz. Seminarlehrerverein anerkennt die Einrichtung mehrerer kantonaler Seminarien, wonach wöchentlich einige Schulhalbtage für den Besuch der Übungsschule reserviert bleiben, als vorzüglich geeignet, die praktische Ausbildung der Seminaristen zu fördern und zugleich die Kollision zwischen der praktischen Tätigkeit und dem Seminarunterricht auf ein Mindestmaß zu beschränken oder ganz zu vermeiden; er stimmt darum im Prinzip der Forderung zu, daß im Stundenplan der obersten Seminarklasse mindestens 1—2 Halbtage oder 4—6 Stunden für die Betätigung in der Übungsschule freizulassen seien. (Antrag Süsli, Unterstraß.) 3. Mit jedem Seminar ist ein selbständiger Schulorganismus zu verbinden, der eine ungeteilte Schule und zwei bis drei Übungsabteilungen mit je zwei bis drei Klassen unter selbständigen Lehrern umfaßt. (Antrag Lüthi, Küsnacht.) Die Frage, ob die berufliche und die wissenschaftliche Bildung des Lehrers nicht besser voneinander getrennt würden, wurde wohl erörtert, aber nicht entschieden. Immerhin gab man allgemein zu, daß der Unterricht in Pädagogik im angehenden Lehrer eine Grundstimmung, eine Gesinnung pflanzen müsse, die am besten als Lehrfreudigkeit bezeichnet werde. Und da es dazu viel Zeit brauche, so dürfe der Unterricht in den pädagogischen Fächern auf keinen Fall auf das letzte Jahr der Bildungszeit zusammengedrängt werden. Seminarlehrer Seiler in Kreuzlingen verlangte, daß die Erziehungsbehörden diejenigen Lehrer, denen die praktische Ausbildung der Seminaristen obliegt, durch staatliche Unterstützung zu pädagogischen Studienreisen veranlassen. Seine Kollegen pflichteten ihm bei.

Der „Schweiz. Turnlehrerverein“ (Präsident: U. Mattey-Gentil, Neuenburg) versammelte sich am 5. und 6. Oktober in La Chaux-de-Fonds. Über das „Programm für eine eidgenössische Turnschule für Mädchen“ sprach N. Michel in Winterthur. Er fand den Beifall der Versammlung und im wesentlichen die Unterstützung des Korreferenten Bollinger-Auer in Basel. Dieser will auf Kleidermoden keine Rücksicht mehr nehmen und eine geeignete Turntracht verlangen, die im Lehrmittel in Wort und Bild dargestellt werden soll. Wichtiger als eine Turnschule ist ihm die gründliche Ausbildung der Turnlehrer, wie sie eine schweiz. Turnlehrerbildungsanstalt dereinst vermitteln wird.

In der Diskussion begrüßte Frau Ballet in Genf, daß der Bund für die Sache des Mädchenturnens interessiert werde. Wegen der verschiedenen Strömungen im Turnbetrieb möchte sie auf die

Erstellung eines Lehrmittels vorläufig verzichten. Eventuell wünscht sie, daß mit dessen Redaktion eine gemischte Kommission betraut werde. Dieser Wunsch ging bei der Abstimmung durch.

Der „Schweiz. Verein abstinenter Lehrer und Lehrerinnen" (Präsident: G. Wälchli, Seminarlehrer, Bern) verhandelte in seiner Delegiertenversammlung, die am 1. Dezember 1907 in Olten stattfand, über die neuen Zentralstatuten und die Übernahme der Rechte und Pflichten, die sich durch die Herausgabe des Lesebuches „Aus frischem Quell" ergeben.

Die Generalversammlung des „Schweiz. Vereins zur Förderung des Handarbeitsunterrichtes für Knaben" (Präsident: Ed. Örtli, Zürich V) fand am 2. und 3. August in Zürich statt und fiel mit dem XXII. Schweiz. Bildungskurs für Lehrer der Knabenhandarbeit (15. Juli bis 10. August) zusammen. Die Teilnehmer hatten Gelegenheit, eine reiche Ausstellung von Schülerarbeiten, sowie die Modelle zur IV. Auflage der zürch. Programme zu studieren. In der ersten Hauptversammlung wurde das Geschäftliche erledigt, in der zweiten sprach Schulinspektor Dr. Hafter in Glarus über „Hand und Gehirn". Er verlangt mehr Raum für die Handarbeit in unsern Schulen, weil das Geistesleben des Kindes auch gefördert werde, sobald man im Unterricht die Hand betätige. Lehrer Hiestand in Zürich IV zeigte in seinem Vortrag über „Handarbeit und Schulreform", wie man der physischen Erziehung und der Charakterbildung diene, indem man den Arbeitsunterricht in die Schulen einführe. Voraussetzung dafür ist ihm die Herabsetzung der Schülerzahlen. — Eine Seefahrt nach der Ufenau schloß die Tagung.

Die *„Société pédagogique de la Suisse romande"* versammelte sich am 14., 15. und 16. Juli 1907 unter dem Vorsitz von W. Rosier, Staatsrat und Professor in Genf, zum XVII. Kongreß in Genf.[1]) Berichterstatter für das erste Hauptthema *„La mutualité scolaire"* war Inspektor Léon Latour in Neuenburg. Nach eingehender Diskussion trat die Versammlung für die gegenseitige Schülerversicherung ein. Die Besprechung des zweiten Themas *„Examens et promotions"* eröffnete Professor Zbinden am *Collège de Genève.* Sie wurde ausgiebig benützt und führte zu folgenden Beschlüssen:

1° L'organisation actuelle de la promotion ne permet pas à l'école de remplir entièrement sa mission envers tous les élèves; elle assure le développement de la moyenne.

Cette organisation peut et doit être améliorée de manière à assurer les progrès de chacun.

2° La promotion doit s'efforcer de grouper dans une même classe les enfants qui ont atteint relativement le même degré de développement.

---

[1]) „L'Educateur," XLIIIme année, pages 385, 401, 417, 449, 473.

3° La promotion résultera des notes d'année combinées avec celles de l'examen. Elle se fera en tenant compte non seulement de la moyenne générale, mais encore de la moyenne obtenue dans la langue maternelle et l'arithmétique.

4° Les examens ne feront pas exclusivement appel à la mémoire; mais ils seront dirigés de façon à encourager un enseignement éducatif et raisonné. Ils viseront surtout à mettre en lumière le développement général et le pouvoir des élèves.

5° Le maximum légal des élèves de chaque classe doit être notablement diminué.

6° Sauf dans les très petites localités, chaque classe renfermera au plus deux degrés.

7° Le nombre des élèves d'une classe sera d'autant plus restreint que leur développement sera plus inégal.

8° Les membres du corps enseignant auront la faculté de fixer, selon le développement de leurs élèves, et de concert avec les autorités scolaires, le nombre d'heures à attribuer à chaque branche d'études.

9° Toute modification à l'organisation actuelle devrait, avant de devenir une mesure générale, être soumise à des expériences partielles.

10° Il est à désirer que les Départements de l'instruction publique fassent l'épreuve du système suivi dans les écoles de Mannheim.

Einstimmig nahm die Versammlung die Vorschläge des Zentralkomitees (Präsident: W. Rosier) an, die eine Erhöhung der eidgenössischen Schulsubvention und die Herausgabe eines *„Annuaire fédéral de l'Instruction publique"* forderten.

Den Rahmen für die beiden Hauptversammlungen bildeten wissenschaftliche Vorträge und gesellige Veranstaltungen (Theater). Es sprachen die Universitätsprofessoren Eug. Guye über *„La désagrégation de la matière"*, Emil Yung über *„La biologie dans les musées"*, Duproix über *„Maine de Biran et l'éducation consciente et personnelle"*. Vor der zweiten Hauptversammlung behandelten Ed. Claparède *„La mesure de l'intelligence"*, Ph. A. Guye *„La conquête physico-chimique de l'air"*, während John Briquet den Führer machte bei einer *„Visite du Jardin et du Conservatoire botaniques à la Console"*.

Selbstverständlich öffnete die Stadt Genf den Teilnehmern am Kongreß ihre reichen Sammlungen, so daß alle ihre Gäste, auch diejenigen, die den Ausflug nach Chamonix nicht mitmachten, hochbefriedigt von der schönen Tagung nach Hause zurückkehrten.

Der „Verband schweiz. Zeichen- und Gewerbeschullehrer" (Präsident: L. Genoud, Direktor, Freiburg) lud auf den 20. und 21. Juli zur Jahresversammlung nach Sitten ein. Als erstes Traktandum wurde behandelt: „Die Stellung der schweiz.

Zeichen- und Gewerbeschullehrer". Die längere Diskussion führte zu dem Beschluß: Der Zeichenlehrer ist den übrigen Mittelschullehrern in Gehalt, Pensionsberechtigung, Stundenzahl, Titel gleichzustellen. Auch ist eine größere Einheit in der Ausbildung, die im eigenen Lande sollte erworben werden können, anzustreben. — Das zweite Traktandum lautete: Berichte und Schlußfolgerungen über das Zeichnen nach Modellen im Unterricht: *a.* für Primar- und Sekundarschulen und Seminarien (Berichterstatter: Gutersohn, Luzern; Segenreich, Zürich; Mamboury, Lausanne; Anastasio, Lugano); *b.* für gewerbliche Fortbildungsschulen, Gewerbe- und Kunstgewerbeschulen (Berichterstatter: Segenreich, Zürich; Ritter, Bern; Troller, Freiburg; Houriet, Couvet). Sämtliche Referate waren vorher im Vereinsorgan erschienen; so daß genügend Zeit zur Besprechung der Thesen blieb. Die reiche Ausstellung von Schülerzeichnungen, die im Versammlungslokal zu sehen war, bewies, daß der Zeichenunterricht in der Schweiz im Aufblühen begriffen ist.

Der „Verein katholischer Lehrer und Schulmänner der Schweiz", an dessen Spitze Oberst Erni in Altishofen steht, rief seine Mitglieder zur XI. Generalversammlung auf den 29. und 30. April 1907 nach St. Gallen. Die Delegiertenversammlung hörte ein Referat von Bezirksrat Spieß über: Ziel unserer Wohlfahrtseinrichtungen und Mittel und Wege zur Förderung derselben.

In der Sektionsversammlung für Primarlehrer sprach Lehrer Ulrich Hilber in Wil über „Das skizzierende Zeichnen im Dienste des Unterrichts", in der Versammlung für Sekundar- und Mittelschullehrer Stiftsbibliothekar Dr. Ad. Fäh in St. Gallen über „St. Gallische Miniaturen im 16. Jahrhundert."

Der Hauptversammlung am zweiten Festtage ging ein Orchesteramt in der Domkirche und die Ansprache des Bischofs von St. Gallen, Dr. Ferdinandus Ruegg, voraus. „Einer ist euer Lehrer, Christus!" betonte der Redner, und dieser Gedanke zog sich auch wie ein roter Faden durch den Vortrag, den Dr. W. Förster von Zürich nachher über „Charakterpflege im Schulleben" hielt. Wie der Zürcher Gelehrte, so fand auch der Pfarrer und Landesschulinspektor Rusch in Appenzell mit seinem Referat über „Die materielle Besserstellung des Lehrers" die begeisterte Zustimmung der Zuhörer.

Ein Ausflug mit Extrazug der Straßenbahn nach Vögelinsegg schloß die Tagung.

Die „Vereinigung der Mathematiklehrer an schweiz. Mittelschulen" (Präsident: Dr. H. Fehr, Professor an der Universität und am Gymnasium in Genf) hielt ihre Jahresversammlung am 10. November 1907 in Langenthal ab. Bei diesem Anlaß zeichnete Professor Bützberger in Zürich ein sehr interessantes Lebensbild des Mathematikers Jakob Steiner, gebürtig von Utzenstorf im

Kanton Bern. Professor Dr. Großmann regte die Veranstaltung von Ferienkursen für Lehrer an Mittelschulen an.

Die XIII. Generalversammlung des „Vereins schweiz. Lehrerinnen“ (Präsidentin: Frl. Dr. E. Graf in Bern) fand am 21. September 1907 in Olten statt. Haupttraktandum war: „Bericht und Antrag der Bau- und Finanzkommission, den Bau des Lehrerinnenheims betreffend.“ Die Vorlagen wurden genehmigt, so daß mit dem Bau des Schweizerischen Lehrerinnenheims begonnen werden kann. Da der Verein über ein Vermögen von 120,000 Franken verfügt, müssen noch 150,000 Franken durch Anteilscheine aufgebracht werden.

VII. Sozialpädagogisches.

Was im Schweizerlande zur Förderung der körperlichen und geistigen Entwicklung der Jugend geschieht, wird in andern Abschnitten des „Jahrbuchs“ eingehend dargelegt. Unter diesem Titel kann nur eine kleine Nachlese geboten werden.

Das Jahrbuch von 1906 (siehe Seite 155) berichtete, wie zürcherische und thurgauische Lehrerinnen und Lehrer Schulkindern der Stadt Zürich dadurch zu einem Ferienaufenthalte auf dem Lande verhalfen, daß sie diese in tüchtigen Bauernfamilien unterbrachten. Da hatten die Pfleglinge Gelegenheit, sich körperlich zu kräftigen, die Vorzüge des Landlebens kennen zu lernen und sich mit ländlicher Arbeit und Lebensweise zu befreunden. Über den erfolgreichen Versuch, der im Berichtsjahr wiederholt wurde, berichtet in der „Schweiz. Lehrerinnenzeitung“ (Jahrgang 1906/07, Seite 280) Fräulein Lilly Meier in eingehender und ansprechender Weise. Diese neue Art von Ferienversorgung hat sich bereits auch im zürcherischen Oberlande erprobt. Ohne Behörden und Private finanziell in Anspruch zu nehmen, versorgten Lehrer aus dem Kapitel Hinwil zirka 60 Knaben und Mädchen im Alter von 7—14 Jahren in den verschiedenen Gemeinden des Bezirkes. Der Berichterstatter, Lehrer Heinrich Stauber in Wald,[1]) zweifelt nicht daran, „daß sich die Idee der privaten Ferienversorgung zum Zwecke der Beaufsichtigung, bessern Ernährung und Erziehung zur Arbeit im Zürcher Oberland einbürgern wird“.

Damit der schweizerischen Jugend eine gesunde Geisteskost werde, gibt die Jugendschriftenkommission des Schweiz. Lehrervereins alljährlich „Mitteilungen“[2]) heraus, die Schulbehörden und Lehrern als Berater empfohlen werden dürfen, obschon ihnen Lehrer Köster in Hamburg „Mangel an kritischem Geiste“ vorwirft.[3]) — Großen Anklang fand Otto v. Greyerz mit seinem „Kinderbuch

[1]) Schweiz. Blätter für Schulgesundheitspflege. Jahrgang 1907, Seite 133 ff.

[2]) Mitteilungen der Jugendschriftenkommission (Beurteilung von Jugendschriften) des Schweiz. Lehrervereins. Heft 1—31. Basel, Buchhandlung zur Krähe.

[3]) Pädagogische Jahresschau, Seite 289.

für schweiz. Elementarschulen".[1]) Da er mit dem Schreiben und Lesen erst im zweiten oder dritten Schulhalbjahr beginnen möchte, werden im ersten Teil des Buches trefflich gewählte Lieder, Gedichte, Rätsel, Märchen in Dialekt und Schriftsprache geboten. Erst wenn diese Stoffe durch Vor- und Nachsingen, Vor- und Nacherzählen eingeprägt sind, soll mit dem Fibelunterricht begonnen werden. Daß aber eine günstige Kritik nicht notwendig einen tatsächlichen Erfolg bedingt, mußte leider der „Verein für Verbreitung guter Schriften in Zürich" erfahren, dem von der Jugendschrift „Frühlicht" von Heinrich Moser 22,000 Exemplare liegen blieben, für die nun im Auslande Absatz gesucht werden muß.

„Kinderbuch" und „Frühlicht" tragen anziehenden Bilderschmuck von Rudolf Münger. Erfreulicherweise sucht man in den letzten Jahren nicht nur die Schulhäuser und Schulzimmer, sondern auch die Schulbücher künstlerisch zu schmücken. Wie dankbar weite Kreise für wahrhaft künstlerische Gaben sind, beweist der große Absatz, den die „Freie Lehrervereinigung für Kunstpflege in Berlin"[2]) für ihre Veröffentlichungen und der Verlag von Schaffstein in Köln mit der Volksausgabe von Ernst Kreidolfs Blumenmärchen findet. Der Schweizer Ernst Kreidolf ist aber auch einer der wenigen Künstler, die Kinderbücher malen können. Indem man die Kunst auf diese Weise popularisiert, gelingt es vielleicht, den Schmutz in Bild und Wort aus den Schaufenstern und Wohnstuben hinauszufegen. Für alle Fälle verdienen aber auch die schweizerischen Vereine zur Verbreitung guter Volksschriften, die im Jahre 1907 344,833 Exemplare ihrer Schriften verkauften, die Unterstützung aller Volksfreunde.

Ob die Schule die Kunst wirklich pflegen kann, wie heute so viele glauben, ist fraglich. Die Schule ist nicht um der Kunst willen da, viel eher die Kunst um der Schule willen. Die Kunst soll und kann der Gemütsbildung dienstbar gemacht werden, indem sie das im Unterricht Gebotene mit einem Strahl der Schönheit durchleuchtet. Damit dies überall geschehe, muß die Zahl der kunstfrohen und kunstverständigen Lehrer noch wachsen. Doch heute schon gibt es deren viele, und zwar auf allen Stufen, die den Forderungen gerecht werden, die Professor Paul Ganz in Basel an die Schule stellen zu müssen glaubt. Er schreibt:[3]) „Vor Jahren ist von sozialpolitischer Seite die Parole ausgegeben worden: „Die

---

[1]) Kinderbuch für schweiz. Elementarschulen. Von Otto v. Greyerz. Francke, Bern.

[2]) Kunstgaben in Heftform. Herausgegeben von der Freien Lehervereinigung für Kunstpflege, Berlin. Verlag von Jos. Scholz in Mainz. Jede Kunstgabe enthält 14—16 Meisterbilder und kostet 1 Mark. (Erschienen: Hans Thoma, Ein Buch seiner Kunst; Wilhelm Steinhausen, Göttliches und Menschliches; Arnold Rethel, Fritz v. Uhde, Giovanni Segantini, Vom Heiland.)

[3]) Schweizerisches Jahrbuch 1907. Zweiter Jahrgang. Zürich 1907. Schultheß & Co. Kritik und Kunstwerk; Professor Paul Ganz, Basel, Seite 48 und 49.

Kunst dem Volke“ und damit eine Bestrebung ins Leben getreten, die überall Anklang und Verbreitung gefunden hat, aber meines Wissens erfolglos blieb. Auf dem Mannheimer Kongreß von 1903 sind folgende Forderungen aufgestellt worden, die für unsere Betrachtung wichtig sind: 1. Die Stätten der Kunst, die Museen, sind übersichtlich und genießbar aufzustellen vom Standpunkte des künstlerischen Genusses und der kunstgeschichtlichen Belehrung. 2. Durch zweckmäßige Anleitung soll dem Arbeiter die Fähigkeit zum Genuß am Kunstwerk beigebracht werden.

Der ersten Forderung ist schon vielenorts entsprochen worden durch die Gruppierung der Kunstwerke nach Schulen und Meistern und durch die Schaffung von sogenannten Schausälen, in denen die besten Werke abwechslungsweise in stimmungsvoller Umgebung zur Ausstellung gelangen. Bei neuen Museumsbauten wird auf die Anordnung der Räume in dieser Hinsicht Rücksicht genommen und folgerichtig lieber auf eine pompöse Gesamtanlage und Innenausstattung verzichtet. In Form von öffentlichen Museumsführungen wurde der zweiten Aufforderung Folge gegeben und der Versuch gewagt, einer Anzahl zufällig zusammengekommener Besucher die Schönheiten der einzelnen Kunstwerke erklären zu lassen und so gut als möglich das Wollen und Können der einzelnen Künstler darzutun. Auch in Basel ist diese Einrichtung getroffen worden, und zwar mit etwelchem Erfolg. Aber dieser erste Ansatz zur künstlerischen Erziehung bleibt Stückwerk, und es ist überhaupt fraglich, ob es sich lohnt, so ins Unbestimmte hinaus und ohne Kontrolle des Erfolges weiter zu arbeiten. Schon in Mannheim hörte ich aus dem Munde eines bekannten Museumsmannes den Ausspruch: Warum sollen erst die Arbeiter belehrt werden? Veranstalten wir vorerst eine Führung für die Herren Meister; denn so lange das wahre Verständnis in den leitenden Kreisen fehlt, so lange wird eine Besserung von unten herauf gar nichts nützen. Und wenn in Basel vom Kunstverein die Initiative ergriffen wurde, um seinen Mitgliedern Gelegenheit zu geben, unter fachmännischer Führung die Kunstschätze der Stadt zu besichtigen, so ist das ein Beispiel, das öfter und überall nachgeahmt werden sollte, weil es Anregung zur aufrichtigen Kunstbetrachtung in die Kreise trägt, welche in erster Reihe am Kunstleben teilnehmen.

Warum beginnt die Schule nicht mit solchen Führungen? Weshalb ist der Anschauungsunterricht im ersten Stadium stecken geblieben, und aus welchen Gründen sind unsere Schulkinder selten fähig, ein schönes Kunstwerk aus der Menge des Mittelmäßigen herauszufinden? Weil ihnen die Anleitung nicht zuteil wird, die eben Grundbedingung alles Schauens ist, und weil das Auge nicht zur Erkenntnis des Schönen geschult wird. Wie empfänglich ist gerade das Auge des Kindes, wie dankbar sein Gemüt, wenn ihm die Schönheiten der Kunst vorsichtig und nach und nach erschlossen werden!

Die Künste werden in Zukunft eine wichtige Stellung im Geistesleben einnehmen und die menschlichen Ideale stärker zu vertreten haben, als je. Drum müssen wir uns beizeiten rüsten und darnch trachten, das unrichtige Verhältnis von Kritik und Kunstwerk in ein richtiges Verhältnis von Genuß und Kunstwerk umzubilden."

Wer wissen möchte, was im Interesse der sogenannten „Kunsterziehung" in der Schule geschehen kann und tatsächlich geschieht, der greife zu dem Vortrag, den C. W. Kambli, Dr. theolog., am 20. März 1907 vor dem Lehrerkapitel Horgen gehalten hat.[1])

Im letzten „Jahrbuch" (Seite 157) wurde darauf hingewiesen, daß man sich diesseits des Rheines weniger mit der Aufklärung über das Geschlechtsleben befasse, als jenseits; im Berichtsjahr hat sich das Verhältnis verschoben.

Zur Sexualpädagogik äußerte sich ein katholischer Priester, der Landesschulinspektor Rusch in Appenzell, in so origineller Weise, daß hier eine kurze Inhaltsangabe seiner Abhandlung folgen mag. [2])

Helle Geister wollen heute eine „neue Moral" begründen; darum reklamieren sie volle Aufklärung der Jugend in sexuellen Dingen. Das große Wort führen hierbei Ärzte, Hygieniker, Naturforscher, das frechste Wort jedoch — Frauenrechtlerinnen. Die Bewegung ist alt; aber die sittliche Korruption unserer Tage gibt ihr neues Leben. Und an der Korruption ist die „Geheimnistuerei" in sexuellen Fragen schuld, behaupten die Wortführer; hier tut Aufklärung not. Allein die meisten Vertreter der sexuellen Aufklärung bekämpfen „die alte Moral". „Der eine stürmt im Namen naturwissenschaftlichen Fortschritts, der andere im Dienste der Frauenfrage, ein dritter donnert vom Fort der Sozialpolitik, ein vierter protestiert im Auftrag der schönen Künste, ein fünfter bricht seine Lanze für die Volkshygiene — alles zum Wohle der ‚neuen Moral'", die das „Sichausleben in freier Liebe" gestattet. „Weiter dient die sexuelle Aufklärung der Propaganda für den Materialismus und Darwinismus."

Dies die Gründe der sexuellen Jugendaufklärung. Wer soll nun aufklären? Das ist die Aufgabe der Eltern; darin stimmen die meisten überein; aber eben so einig sind sie, daß die wenigsten Eltern dazu taugen. Sogenannte Elternabende mit passenden Vorträgen sollen nachhelfen; überdies werden die nötigen Anweisungen in Schriften erteilt. (Dr. Siebert, Dr. Förster.) Auch der Schule hat man einen Teil der Aufgabe zugedacht. Aber den einen sind die Lehrer nicht „biologisch genug vorgebildet", deshalb Vermehrung der Seminarjahre, Änderung des Unterrichtsplanes. Viele andere

---

[1]) Die Bedeutung der bildenden Kunst für die Jugenderziehung insbesondere für die Schule. Von C. W. Kambli, Dr. theolog. St. Gallen. Verlag der Fehrschen Buchhandlung.

[2]) Pädagogische Blätter. Chefredaktion: Cl. Frei. XIV. Jahrgang. Sexuelle Jugendaufklärung oder Jugendschutz. Seite 267 ff., 281 ff.

lehnen diese Zumutung mit Recht entschieden ab. Neuestens soll die Sache an den Arzt übergehen, da er den Kindern fremder gegenüberstehe als Eltern und Lehrer, also objektiver und leichter die schwierige Aufgabe lösen könne. Kennt aber der Schularzt das Milieu, in welchem sein Lehrling sich jeweilen bewegt? In welchen Lebensjahren soll die Jugend aufgeklärt werden? Zu frühe Aufklärung beunruhigt sehr leicht das junge Gemüt, zu späte verfehlt den Zweck und kann die Feuersbrunst nicht mehr löschen.

Die Fragen nach dem Wie? und dem Wieweit? werden verschieden beantwortet. Am hygienischen Kongreß in Nürnberg wünschte ein Arzt in den Lesebüchern kleine, dem Alter angepaßte Erzählungen, z. B. von der Entwicklung der Eier im Leibe des Vogelweibchens oder von der Entwicklung der Jungen im Körper der Hündin und von ihrer Geburt. Wieder andere ziehen Merkblätter vor, auf denen die Geschlechtskrankheiten geschildert werden. Im allgemeinen zieht man eine mündliche Belehrung vor, sei es im Rahmen des regelmäßigen biologischen Unterrichtes, sei es im Zusammenhange mit der Gesundheitslehre in der siebenten Klasse. Von einer Heranziehung des religiösen Momentes keine Rede. Wie weit soll der Unterricht gehen? Einige Ethiker zeigen Zurückhaltung und bleiben am kritischen Punkt zögernd stehen. Andere wollen volle Enthüllung ohne jede Rücksicht. (Marie Lischnewska-Spandau.)

Nachdem sich der Verfasser über die Gründe, die Art und Weise und das Ziel der sexuellen Jugendaufklärung Rechenschaft gegeben hat, kennzeichnet er seine eigene Stellung zu diesem wichtigen pädagogischen Probleme. Er verwirft die Massenaufklärung, weil sie nicht nur nicht hilft, sondern ruiniert. Die Macht der Leidenschaft ist in den allermeisten Fällen größer, als die aller weisen Lehren und Sprüche. Der Erwachsene ist aufgeklärt und kennt die Folgen geschlechtlicher Ausschreitungen, und doch bleibt er als Besiegter auf der Strecke liegen. Die Aufklärung bringt vielen Kindern Kenntnisse über Dinge, die ihnen noch lange unbekannt geblieben wären. Und die Folge? Gereizte Phantasie, gesteigerte Begehrlichkeit; die Kenntnis der verbotenen Frucht potenziert das Verlangen nach ihrem Genuß.

Die Anhänger der „neuen Moral“ ignorieren das Schamgefühl in unverantwortlicher Weise. Gott hat es als Gegengewicht geschaffen gegen die Begierlichkeit. Das Schamgefühl muß aber verletzt und geschwächt werden, wenn man das Kind über das geschlechtliche Leben belehrt, wie über Essen und Trinken. — Bei den reinen Kindern müßte ein Eingehen auf solche Dinge nur ein ungesundes Interesse erwecken, das die naturgemäße Entwicklung des Geschlechtstriebes unterbrechen könnte. Wollte man die unreife Jugend ganz aufklären, so müßten die Unschuldigen dabei Schaden nehmen: ihre Phantasie, ihr Denken und Handeln könnten auf Abwege geraten. Die verschiedene Begabung und Reife der

Kinder, das verschiedene Milieu, in dem sie aufwachsen, machen eine Massenaufklärung unmöglich. Warum will man denn einzig auf diesem Gebiete nicht individualisieren? Gerade hier ist die Massenaufklärung unmöglich und die individuelle Belehrung durch die Eltern, sofern und soweit es notwendig ist, geboten.

Zum Schluß fragt sich der Verfasser: Welches sind die geeigneten Mittel, um die Jugend sittlich zu schützen? Er verlangt in erster Linie, daß man die Jugend zur physischen Gesundheit erziehe. Der krankhafte Geschlechtsreiz, gefördert durch langes Schulsitzen, soll verhindert, der bereits vorhandene aber in seinen schädlichen Folgen gemindert werden. Ausgiebige Bewegung in frischer Luft und reinem Wasser zu Berg und Tal ist Hauptbedingung. Deshalb sind Turnen, Baden, Spielen, Bergtouren und Sport, vernünftiges Maß vorausgesetzt, zu begrüßen. Diese physische Prophylaxis der freien Bewegung muß erhöht werden durch regelmäßige, gesunde Ernährung. Sittlichkeit und Alkoholismus eines Volkes stehen in Wechselbeziehung. Der Weg zur Keuschheit führt durch die Nüchternheit.

Sittlicher Schutz gegen die Schmutzliteratur und Kunst ist heiligste Gewissenspflicht für alle, Behörde wie Volk. Daneben erziehe das Familienleben zu einer wahren, im Gewissen begründeten Schamhaftigkeit. Kirche und Schule dürfen nicht vergessen, die Lebensbilder aus der Geschichte göttlicher Volkserziehung recht anschaulich zu gestalten. Die Jugend gewinnt die reinen Idealgestalten heute noch lieb und rankt sich an ihnen wie die Rebe am Stocke empor. Der tiefste Grund wahrer Innenkultur sind und bleiben aber die Sakramente der Kirche. Der großzügigste Beweis ist die siegreiche Märtyrerkirche.

Das ist der christliche Weg, der zur sittlichen Bewahrung der Jugend führt. Ein Volk, welches sittlicher Fäulnis anheimfällt, geht unter. Soll unsere Jugend diesem Gesetze nicht anheimfallen, so müssen wir das sittliche Verderben von ihr fernhalten. Nie in der christlichen Ära ist diese Fürsorge notwendiger geworden, als in unsern Tagen, weil niemals Verführung und Jugendschändung sich so breit gemacht. Arbeiten wir unentwegt für sittlichen Jugendschutz und „alte Moral".

So spricht ein katholischer Schulmann und Priester. Wer seinen konfessionell-dogmatischen Standpunkt nicht teilen kann, wird ihm doch in den meisten Punkten beipflichten müssen.

Ganz ähnlich wie Pfarrer Rusch äußerten sich im Berichtsjahr über die Erziehung zur sittlichen Reinheit Traugott Lutz [1]) in St. Gallen und F. W. Förster [2]) in Zürich.

---

[1]) Evangelisches Schulblatt Nr. 46 und 47. Vortrag über Erziehung zu sittlicher Reife mit besonderer Berücksichtigung der sexuellen Gefahren und ihrer Verhütung. Gehalten am evang. Lehrertag in Olten, 12. Oktober 1907.

[2]) F. W. Förster, Sexualethik und Sexualpädagogik. Eine Auseinandersetzung mit den Modernen. Kempten und München, Verlag der Jos. Köselschen Buchhandlung 1907.

VIII. Totentafel.

In dem stillen Zuge, der sich dem Tod im Berichtsjahr anschließen mußte, schreiten junge Lehrer und Lehrerinnen neben dem greisen Veteranen Columban Russi in Andermatt, der, 101 Jahre alt, am 9. März 1907 starb, nachdem er seiner Gemeinde 63 Jahre lang als Lehrer, Organist und Gemeindeschreiber gedient hatte. Wehmutsvoll blicken die Amts- und Zeitgenossen den Heimgegangenen nach, ihnen dankend für alles, was sie Gutes erstrebt und geleistet haben. Etwas länger haften ihre Blicke an den Gestalten, die dank ihrer Stellung, ihres Wortes oder ihrer Schriften auf weitere Kreise Einfluß gewannen. So auf

Fäh, Franz, Dr., Schulinspektor in Basel, geb. den 21. Januar 1858, gest. den 11. Mai 1907. Er durchlief das Seminar Mariaberg bei Rorschach, amtete $1^1/_2$ Jahre als Primarlehrer und bildete sich dann an der Kantonsschule St. Gallen zum Reallehrer aus. Während er im Institut Konkordia in Zürich seine Kenntnisse als Lehrer verwertete, studierte er an der dortigen Universität hauptsächlich Geschichte. Er promovierte mit Auszeichnung und erwarb sich das Patent als Gymnasiallehrer für Geschichte und Geographie. Von 1883 an unterrichtete der junge Gelehrte erst an der untern, dann an der obern Realschule in Basel in Deutsch und Geschichte. Er wußte die Schüler nicht nur für seine Fächer zu begeistern, sondern auch persönlich ihre Liebe zu erwerben, indem er jeder Individualität gerecht zu werden suchte. Dr. Fäh betätigte sich auch als Forscher und Schriftsteller. Wir danken seiner Feder ein Lebensbild des Bürgermeisters Hans Rudolf Wettstein, eine Geschichte von Walenstadt und eine Arbeit über die Beziehungen Pestalozzis zu Basel. Im Herbste 1896 wurde Dr. Fäh zum Inspektor der Primarschulen der Stadt Basel gewählt, als welcher er sich aufs beste bewährte. An allen gemeinnützigen Bestrebungen nahm er tätigen Anteil. Leider war seine Kraft der vielseitigen Tätigkeit nicht gewachsen; Schlaganfälle setzten erst seiner Wirksamkeit, dann auch seinem Leben ein allzu frühes Ende.

Gaß, Christian, geb. den 2. August 1838, gest. den 30. Dezember 1907, wirkte nach seinem Austritt aus dem Seminar Wettingen in Buckten und Gelterkinden, dann in Basel an der Mädchenprimarschule und seit 1875 an der neugegründeten Mädchensekundarschule. Weil er selbst eine entbehrungsreiche Jugend hinter sich hatte, schärfte sich sein Blick früh für die Mißstände in Gesellschaft und Staat. Um der Jugend vor allem genügend gesunde Milch zu verschaffen, organisierte er die städtische Milchversorgung in vorbildlicher Weise; ja er wurde die Seele einer großartigen Organisation zur Beschaffung billiger Nahrungsmittel, des Konsumvereins Basel. Gerne stellte Gaß seine Beredsamkeit, die etwas von der des Volkstribunen an sich hatte, in den Dienst der Öffentlichkeit, aber um zu dienen, nicht um zu herrschen.

Seine Mitbürger wählten ihn in die Synode und den Großen Rat. Trotz dieser Erfolge blieb er in erster Linie Lehrer. Er gründete die freiwillige Schulsynode der Stadt Basel, wurde der Vertreter der Lehrerschaft im Erziehungsrate; er gab den Anstoß zur Bewegung zugunsten der Bundessubvention der Volksschule und wirkte im Zentralvorstand des Schweiz. Lehrervereins für ihre Einführung. Kein Haß der Gegner, kein Undank in den eigenen Reihen vermochten seine menschenfreundliche Gesinnung zu ersticken. Als die Last der Arbeit seine Kräfte gebrochen hatte, trat er aus den Behörden aus und 1905 nahm er auch Abschied von der Schule.

Heer, Joh. Heinrich, alt Schulinspektor des Kantons Glarus, geb. den 3. April 1833, gest. den 24. September 1907, studierte in Basel und Halle Theologie und wurde 1858 der Nachfolger seines Vaters im Pfarramte zu Mitlödi. Schon während seiner Studienzeit hatte ihn die Philosophie in ihren Bann gezogen; selbständig nahm er auch später zu ihren Problemen Stellung. Und dennoch hielt ihn die Heimat fest, deren treuer Sohn er war und blieb. Allein als er fühlte, daß seine Gemeinde seinen freiern religiösen Anschauungen nicht folgen konnte, trat er im Jahre 1869 als Pfarrer zurück, um sich als Mitglied des Kantonsschulrates und der Standeskommission ganz der Schule zu widmen. Im Jahre 1876 wurde er zum Schulinspektor des Kantons Glarus gewählt, welches Amt er 23 Jahre lang so vorzüglich verwaltete, daß Behörden, Lehrerschaft und Volk ihm dafür ungeteilten Dank wußten. Jeder Schablonisierung der Schule war er feind; wie er selbst seine eigenen Ansichten freimütig vertrat, achtete er auch in andern das Suchen nach Wahrheit und den Mut, sich zu der gefundenen zu bekennen. Seinen Lebensabend verschönerten ihm die Musik und die Malerei, die er persönlich pflegte. Von 1881 bis 1894 gehörte Schulinspektor Heer dem Zentralvorstand des Schweizer. Lehrervereins an, den er mehrmals präsidierte. „Ein hochgebildeter Schulmann, ein unverbrüchlich treuer Freund der Lehrer, ein feiner Kunstkenner und ein Bürger edelster Gesinnung sank mit ihm ins Grab."

Landolt, Joh. Ulrich, geb. den 5. Juni 1851, gest. den 15. Dezember 1907, besuchte von 1867—1871 das Seminar Küsnacht, wirkte dann als Lehrer in Fällanden und von 1880 an bis zu seinem Tode in Kilchberg. Er war nicht nur ein sangesfroher, stimmbegabter Gesellschafter, ein ausgezeichneter Lehrer, den seine Schüler verehrten, sondern, dank seiner steten Weiterbildung, auch ein sachkundiger, besonnener Berater engerer und weiterer Lehrerkreise, wie Kapitel, Delegiertenversammlungen des zürcherischen und des schweizerischen Lehrervereins. In Kommissionen, die Schulfragen zu beraten hatten (Lehrplan, Herstellung von Lehrmitteln), und im Vorstand der zürch. Schulsynode machten ihn seine rasche und scharfe Auffassung der Dinge, sein weiter und freier

Blick, sein gesundes Urteil, sein köstlicher Humor verbunden mit geschäftlicher Gewandtheit einflußreich und beliebt. Auch der Dichter Conrad Ferdinand Meyer wußte diese trefflichen Eigenschaften seines Nachbars zu schätzen und verkehrte oft und gern mit ihm. Auf eidgenössischem Boden wurde Landolt durch die Rekrutenprüfungen bekannt. Er war von 1887—1898 kantonaler und seit 1898 eidgenössischer Experte. Ein Herzleiden brach seine Kraft vor der Zeit. Als er auf seinem Schmerzenslager das Ergebnis der Abstimmung über die Militärorganisation vernahm, sagte er: „Das ist meine letzte Freude; aber ich habe wenigstens die noch erlebt."

Ruckstuhl, Karl, geb. 1838, gestorben den 18. Februar 1907, wirkte nach seinem Austritt aus dem Seminar Küsnacht erst in Oberwinterthur, dann in Höngg und nachher 34 Jahre lang segensreich als Lehrer in Winterthur. Seine Liebe war die Musik, die er schon in Höngg gemeinsam mit dem Dichter und Musikfreunde Pfarrer Weber pflegte; in Winterthur setzte er seine Studien im Kontrapunkte unter Rauchenecker fort. Ruckstuhls Einfluß ist es zu danken, daß in Winterthur das Musikkollegium nach zehnjährigem Schlaf zu neuem Leben erwachte, daß die Musikschule geschaffen, der Gemischte Chor und das Stadtorchester gegründet wurden. Für die Chöre, die er im nahen Töß leitete, komponierte er Lieder, die gerne gesungen wurden und bleibenden Wert beanspruchen dürfen. Aber seine Hauptverdienste liegen doch auf methodischem Gebiete. Er schuf für die Kinderlehre ein Büchlein der schönsten Choräle, die er dreistimmig setzte; im Auftrag des Erziehungsrates bearbeitete er die Gesangslehrmittel für die zürcherische Primar-, Sekundar- und Singschule und im Jahre 1903 erschien seine „Anleitung zur Erteilung eines methodischen Gesangunterrichts".