Zeitschrift: Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz
Band: 22/1908 (1910)

Artikel: Allgemeiner pädagogischer Jahresbericht
Autor: Lüthi, Adolf
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-19129

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

Dritter Abschnitt.

Allgemeiner pädagogischer Jahresbericht.

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

I. Pädagogische Strömungen.

„Aber wenn ich mich frage: „Liebst du eigentlich die Kinder? ... Du tust an ihnen vielleicht alles, was du kannst; du wünschest jedem von ihnen das Beste ... aber ist das Liebe ... Liebe?? ... dann klingt das Wort in meinem Innern wieder mit einem toten Klang. Ich möchte es einmal fühlen, dies unbeschreiblich Glühende, dies unerschöpflich strömende Verschwenden und Verbluten!“ So spricht der Lehrer Flemming in Otto Ernsts „Flachsmann als Erzieher“, und indem er die Arme begeistert zum Bilde Pestalozzis empor streckt, fährt er fort: „Das konnte er, Pestalozzi, der Große, Heilige! Sein Denken war kraus und wunderlich, seine Sprache verworren; aber aus dem Dunkel seiner Gedanken schlägt die Nachtigall der Liebe süß und voll und unermüdlich! ... Solange ich Schulmeister bin, ringe ich mit dem furchtbaren Geheimnis: Wo ist der Weg, der zur großen Liebe führt?“

„Wo ist der Weg zur großen Liebe?“, das fragen heute nicht nur die eifrigsten Erzieher, sondern alle tiefer veranlagten Menschen. Ja viele unter diesen wissen nicht einmal, was sie lieben sollen.

„Ei, das Leben!“ antwortet der Philosoph. „das Leben!“ ruft der Dichter, „es lebe das Leben!“ Allein zweifelnd tönt's zurück: „Hat denn das Leben einen Sinn und einen Wert? Was ist überhaupt Leben?“ — „Bewegung, innere und äußere Bewegung, Veränderung, ein Fluten und Ebben, ein Kommen und Gehen, ein Werden, Wachsen, Reifen und Sterben, ein ewiger Wechsel und Wandel. Vielleicht ein Schattenspiel, ein Traum, eine süße Gewohnheit, ein Fluch, eine Sklavenkette, eine Prüfung, ein Läuterungsprozeß. Und Sterben hieße Abbruch der Beziehungen zur Außenwelt, Stillstand, Ruhe, Zerfall; in den Augen des Dichters ist der Tod bald ein Freudenstörer, bald ein Richter und Rächer, bald ein Versöhner und Befreier, bald ein Bote des Friedens.

Und zwischen Leben und Sterben sieht sich der Mensch eingeschlossen. Ohne seinen Willen, ohne sein Wissen wird er aus dem Schoße der Ewigkeit emporgewirbelt, um nach längerer oder

kürzerer Frist wieder darin zu versinken. Und so lange er atmet, wechseln Lachen und Weinen, Jauchzen und Klagen, Fallen und Aufstehen, Furcht und Hoffnung, Sieg und Niederlage. Glücklich derjenige, der sagen darf: „Das Leben, es hat auch Lust nach Leid!“ Viele seufzen unter der Last des Daseins. Oft ohne eigene Schuld; die Vorfahren legten den Grund zu ihrem körperlichen und geistigen Siechtum. Oder ein grausames Geschick, das nicht den Namen Vererbung trägt, schritt erbarmungslos über sie hinweg. Diese Unglücklichen würden das Leben oft gerne an einen tiefen, traumlosen, ewigen Schlaf tauschen; sie können es nicht lieben. Ebensowenig die Intellektuellen, denen der Begriff „Leben“ zu inhaltsarm ist. Wird dem Verstande zugemutet, daß er im „Leben“ eine Funktion sehe, so fragt er: „Welcher Größe? Vielleicht des Ichs?“ Und sofort drängt sich die Modephilosophie unserer Tage geschäftig vor. Sie schmeichelt dem Grübler, indem sie tatsächlich sein liebes Ich auf den Thron hebt. „Die Welt existiert nur, sofern du sie denkst“, so lehrt sie, „du bist ihr Herr; mache deine Herrscherrechte geltend; drücke ihr deinen Stempel auf, und du wirst sein wie Gott.“ — Aber wie, wenn die menschlichen Kräfte sich als unzulänglich erweisen, wenn die Krankheit den Körper schwächt oder das Alter ihn zur Erde beugt? Wenn die übermächtige Natur über Hunderttausende hinwegschreitet, alles zermalmend? Dann erkennt der arme Sterbliche, daß man Seifenblasen vor ihm hat steigen lassen. In wahnwitzigem Trotze grollt er dem Schicksal; er duldet in stummer Entsagung oder legt verzweiflungsvoll Hand an sich selbst. Ein welkes Blatt, sinkt er vom Lebensbaum, und auf seinem Grabe liest man, was auf allen Gräbern: „Eitel sind die Dinge und das Leben ist ein Schatten.“

All das kann oder will der moderne „Lebenskünstler“ nicht sehen. Sich an den eigenen Worten berauschend, predigt er der Jugend den uneingeschränkten Lebensgenuß. Kein Wunder, wenn er Gehör findet; denn süß und lockend klingen seine Mahnungen. Sie kommen den Neigungen und Schwächen jedes Einzelnen entgegen; nichts mehr von Entsagung und Selbstverleugnung; nichts mehr von dem starren, unbeugsamen „Du sollst nicht“. Da heißt's: „Iß und trink und sei fröhlich; genieße dein Leben; pflücke den Tag! Lebe dir selbst; du hast vom Leben nur dich selbst! — Wie, du magst das nicht; du findest das schal und leer? — Du willst dich nicht auf die Stufe des Tieres herabdrücken lassen? Du fürchtest für deine Gesundheit? O du Philister!

Oder gehörst du etwa zu jenen Neunmalweisen, die im ästhetischen Genuß einen Ersatz für den sinnlichen finden, die zwischen stilgerechten Möbeln, impressionistischen Malereien von einem Entzücken ins andere fallen, oder mittels symbolistischer Dichtungen und gewagter Theaterstücke ihre kranken Nerven kitzeln? Auch nicht??

Dann suchst du wohl, wie Faust, was die Welt im Innersten zusammenhält? Du willst ein Priester der Wahrheit werden. Aber was ist Wahrheit? Alles ist ja bloß Erscheinung; in jedem Kopfe malt die Welt sich anders. Der Mensch ist das Maß aller Dinge. Du bist und bleibst hineingestellt in die große Natur, bist ein Rädchen bloß im Uhrwerk. Nie wirst du imstande sein, das All zu überblicken. Hast du eine wissenschaftliche Frage gelöst, so tun sich dafür hundert neue auf, die weltumfassenden Zusammenhänge bleiben dir ewig verborgen."

„Warum einem Ziel nachjagen, das beständig entweicht, dich immer narrt?" mahnt jetzt ein ernsterer Berater. „Sieh deinen Nachbar; sieh, wie er ringt und schafft, sich müht und plagt, wie er sich härmt und sich in glücklichen Stunden freut! Teile seine Leiden, teile seine Freuden. Er wird dir dafür Dank wissen; denn geteiltes Leiden ist halbes Leiden, geteilte Freude doppelte Freude. Sollte dir das schwer fallen? Das ist gar nicht möglich. Dein Nachbar ist ja dein Bruder; er ist dir in „Leben und Liebe" verwandt; er hat das gleiche Anrecht an die Güter dieser Erde; er geht mit dir zur gleichen dunkeln Pforte. Förderst du sein Glück, so strahlt es auf dich und die Deinen zurück. Darum vergiß dich selbst und diene deinen Mitmenschen in wandelloser Treue. Indem du selbstlos das Glück anderer suchst, findest du das deine. Liebe deinen Nächsten wie dich selbst, spricht der größte aller Lehrer." — Allein wie seinerzeit der Schriftgelehrte, so fragt die spitzfindige Jugend unserer Tage: „Wer ist denn mein Nächster? Ist's der Mann, der mit dem Staub und Schmutz der Arbeit bedeckt ist und nach Schweiß riecht? Mit dem mag ich nichts zu schaffen haben. Ist's der Reiche, Vornehme? Der will von mir nichts wissen. Ist's der Gelehrte? Er lebt Untersuchungen, die mich nicht interessieren. Er ist Spezialist, „froh, wenn er Regenwürmer findet". Für mich hat er weder Zeit noch Interesse, und er hat ganz recht. Ist's vielleicht der Künstler? Er verliert sich im Schauen und Schaffen, wenn er seine Ideale nicht des schnöden Brotes wegen dem Geschmacke der Besitzenden opfert." Und weiterhin müssen wir uns von dem frühreifen Kinde unserer Zeit belehren lassen, daß, wenn man die Wahrheit fände, wenn Not und Sorge aus der Welt verschwänden, nur die Leere und die Langweile die arme Menschheit quälen würden.

„Gilt dir der Einzelne so wenig", fährt der Mentor von vorhin fort, „so lebe deinem Volke. Hilf es groß und stark machen. Rüste es zum Wettbewerb mit seinen Nachbarn, damit es auf wirtschaftlichem Gebiete und auf dem Schlachtfelde siege. Opfere deinen Vorteil dem allgemeinen Besten, denn wenn das Ganze gedeiht, so ist auch für dich und die Deinen gesorgt, und das nicht nur für den Augenblick, sondern für die absehbare Zukunft." Aber er findet wenig Gegenliebe. Abweisend tönt's zurück: „Wenn ich das tue, habe ich bald selbst nichts zu beißen und zu brechen.

Wenn ich nicht selbst zugreife, nimmt mir ein anderer vor der Nase weg, was ich verdient und nötig habe. Sorge jeder für sich, dann ist für alle gesorgt. Nur das freie Spiel der Kräfte bringt uns vorwärts. Wer nicht Schritt halten kann, muß im Kampfe ums Dasein untergehen. Was krank und schwach ist, das soll man nicht stützen, das soll man in die Grube stoßen."

Erschrocken wehrt der Volksfreund ab: „Aber der Jugend, die sich nicht selbst helfen kann, wirst du dich doch annehmen wollen. Sie ist der wertvollste Schatz deiner Nation, die sich verjüngen muß. Für die „Erben der Zukunft", für die Nachwelt mußt du sorgen." — „Die Nachwelt? Was kümmert mich die Nachwelt? Sorgt etwa die Nachwelt für mich, nimmt sie auf mich Rücksichten? Und ich sollte mich ihr opfern; ich sollte auf mein Behagen, auf jeden Genuß verzichten, in jungen Jahren wie ein Klausner leben! Daß ich ein Narr wäre!"

„Aber wie soll die Menschheit denn fortschreiten? Du weißt doch, sie ist im Aufsteigen begriffen. Die Entwicklungslehre beweist, daß sie aufwärts zum Lichte strebt, daß sie sich fortwährend vervollkommnet. Schon zeigt uns der Dichter-Philosoph, der heute so viele in seinen Bann zieht, am erreichbaren Ziele den Übermenschen. Ihn sollst du lieben, ihn sollst du möglich machen. Er wird unser Geschlecht höhern Zielen entgegen führen." — „Wirklich? Sagt Nietzsche nicht selbst, daß die Gesellschaft einzig die Aufgabe habe, ein paar große Männer hervorzubringen und dann wieder um sie herumzukommen. Dieses Spiel lockt mich nicht; Übermensch hin, Übermensch her, mag die Menschheit steigen oder sinken, mir ist's einerlei. Auch die Wissenschaft rechtfertigt meinen Standpunkt: öde und leer, wie heute der Mond die Erde, wird diese dereinst die Sonne umkreisen. Der Mensch mit seinem heißen Wünschen und stolzen Hoffen ist gewesen. Wohin haben ihn seine Ideale, seine entsagungsvollen Opfer geführt? Niemand soll mir fürderhin solche zumuten; ich will die köstliche Spanne Zeit, die mir geschenkt ist, nicht ungenützt verstreichen lassen."

Ein Führer aus diesem Wirrwarr von Meinungen dürfte Professor Rudolf Eucken in Jena werden. In seinem Werke „Der Sinn und Wert des Lebens"[1]), zeichnet und beurteilt er die Antworten, die auf die brennendsten Fragen der Menschheit gegeben worden sind und heute gegeben werden. Wie die Glocken der Dome, welche die Sage im Meer versinken ließ, klingt es, wenn er die Religion und den immanenten Idealismus zu uns sprechen läßt. Jene stellt die Welt und den Menschen als das Werk einer überlegenen geistigen Macht hin und ermuntert den Sterblichen, sich dieser Macht liebend und vertrauend hinzugeben; dieser lehrt ebenfalls eine unsichtbare Welt, welche aber „nicht

[1]) Rudolf Eucken, Der Sinn und Wert des Lebens. 1908. Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig.

als ein neben der sichtbaren Welt befindliches und von ihr abgelöstes Reich, sondern als ihr eigner Grund, ihre eigene Tiefe" erscheint. Diese Lebensanschauung läßt vor dem Menschen ein Reich des Wahren, Guten und Schönen erstehen; sie ruft ihn zur Selbsttätigkeit, namentlich zur geistigen Produktion auf und verheißt ihm dafür die Entwicklung seiner Persönlichkeit und ein Leben im Ganzen. Aber wie sich im 19. Jahrhundert die Wendung vom Idealismus zum Realismus vollzieht, treten „die Probleme des innern Lebens" mehr und mehr zurück. Der Mensch wendet sich der sichtbaren Welt zu, die ihm die Forschung immer umfassender erschließt. Er erhebt sich „aus einem passiven Stande in ein aktives Verhalten zur Weltumgebung; den Befund der Dinge, den er früher als ein unentrinnbares Schicksal hinnahm, kann er nun aus eigenem Vermögen ändern und bessern. Was immer den Menschen an Elend und Not, an Irrung und Wahn bedrückt, das greift die Neuzeit mutig an und sucht es gründlich zu heben; indem auf der ganzen Linie ein Kampf der Vernunft gegen die Unvernunft aufgenommen wird, eröffnen sich unermeßliche Aufgaben und Aussichten. Zum Kern dieses Lebens aber wird die Arbeit, d. h. die Tätigkeit, welche den Gegenstand ergreift und ihn für die Zwecke des Menschen gestaltet." Doch siehe da, die Arbeit wird zur Herrin, die den Arbeiter erbarmungslos knechtet, zum bloßen Werkzeug für ihre Zwecke erniedrigt. Und was noch schlimmer ist, sie überliefert seine Seele der Verkümmerung, indem sie nur einen kleinen Teil ihrer Kräfte betätigt. „Wir können uns zeitweilig in die Arbeit versenken und vergessen; aber letzthin arbeiten bloß um zu arbeiten, das können wir nicht; Voltaires Rezept, zu arbeiten, ohne zu räsonnieren, würde den Menschen zu einem bloßen Lasttiere degradieren. Was soll alle Arbeit, wenn ihr Erfolg nicht schließlich auch dem Ganzen des Menschen zugute kommt?"

Kann sich der Jenenser Philosoph nicht mit der bloßen „Arbeitskultur" befreunden, so befriedigen ihn die Lebensbilder der „Daseinskultur", die naturalistische und intellektualistische Lösung des Lebensproblems ebensowenig. „Mit dem Auftreten einer mechanischen Entwicklungslehre, welche den Menschen ganz und gar in die Natur, und zwar in eine Natur ohne allen innern Zusammenhang und ohne alle inneren Kräfte, glaubte aufnehmen zu können," „durfte und mußte auch der Versuch unternommen werden, dem menschlichen Leben als einem bloßen Stück jenes Naturprozesses einen Gehalt zu geben und es als lebenswert aufzuweisen." Und was bietet nun „dies vom Naturalismus so eifrig und beflissen der Menschheit angepriesene Leben im Gesamtanblick? Der menschliche Kreis von winziger Kleinheit gegenüber dem endlosen All und in ihm gänzlich vereinsamt, das Tun und Lassen des Menschen von völliger Gleichgültigkeit für jenes All, beim Menschen selbst keine Möglichkeit einer innern Ge-

meinschaft, keine Möglichkeit einer gegenseitigen Liebe und Achtung, keine Möglichkeit eines Überlegenwerdens gegen den Zwang der Naturtriebe, alles Tun unter dem Druck der Lebenshaltung, der uns in einen immer härteren Kampf gegeneinander führt, in einen Kampf, der keinerlei innern Ertrag, keine innere Förderung zu bringen vermag; gegenüber allen diesen Verneinungen als einzige Leistung die Befreiung von Wahn und Aberglauben, die volle Einsicht von der Zugehörigkeit des Menschen zur Natur. Aber so hoch man solche Aufklärung anschlagen mag, kann sie den Menschen veredeln, ihm zu innerem Wachstum und zur Entwicklung einer geistigen Eigenart verhelfen, seine Kräfte steigern, ihm ein innerliches Verhältnis zu seinesgleichen oder zum Weltall eröffnen, gewährt sie ihm überhaupt irgendwelche selbständige Tätigkeit? Und kann ohne das alles das menschliche Leben als lebenswert gelten? Es kann es nur dem, der entweder sehr geringe Ansprüche stellt, oder sein Denken in der Mitte abbricht, oder aber die eigne Behauptung unablässig durch eben das ergänzt oder in das umbiegt, dessen Recht hier mit höchstem Eifer bekämpft wird. Wer zu Ende denkt, der kann am Ziel nur eine völlige Leere finden, der kann sich unmöglich einer radikalen Verneinung des Lebens entziehen, der müßte mit völliger Verzweiflung enden. Nur die Hitze des Kampfes gegen das, was dem Naturalismus als Wahn und Aberglaube gilt, kann ihn über seine eigene Leere und über sein Unvermögen zu irgendwelchem geistigen Schaffen hinwegtäuschen."

Sollte die menschliche Intelligenz nichts sein, als eine Wehr und Waffe zur natürlichen Selbsterhaltung? Unmöglich, denn das Denken vermag „sich dem sinnlichen Denken entgegenzustellen und es mit ruhigem Blick zu überschauen. . . . Der Mensch denkt nicht nur innerhalb der Natur, sondern er denkt auch über sie; er macht sie sich zum Problem, er erlebt die Natur und hebt sich damit über sie hinaus; in keiner Weise wäre er dazu fähig, wäre sein Denken ein Vermögen schlechthin passiver und gebundener Art; indem es schon in jener Leistung eine Aktivität bekundet, entwickelt es ein wesentlich anderes Leben, als die Natur es bietet. Ja mit solcher Wendung erfolgt augenscheinlich eine Umkehrung dahin, daß nunmehr das Denken zum Ausgangspunkt, zum ersten Standort des Lebens wird; mit siegreicher Kraft und wie selbstverständlich fordert es für sich die wahre Unmittelbarkeit und läßt es nur gelten, was sich ihm selbst in überzeugender Weise dargetan hat. So wird es zum Maß und zum Richter aller Dinge, das sinnliche Dasein weicht dabei zurück, es verliert seine Handfestigkeit und wird zu einem schweren Problem, es sinkt zu einer bloßen Erscheinung, deren Wahrheitsgehalt sich erst herausstellen muß."

„Aber sobald das Denken selbst das Ganze der Wirklichkeit sein und das Leben ausschließlich gestalten will, macht seine

Grenze sich fühlbar; wo immer jenes versucht wurde, wie es in kühnster Weise von der philosophischen Spekulation geschah, wie es aber maßvoller in aller Aufklärung steckt, da geriet alsbald das Leben ins Formel- und Schattenhafte, da zeigte sich, daß das Denken aus eignem Vermögen wohl ein Gewebe von Formen hervorzubringen, nicht aber diesen einen lebendigen Inhalt zu geben vermag."

Darum betritt Professor Eucken einen neuen Weg, um dem Leben einen Sinn und einen Wert zu retten: „die kräftige Ergreifung, Pflege und Förderung des menschlichen Kreises bei sich selbst. Aber wo finden wir den Menschen, dem wir dienen können? „Finden wir ihn im Zusammensein der Gesellschaft, in der festen Verbindung der Kräfte zum gemeinsamen Leben, oder finden wir ihn bei den Individuen; ist es die Summierung oder die Differenzierung der Kräfte, welche dem menschlichen Leben zu einem eigentümlichen Charakter verhilft?" Sollen wir für die Rechte des Einzelnen, oder diejenigen der Gesellschaft einstehen? Die Geschichte zeigt, daß diese Strömungen einander ablösten und zeitweilig durchkreuzten. Auch „der Mensch der Gegenwart wird nach entgegengesetzter Richtung gezogen und unter widerstreitende Schätzungen gestellt. Emanzipation von allem, was den Menschen bindet und einengt, das ist noch immer für viele das Losungswort, und diese Emanzipation dringt in mancher Richtung noch weiter vor; Verbindung zum Ganzen, Organisation der in ihrer Zerstreuung machtlosen Kräfte, das ist das Losungswort der andern Seite, und wir kennen die Kraft, mit der auch dieses den modernen Menschen packt."

Leider „scheitert die bloße Menschenkultur in jeder der beiden Richtungen, die sie einschlagen kann; weder die gegenseitige Anziehung, noch die gegenseitige Abstoßung der Menschen läßt einen Sinn, läßt irgendwelchen Inhalt des Lebens gewinnen. Die Sozialkultur ist vor allem auf die Bedingungen des Lebens gerichtet, aber über solcher Sorge verkümmert ihr das Leben selbst; die Individualkultur möchte es bei sich selber fassen, aber da sie es nicht über die einzelnen Zustände und Augenblicke zurückzuverlegen vermag, so geht es ihr nicht in ein Ganzes zusammen, so erreicht es keine Innerlichkeit, keine Innenwelt, so fehlt auch hier eine wahrhaftige Seele, und es bleibt alles Tun und Treiben an die Oberfläche gebannt." Die überzeugende Beweisführung muß im Zusammenhang nachgelesen werden.

So sieht sich unser Denker gezwungen, „zwischen einem bloß- und engmenschlichen Leben, das nie sich selbst überschreiten kann, und einem mehralsmenschlichen, das ihn unmittelbar in eine Weite und Wahrheit des Alls versetzt," zu unterscheiden. Nur dann vermag er die Frage, ob das Leben einen Sinn und einen Wert habe, zu bejahen. Professor Eucken ist überzeugt, daß sich im Menschen eine „selbständige und wesenbildende Geistigkeit"

durchzusetzen beginne, überzeugt, daß der Mensch am Innenleben des Alls unmittelbar teilnehmen und es durch seine Arbeit weiterführen könne. Gerade das gebe seinem Leben Festigkeit, Ursprünglichkeit und Größe und müsse es zugleich mit innerer Freudigkeit erfüllen.

Selbstverständlich lassen sich diese „Axiome“ nicht beweisen, sondern besten Falls glaubhaft machen. Trotzdem sollte sie jeder Erzieher prüfen und wenn immer möglich annehmen. Mit der Annahme gewinnt er festen Grund unter seinen Füßen! Er weiß, was gut und böse ist, weiß, daß es gilt, das Recht und die Wahrheit zu suchen und auszubauen. Er kann nicht daran zweifeln, daß die wahre Kunst und die Religion ewigen Wahrheitsgehalt besitzen. Als Persönlichkeit ist er sich wohl des eigenen Wertes bewußt; aber mit warmer Teilnahme erfaßt er die Individualität seiner Zöglinge. Indem er ihnen auf dem Wege der Pflicht voranschreitet, führt er sie durch nützliche Betätigung zur relativen Vollkommenheit. Beglückt und beglückend gibt er sich freudig seiner Arbeit hin, weil er weiß, daß er nicht für den Augenblick arbeitet, sondern in die Furchen der Zukunft streut.

Ist dies alles nicht unendlich wichtiger als die „Methodenreiterei“, die mit kleinlichen Mitteln Augenblickserfolge zu erhaschen sucht? Zu den großen Denkern muß die Pädagogik wieder in die Schule gehen, wenn sie gesunden soll.

II. Literarische Erscheinungen pädagogischer Art.

Ob es der pädagogischen Presse gelingen wird, ihre Leser an die Quellen zu führen, aus denen sich Einsicht und Kraft zum gedeihlichen Wirken schöpfen ließen? Vielleicht; aber es wird schwer halten; denn auch die Lehrer sind Kinder ihrer Zeit. Nur zu oft leben auch sie geistig von der Hand in den Mund, wie die meisten Gebildeten von heute. Aus den abgerundeten Aufsätzen der Zeitungen, Zeitschriften und Revuen schöpfen diese ihr Wissen über Tagesereignisse und Forschungsergebnisse. Eine oberflächliche Kenntnisnahme genügt ihnen; ein tieferes Verständnis suchen sie nicht. Was kümmern sie Zusammenhänge, Gründe und Folgen, Ursachen und Wirkungen!

Unsere Großväter lasen weniger Zeitungen als wir, dafür fanden sie Muße, sich in gute Bücher zu vertiefen. Zu ihren Lieblingsschriftstellern kehrten sie immer wieder zurück. Sie wußten noch, daß „Bücher Seelen haben“ und in fremde Herzen Frieden oder Unrast tragen. Indem sie ihre persönlichen Erfahrungen mit der Einsicht, die sie aus Büchern schöpften, zusammenspannen, schufen sie sich eine einheitliche Weltanschauung, die sie freudig leben und getrost sterben ließ. Sie waren nicht nervös, nicht zerfahren; sie wußten, was sie wollten, während wir Enkel jeder Neuheit nachfragen und, was wir heute vergöttern, morgen

schon in den Staub treten. Mehr Ruhe, mehr und tiefere Einsicht, mehr Begeisterung für erkannte Wahrheiten, mehr Beharrlichkeit im Verfolgen der gesteckten Ziele, kurz mehr echte Kultur tut uns not. Ein Weg, der zu dieser führen könnte, wäre das Lesen auserlesener Bücher. Wohl verstanden, weniger Meisterwerke; denn ein gutes Buch recht lesen, fördert mehr, als ganze Bibliotheken verschlingen. Wir „Zerlesenen" müssen uns des Lobes teilhaftig machen, das die Engländer in die Worte kleiden: „He is a man of few books."

Weder die Notwendigkeit, noch die Verdienste unserer Tagespresse sollen damit bestritten werden. Die Presse hat den Nachrichtendienst großartig eingerichtet, den Gesichtskreis des Einzelnen erweitert und die Völker einander näher gebracht. Sie klärt, färbt, ja schafft die öffentliche Meinung. Sie stellt den Zeitgenossen Aufgaben und sucht Mittel und Wege zu deren Lösung. Sie ist es, die die Massen aufrüttelt und für die verschiedensten Zwecke organisiert. Und dennoch bleibt wahr, was oben gesagt worden ist: nur die Bücher nähren. Zeitungen regen an, wecken Teilnahme, wenn's gut geht; denn ihre Erscheinungsform nötigt sie, größere Gedankengänge in Stücke zu schlagen und in Stücken zu geben. Dabei geht ihr bildender Wert zum größten Teile verloren. Der Leiter einer Zeitung könnte das verhindern, wenn er selbst bei allen Lebensfragen das Wort ergriffe. Seine Weltanschauung würde dann zum roten Faden, der die verschiedenen Aufsätze zur Einheit verbände. So müßte sich sein Blatt dem Buche nähern und nachhaltigeren Einfluß gewinnen.

Dieses Ideal suchen viele schweizerische Redaktoren zu verwirklichen. Sie wissen, daß „damit, politisch zu orientieren, die Mission der Presse nicht erschöpft ist. Der echte, berufliche Idealismus greift höher; er weiß, daß für einen großen Teil des Volkes die Zeitungen fast die einzige Lektüre sind, daß aus ihnen vielen die Nahrung fließt, aus der geistige Kultur sich aufbaut; sein Streben wird deshalb sein, den Inhalt der Zeitungen so zu gestalten, daß er, ohne aufdringlich pädagogisch zu sein, die Elemente in sich trägt, die ein Volk auch geistig gesund erhalten. Über den Dingen, nicht unter ihnen soll die Presse stehen, sie darf sich nicht einfach von einer Zeitströmung treiben lassen, sie hat auch nach den Unterströmungen zu forschen, dem, was neu sich in der Volksseele regt, nachzugehen, junge Keime zu pflegen.

Und wem, der aufmerksam unsere Zeit verfolgt, könnte es verborgen bleiben, daß ein tiefes Sehnen durch die Menschen unserer Tage geht, eine innere Abkehr von der rein materiellen Kultur, ein Streben nach innern, reinern Gütern, nach harmonischeren Werten, als sie auch die höchstentwickelte Technik und Industrie uns geben können? Die Stellung der Presse des 20. Jahrhunderts, das uns die neue geistige Kultur bringen soll, wird davon abhängen, ob sie es versteht, im rechten Maße und zur rechten Zeit

an dieser Kultur mitzuarbeiten. Sie wird es nur tun können, wenn sie vor allem das in sich entwickelt, was künstlerisch in ihr ist; der Journalismus ist eine Kunst und soll als solche ausgeübt werden. Gute Gedanken in schöner Form — das ist das kurze Programm einer Presse, die sich berufen fühlt, Führerin in der geistigen Entwicklung ihrer Völker zu sein."[1])

Verwirklicht die Presse dieses Programm, so wird sie zur treuesten Verbündeten der Schule; umgekehrt werden die Träger der Schule die Presse gerne tatkräftig unterstützen. Es genügt nicht, daß pädagogische Fragen in den Fachblättern eingehend erörtert werden; es ist durchaus nötig, daß die Großzahl der Bürger von den Strömungen auf pädagogischem Gebiete durch Sachkundige unterrichtet wird. Nur so lassen sich die Vorurteile und Mißverständnisse beseitigen, die einer gesunden Schulreform im Wege stehen.

An die Spitze der pädagogischen Literatur,[2]) die in der Schweiz periodisch erscheint, darf die „Schweizerische Pädagogische Zeitschrift" gestellt werden. Sie wird vom Schweizerischen Lehrerverein unter der Redaktion von F. Fritschi, Sekundarlehrer, Zürich V, herausgegeben, Verlag: Art. Institut Orell Füßli, Zürich, und spiegelt in größeren Monographien nicht bloß das pädagogische Leben der Gegenwart, sondern zeigt auch, welchen Zielen die verschiedenen Wissenschaften heute zustreben. Aus dem reichen Inhalt des Jahrganges 1908 seien hervorgehoben: Kunst und Schule, von Dr. E. Weiß; Lehrerbildung und Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner 1907, von Dr. X. Wetterwald; Demokratie und Schuldisziplin, von J. Hepp; Schülerwanderungen, von L. Gutknecht; Die Jugendschriftenkommission des Schweizerischen Lehrervereins in ihrer fünfzigjährigen Tätigkeit, von K. Uhler; Führer durch den botanischen Garten der Universität Zürich, von Dr. Hans Schinz; Physikalische Forschung der letzten zehn Jahre, Rektoratsrede von A. Kleiner; Lebenserfahrung und Bescheidenheit, von Dr. Ernst Fiedler; Der neue schweizerische Schulatlas, von Dr. Hans Frey; Zur Geschichte der Pädagogik, von P. Conrad; Vom ersten internationalen Kongreß über Moralunterricht, von P. Conrad; Neuere Strömungen der deutschen Literatur, von Dr. P. Suter.

Wie die schweizerische Lehrerschaft an der Hebung ihrer sozialen Stellung und am Ausbau des Schulwesens arbeitet, ergibt sich aus den Jahresberichten, welche die verschiedenen Lehrervereinigungen herausgeben. An solchen lagen vor:

1. Der „Bericht über die Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode 1908 und Jahresbericht der Erzie-

[1]) „Züricher Post", Jahrgang 1908. Nr. 156. Den schweizerischen Journalisten.

[2]) Leider muß das Verzeichnis der pädagogischen Blätter wegen Raummangels nochmals verschoben werden. Der Herausgeber.

hungsdirektion für das Jahr 1907". Er enthält unter anderem das Referat von Erziehungsdirektor H. Ernst „Zur Hochschulvorlage", die „Chronik der zürcherischen Schulsynode 1884—1908", die „Referendumschronik der Schulgesetzgebung 1884—1908", die Referate „Zur Reorganisation der Witwen- und Waisenstiftung für zürcherische Volksschullehrer", von Th. Gubler und Martha Schmid, den Vortrag „Leonhard Widmer zum hundertsten Geburtstag" von Dr. H. Schollenberger, und die gehaltvollen Ansprachen des Synodalpräsidenten Professor Dr. August Aeppli in Zürich.

2. Das „Jahrbuch 1908 der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich (4. Diskussionsvorlage)", Buchdruckerei Töß: Walter und Gremminger. Es bietet einen „Cours de langage et de lecture" von Hans Hoesli, den „Entwurf eines neuen Geschichtslehrmittels (Leitfaden und Leseteil)", bearbeitet von J. Stelzer, H. Sulzer, Dr. H. Gubler, R. Wirz und das Protokoll der ordentlichen Jahresversammlung.

3. Theorie und Praxis des Sekundarschulunterrichtes. Diskussionsvorlagen für die st. gallische Sekundarlehrerkonferenz, Buchdruckerei A. Maeder, Lichtensteig, achtzehntes Heft. Dem Protokoll der 18. Jahresversammlung schließen sich folgende Arbeiten an: Die st. gallische Sekundarschule im erziehungsrätlichen Entwurf zum neuen Erziehungsgesetz, von G. Wiget. Nachtrag zum Referat über die Buchhaltung im grünen Heft Nr. 17, von Jakob Keller. Zur Organisation der Sekundarlehramtsschule, von G. Wiget.

4. Der „Jahresbericht des bündnerischen Lehrervereins", 26. Jahrgang; herausgegeben vom Vorstand des Vereins. Buchdruckerei Bischofberger & Hotzenköcherle, Chur 1908. Die Chronik des Vereins, der im Berichtsjahr sein 25jähriges Jubiläum feiern konnte, zeigt, welch fruchtbare Tätigkeit bereits hinter ihm liegt. Ihr schließt sich die „Geschichte des Volksschulwesens im alten Graubünden" von Dr. F. Pieth an, eine umfangreiche Arbeit (150 Seiten) von höchstem Werte, der Aufsätze von A. Florin (Illustration der Lesebücher und Veranschaulichungsmittel überhaupt) und E. Gianotti (La conversione di A. Manzoni e di Enrichetta Blondel) folgen. Den Abschluß bilden die Berichte über die Delegiertenversammlung und die kantonale Lehrerkonferenz in Thusis, am 23. November 1907, und die außerordentliche Delegiertenversammlung und die außerordentliche kantonale Lehrerkonferenz in Chur, am 16. Mai 1908, sowie der Bericht über die Konferenztätigkeit während des Winters 1907/08. Die Schularztfrage beschäftigte die bündnerische Lehrerschaft besonders lebhaft. Sie wünscht, „daß das Institut des Schularztes im Kanton Graubünden kreiert, daß dem Unterricht in Hygiene am Seminar erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt, daß dieser Unterricht durch einen Arzt erteilt werde und daß die Förderung des Turnunterrichts in ernster Weise zur Ausführung gelange."

* * *

Bücher pädagogischen Inhalts, die im Berichtsjahr von in der Schweiz lebenden Verfassern veröffentlicht wurden, sind:

Das „Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1907“, XXI. Jahrgang; bearbeitet und mit Unterstützung des Bundes und der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren herausgegeben von Dr. jur. Albert Huber, Staatsschreiber des Kantons Zürich; Zürich, Verlag: Art. Institut Orell Füßli. Der erste Abschnitt schildert die Entwicklung des schweizerischen Schulwesens in den letzten Jahrzehnten, dargestellt durch einige statistische Übersichten. Es folgt der Allgemeine pädagogische Jahresbericht, der angelegt ist wie der vorliegende. Dann wird die Förderung des Unterrichtswesens durch den Bund im Jahre 1907, und das Unterrichtswesen in den Kantonen im Jahre 1907 geschildert. Der zweite Hauptteil bringt den statistischen Jahresbericht 1907, und als Beilagen die neuen Gesetze und Verordnungen betreffend das Unterrichtswesen in der Schweiz im Jahre 1907.

Das „Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege, IX. Jahrgang 1908“, wurde in zwei Teilen ausgegeben. Der I. Teil (Redaktion: Dr. F. Zollinger) bietet die Referate über „Waldschulen und Walderholungsstätten für Schulkinder“, welche Dr. A. Kraft, H. Hiestand und A. Schnetzler der Gesellschaft für Schulgesundheitspflege in Baden vorlegten, den Vortrag Dr. Guillaumes über „La Coopération officielle de la femme dans l'œuvre de l'hygiène scolaire et du foyer domestique“, den „Bericht über die IX. Jahresversammlung der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege in Baden (16. und 17. Mai 1908)“, den „Bericht über den ersten Kurs in Kinderfürsorge“ und die „Schweizerische schulhygienische Rundschau“. Der II. Teil (Redaktion: Dr. F. Zollinger und H. Hiestand) enthält den „Bericht über den I. schweizerischen Informationskurs in Jugendfürsorge, 31. August bis 12. September 1908 in Zürich, veranstaltet von der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege“. Auf eine Inhaltsangabe darf hier verzichtet werden, da unter anderm Titel (siehe Abschnitt „Schulhygienische Rundschau“) Verlauf und Ergebnisse des Kurses Berücksichtigung finden. Beide Teile erschienen 1908 in Zürich, Druck und Kommissionsverlag von Zürcher & Furrer.

Wie der vorstehende, so ist auch der Bericht über den *„Congrès international d'Enseignement ménager“*, der am 29. und 30. September 1908 in Freiburg stattfand, von hohem praktischem Werte. Der erste Band, der 1908 in Fribourg (Suisse) erschien und vor dem Kongreß in die Hände der Teilnehmer gelegt wurde, enthält die Arbeiten der Referenten. Er schildert „L'Etat actuel de l'Enseignement ménager et des écoles ménagères dans les divers pays“ (229 Seiten). Der folgende Abschnitt ist den Vorläufern (devanciers) des hauswirtschaftlichen Unterrichts gewidmet. Damit war die Diskussionsvorlage für die erste Sitzung des Kon-

gresses gegeben; es schließen sich an die Referate, deren Behandlung unter dem Titel „Formation du personnel enseignant et organisation des Cours normaux“ für die zweite Sitzung vorgesehen war. Das Hauptthema für die dritte Sitzung bildeten die „Questions didactiques“: Les principes de l'enseignement, les programmes et leur application.“ In der vierten Sitzung beschäftigte sich der Kongreß mit „Portée générale et fin sociale de l'enseignement ménager“.

Der starke Band (770 Seiten) ist für jeden, der sich für hauswirtschaftlichen Unterricht interessiert, eine unerschöpfliche Fundgrube. Der zweite Band, der den Verlauf des vortrefflich organisierten und geleiteten Kongresses (Ehrenpräsident: Staatsrat G. Python; Präsident: Universitätsprofessor J. Brunhes) schildert, ist im nächsten Jahrbuch zu besprechen.

Seinen frühern Schriften (siehe die Jahrbücher 1906 und 1907) läßt C. Auer, Sekundarlehrer in Schwanden, „Weitere Vorschläge für die Revision der Schulgesetzgebung“ (Glarus, Buchdruckerei „Glarner Nachrichten“, 1908) folgen. Obschon C. Auer in erster Linie glarnerische Verhältnisse berücksichtigt, wird seine gediegene Monographie zu einer Zusammenfassung alles dessen, was gegenwärtig die pädagogischen Kreise bewegt. Wenn das, was unter den Titeln „Schulorganisation und Unterricht“, „Stellung der Lehrerschaft“, „Leitung, Beaufsichtigung und Beurteilung der Schulen“, „Soziale Postulate — Jugendfürsorge“ gewünscht und begründet wird, sich im Kanton Glarus oder gar in der ganzen Schweiz in Tat und Leben umsetzt, so macht das Schulwesen einen großen Schritt nach vorn.

Während Professor Dr. Hagmann in St. Gallen in seiner Schrift „Grundlinien eines Reformplanes der Volkserziehung“ (St. Gallen, Verlag der Fehrschen Buchhandlung, 1908), die im Jahre 1887 zum erstenmal erschien, kurz zusammenfaßt und fordert, was die Vertreter der „Arbeitsschule“ heute wollen, fühlt Dr. Kaspar Fischer Bedürfnis und Pflicht, „sich durch prüfende Umschau Aufklärung darüber zu verschaffen, was von der alten Schule als bewährt und gut beizubehalten ist und welche Neuerungen wertvoll sind“. Das Ergebnis seiner Untersuchungen legt er in der Schrift nieder „Prüfende Gänge durch das Arbeitsfeld der Schule“. Bern, Verlag von A. Francke, 1908.

Maßvoll und ansprechend wirbt Rektor Dr. A. Schrag in St. Gallen für die Ideen der Reform. Zeigt er uns in dem Buche „Unsere Hildegard“ (Bern, Verlag von A. Francke, 1908), wie man ein gesundes, gescheites Mädchen mit moderner Bildung ausrüsten kann, ohne es zu einem Blaustrumpf zu machen, so führt er uns im „Hinterweid-Schulmeister“ (Bern. Verlag von A. Franke, 1909) einen Doktor der Philosophie vor, der, bevor er an der Universität Pädagogik und Psychologie zu lesen beginnt,

seine Ideen und Theorien erst praktisch erproben möchte. Zu diesem Zwecke übernimmt er eine Lehrstelle in Hinterweid, wo er allen seinen Schülern gerecht zu werden versucht, die Aufgaben dem praktischen Leben entnimmt und den Unterricht ins Freie verlegt. Aber es kommt wenig dabei heraus, weil die Kinder nicht aufpassen. Darum ändert er sein Verfahren: er veranlaßt die Kinder zum Üben des Gelernten, zum Arbeiten in der Baumschule und auf dem landwirtschaftlichen Versuchsfeld. Um den Geographieunterricht zu beleben, hängt der Hinterweid-Schulmeister schöne Plakate an die Wände seines Schulzimmers. Er nagelt Schreiblinoleum auf die Mauern, damit die Schüler mit Kreide darauf schreiben und zeichnen können. Beim Betrachten schöner Bauernhäuser weckt er Heimatfreude; indem er mit seiner Klasse einem kranken Bauer die Ernte einbringt, übt er praktische Ethik; Physik und Werkunterricht lehrt er an der Hobelbank, und schließlich weiß er seine Kollegen zu bestimmen, daß auch sie Werkunterricht für die Knaben und Hauswirtschaftslehre für die Mädchen in ihre Schulen einführen.

Temperamentvoller als Rektor Schrag tritt Robert Seidel, Privatdozent der Pädagogik am eidgenössischen Polytechnikum in Zürich, für die Arbeitsschule ein in seiner Schrift: „Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule", Verlag: Artistisches Institut Orell Füßli, Zürich 1908. Der Vortrag, den Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner an der Pestalozzifeier 1908 in Zürich über dieses Thema hielt, drückte Seidel die Feder in die Hand. Und wenn es ihm auch nicht gelungen ist, nachzuweisen, daß er der „Vater der Arbeitsschule" sei, — die Idee der Arbeitsschule ist viel älter als Kerschensteiner und Seidel — so hat er doch bewiesen, daß er seit dem Jahre 1885 einer ihrer eifrigsten Vorkämpfer geblieben ist.

Die Reform macht vor den Pforten der höhern Schulen nicht Halt, im Gegenteil. „Darin liegt wohl der Schwerpunkt der ganzen pädagogischen Reform, daß wir durch Verbesserung der Unterrichtspläne und der Lehrmethoden auf allen Schulstufen, Hochschule inbegriffen, darnach streben, ohne Einbuße an intellektueller Kraft die körperliche Tüchtigkeit und Gesundheit und die moralische Kraft auf ein höheres Niveau zu bringen. An der Lösung dieses großen nationalen und zugleich allgemein menschlichen Problems kräftig mitzuwirken, ist eine der wichtigsten Aufgaben, welche die Gegenwart insbesondere den höheren Lehranstalten stellt, da diese allzusehr durch einen beinahe ausschließlichen Verbalismus in der Schulstube in einer unvollständigen und darum mit einem viel zu geringen Nutzeffekt arbeitenden Unterrichtsweise stecken geblieben sind und die gesunde körperliche Entwicklung der anvertrauten Jugend vielfach gehindert und die Charakterbildung stark vernachlässigt haben. Eines der Mittel, hier etwelche Abhülfe zu schaffen, ist die teilweise Verlegung des Unterrichts ins Freie durch häufige

Veranstaltung von wohlvorbereiteten Klassen-Ausflügen zu unterrichtlichen Beobachtungen und Übungen", sagt Dr. Robert Flatt in Basel. In dem Buche „Der Unterricht im Freien auf der höhern Schulstufe mit durchgeführten Beispielen von verschiedenen Unterrichtsgebieten (Naturwissenschaft und Geographie, Zeichnen und Mathematik, Geschichte und Sprachen, Körperliche Erziehung)", Frauenfeld 1908, Huber & Cie, zeigt er in Verbindung mit Lehrern der obern Realschule in Basel, wie dieses Mittel in zweckentsprechender Weise verwendet werden kann.

Seinem Buche „Die Lehre von der Aufmerksamkeit" ließ Professor Dr. E. Dürr in Bern bei Quelle & Meyer in Leipzig im Berichtsjahr die „Einführung in die Pädagogik" folgen. Dieses treffliche Werk erörtert: 1. Wesen und Aufgaben der Pädagogik; 2. die Methoden der Pädagogik; 3. die pädagogische Wertlehre; und 4. die Psychologie der Erziehung. Es hält sich frei von jeder Einseitigkeit und sucht die psychologischen Theorien für die erzieherische Praxis zu verwerten.

Aus der überreichen pädagogischen Literatur, mit der Deutschland im Berichtsjahr den Büchermarkt überschwemmte, seien hier nur zwei Bücher, aber solche von unbestreitbarem Wert, herausgehoben; einmal die „Zukunftspädagogik" von Dr. Wilhelm Münch, Berlin, Druck und Verlag von Georg Reimer, 1908, und dann der Bericht über „Die Tätigkeit der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte. Gesamtbericht, enthaltend die Vorverhandlungen auf den Versammlungen in Cassel und Breslau, sowie die seitens der Kommission den Versammlungen in Meran, Stuttgart und Dresden unterbreiteten Reformvorschläge. Im Auftrage der Kommission herausgegeben von A. Gutzmer in Halle a. S., Leipzig und Berlin, Druck und Verlag von B. G. Teubner, 1908." Schildert das erstere die heutigen pädagogischen Strömungen in Deutschland, Frankreich, Schweden und Amerika mit ihren hervorragendsten Vertretern, um dann maßvolle Kritik an den verschiedenartigen Vorschlägen zu üben, Erreichtes und Gefordertes nebeneinander zu stellen und Leitlinien für die zukünftige Entwicklung der Pädagogik abzustecken, und zwar auf mehr humanistischer Grundlage, so stellt sich das letztere auf den Boden der Naturwissenschaften. Es verlangt, daß diese in den höhern Schulen besser gepflegt werden, als es zur Stunde an vielen Orten der Fall ist, daß den jungen Leuten gezeigt werde, wie man durch Induktion Wahrheiten gewinne, damit das kritische Denken wieder besser gegen Aberglauben und Kurpfuschertum schütze. Die heranwachsende Jugend soll mit dem Menschen als solchem vertraut gemacht werden, damit sie für sich selbst, ihre Nachkommen und Mitmenschen in zweckentsprechender Weise zu sorgen vermöge.

III. Schulorganisation.

Reform und kein Ende!? Auch im Berichtsjahr behaupten die Kritiker, daß Volks-, Mittel- und Hochschule den Anforderungen nicht entsprechen, die die Neuzeit stelle. Nach ihnen sind die Lehrpläne, die Lehrmittel, die Lehrweisen verfehlt, und die Lehrer taugen wenig. Das Geld, das für Erziehungszwecke aufgewendet wird, ist weggeworfen.

Aber merkwürdig, der Franzose schilt auf die Erziehung, die ihm zuteil geworden ist, und rühmt im gleichen Atemzug, daß die Erziehung der Deutschen mustergültig sei. Der Deutsche feiert die Erziehung des Nordamerikaners und des Engländers, umgekehrt spricht der Nordamerikaner mit großer Achtung von den Erfolgen, die deutsche Gründlichkeit in der Schule erzielt. Und wer in einem Kulturstaate reist, findet die Felder wohlbestellt, sieht, daß überall die Essen rauchen, daß Handel und Verkehr sich entwickeln. Schmucke Landhäuser, deren Räume geschmackvoll ausgestattet werden, zeugen von steigendem Wohlstand. Allein nicht nur die materiellen Güter finden ihre Wertschätzung; die Schulpaläste, die neuen Kirchen, die zum Himmel steigen, die liebevolle Fürsorge für die Kranken aller Art, die Blinden-, Taubstummen- und Krüppelheime beweisen, daß die Herzen nicht matter schlagen, als in früheren Zeiten. Sollte die Schule daran kein, auch gar kein Verdienst haben?? Nun, dann hat sie wenigstens diese offensichtlichen Fortschritte nicht gehindert.

Daß die Kritiker für diese Tatsachen nur zu oft blind sind, erklärt sich aus verschiedenen Gründen. Ein Teil der Reformer läßt sich durch unangenehme Erfahrungen, die er zufällig persönlich gemacht hat, durch Vorurteile und Stimmungen in ungesundem Maße beeinflussen, ein anderer setzt die fremden Zustände auf Kosten der heimischen ins hellste Licht, um die eigenen Landsleute aufzurütteln und zu neuen Opfern hinzureißen. Es darf aber nicht verschwiegen werden, daß sich in diesen Kreisen eine Wendung zum Bessern anbahnt. Die Neuerer sehen ein, daß die leidenschaftlichsten Worte nicht genügen, um einen geschichtlich gewordenen Schulorganismus wegzufegen. Sie fangen an, mit den gegebenen Verhältnissen zu rechnen, sachlicher zu urteilen. Ja manche finden bei näherem Zusehen, daß das Bestehende so übel gar nicht sei. Sie bereuen, aus der Schule ein Schreckgespenst gemacht zu haben, um nach Herzenslust darauf losschlagen zu dürfen. Statt alles einzureißen, möchten sie jetzt um- und ausbauen, was vorhanden ist. Vielleicht kommt ihre Umkehr noch zur rechten Zeit, vielleicht auch nicht; denn schon fängt man in pädagogischen Kreisen an, über den „unfruchtbaren Reformlärm“ zu lachen. Und die spitzen Pfeile der Satire, die man nach den Vertretern der sogenannten alten Schule schoß, fliegen auf die Angreifer zurück. Wenn man nicht bald zu Meißel und Kelle

greift, steht zu fürchten, daß auch berechtigte Forderungen unverwirklicht bleiben.

Erfreulicherweise finden auch die Führer der Reformbewegung, daß den Worten nun Taten folgen sollten. Aber es muß auffallen, daß sie, die Persönlickeiten erziehen wollen und sich selbst als Persönlichkeiten betätigen möchten, nichts Besseres zu tun wissen, als einen neuen Verein zu gründen. Am 13. April 1908 ist der „Bund für Reform der Volksschule" ins Leben getreten.[1]) Vorort ist Hamburg, Vorsitzender H. Wolgast. „Als Zweck der Vereinigung wurde unter Anlehnung an ein ziemlich unklares Schlagwort „Reform der Volksschule vom Kinde aus" angegeben. Der Bund will 1. allen Vereinigungen und Personen, die eine Reform in dieser Richtung für nötig halten, Gelegenheit zum Zusammenschluß geben, 2. Bezirksausschüsse errichten, 3. eine Zentralstelle zur Sammlung der Arbeitsergebnisse schaffen und 4. den Reformgedanken in der Offentlichkeit vertreten und fördern. Aus der vorangegangenen Diskussion verdient einiges Hervorhebung. So der Gegensatz der Richtungen, der in den Äußerungen von Wolgast und Tews zutage trat. Wolgast: „Die Parole muß sein: Reform vom Kinde aus! Soll heißen: Die Grundlage der Schularbeit, der Lehrplan, ist bisher von der Wissenschaft aus, nicht vom Kinde aus geschaffen worden. In Zukunft soll von dem gesamten Kulturgute nur das ausgewählt werden, was der Kindesnatur entspricht; das wissenschaftliche System darf nicht maßgebend sein." Demgegenüber Tews: „Reform vom Kinde aus" ist kein Ziel, sondern eine methodische Frage. Das Ziel muß lauten: Einführung in die Kultur; dabei völlige Bewegungsfreiheit für den Lehrer. Nur keine neue Zwangsjacke! Es gibt auch einen Fanatismus der Reformer, der schlimmer ist als der Fanatismus der Bureaukraten."

Kämpfen hier die Reformer nicht gegen Windmühlen? War man nicht immer bestrebt, nur diejenigen Kulturgüter an die Jugend heranzutragen, für die sie Interesse und Verständnis besaß? — In die Kultur einführen, wie Tews verlangt, wollten und wollen alle Erzieher. Bei dieser Arbeit war der schweizerische Lehrerstand tatsächlich in weitgehendem Maße frei. Darum wirft die Reformbewegung auf Schweizer Boden keine hohen Wellen und ist die Berufsfreude der Lehrer größer, als anderswo, zum Beispiel in Frankreich. Allein völlige Bewegungsfreiheit können wir auch in der Schweiz nicht brauchen; einmal wegen der jungen Lehrer, die sicher umschriebene Lehrgänge für jedes Fach wünschen und dankbar sind für jeden Wink über die Verknüpfung der Lehrstoffe und deren Anwendung auf konkrete Fälle. Dann aber auch um der vielen nomadisierenden Schüler willen, die heute da, morgen dort zur Schule gehen. Völlige Bewegungsfreiheit der Lehrer

[1]) Die Deutsche Schule, herausgegeben von Robert Rißmann, Jahrgang 1908. Seite 375. Leipzig und Berlin. Verlag von Julius Klinkhardt.

müßte zur Anarchie führen. Stellen wir einen Normallehrplan auf, führen wir den Seminaristen an Hand der Lehrmittel, die er später gebrauchen muß, sorgfältig, aber ohne jede Pedanterie, in die Unterrichtspraxis ein; dann mag er seine eigenen Wege wandern. Nicht nur der Schüler, auch der Lehrer soll Gelegenheit haben, seine Eigenart zu betätigen.

Die Frage, welche Ziele die Reform sich stecke, beantwortet Seminarlehrer J. Geißbühler[1]) in Bern wie folgt:

„Mannigfaltiger Art sind die Reformvorschläge, durch welche die Schule verbessert werden soll. Vor allem gilt es, abzurüsten, weil die bisherige Schule Zeit und Kraft des Kindes über das Maß des Erlaubten in Anspruch genommen hat. Die Abrüstung betrifft zunächst gewisse Lehrstoffe. „In der Schule soll nichts gelehrt werden, was nicht wissenschaftlich bewiesen werden kann.“ Sodann werden einzelne Unterrichtstätigkeiten und auch der Schuleintritt hinausgeschoben. Lesen und Schreiben, diese Elementarkünste, welche den Schüler befähigen, aus dem geistigen Gut der Mit- und Vorwelt zu schöpfen, sollen erst nach und nach zur Anwendung gelangen. Die freigewordene Zeit ist durch Spiel, Kunstpflege und Spaziergänge auszufüllen. Im ferneren sind alle Hausaufgaben zu vermeiden. Die Unterrichtsstunden werden eingeschränkt auf 40 Minuten. Die Nachmittage sind für Ausflüge, Spiel und Sport zu reservieren. Die verringerte Unterrichtszeit soll durch Handarbeit und Kunstbetätigung zweckmäßig unterbrochen werden. Der Unterricht soll so beschaffen sein, daß des Kindes Lebensgenuß und Lebensfreude nicht gestört werden. Darum sind Korrekturen an der Tätigkeit des Kindes zu vermeiden. Strafe und Tadel sind als Zuchtmittel zu verwerfen. Der Begriff „Zucht“ ist überhaupt unvereinbar mit dem Dienst an der Majestät des Kindes. In jüngster Zeit ist als Schulideal die Arbeitsschule hingestellt worden. In der Arbeitsschule der Zukunft wird eine möglichst geringe Kinderzahl unter Anleitung eines Lehrers im Garten oder im Versuchsfeld, in der Werkstatt oder im Laboratorium beschäftigt. Dabei lernen die Kinder beobachten, erfinden, sprechen, rechnen, zeichnen, erlangen einen Einblick in die Geheimnisse der Natur und bekommen Fühlung mit dem Leben.“

Obschon der Referent zugibt, daß die Reformvorschläge „fast ausnahmslos ihre Berechtigung in einzelnen Fällen“ haben, findet er doch, daß sie, auf die „Allgemeinheit ausgedehnt“, gewalttätig wirken, gegen die Natur verstoßen oder unausführbar sind. „Wie macht sich zum Beispiel der Vorschlag von kleinen Arbeitsschulklassen angesichts des Umstandes, daß in unserm Lande für Klassen mit großer Kinderzahl zu wenig Lehrkräfte vorhanden sind? Gegen Verschiebung des Schulbeginnes spricht der Umstand,

[1]) Schweizerisches Evangelisches Schulblatt, Jahrgang 1908, Seite 289, Zur Schulreform.

daß unsere Büblein von selbst schulreif werden und der Mutter entwachsen. Eine Spiel- und Spazierschule sinkt auf das Niveau des Kindergartens, für den sich siebenjährige Kinder in der Mehrzahl zu alt und zu groß fühlen. Wenn die Zukunftsschule Kinder zu Stadt und Land, Kinder verschiedener sozialer Schichten gleich behandelt, wird sie gewalttätiger, als sie bisher gewesen ist."

Um bewußt gegenüber den Reformen Stellung nehmen zu können, fragt sich Vorsteher J. Geißbühler nach dem Ziel des Schulunterrichts und nach dem Wege zu diesem Ziel. Als Ziel bezeichnet er die Charakterbildung. „Der sittliche Charakter steht höher als Wissen und Können . . . Der sittliche Charakter handelt im Interesse der eigenen Person im Sinne der Selbstachtung und der segenbringenden Tätigkeit; aber er tut dies nicht selbstsüchtig. Er stellt sich unter das Gebot: Du sollst den Nächsten lieben wie dich selbst! Er erkennt seine Verpflichtung, der engeren und weiteren Gesellschaft zu dienen mit allen empfangenen Leibes- und Geisteskräften. Das Schulwissen ist ein Mittel zum Zwecke, dem sittlichen Zwecke entsprechend zu handeln. Im Erwerb des Schulwissens soll der Charakter gebildet werden. Es gilt, zu arbeiten, sich zu beherrschen, sich täglich zu überwinden. Die Stärke des Charakters hängt ab von der Summe der Siege über das eigene Ich."

Elternhaus und Schule sollten die erzieherische Aufgabe gemeinsam lösen. „Wo das Elternhaus zugunsten der Gasse seine Erzieherrechte und Erzieherpflichten preisgibt, da hat die Schule gewaltige Arbeit . . . Sie nähert sich alsdann in ihrem Charakter der Erziehungsanstalt . . . Merkwürdigerweise wird die Anstalt notwendig für sozial Geringe und für die Angehörigen der obern Zehntausend. Jene bevölkern die wohltätigen Anstalten, diese die Landerziehungsheime."

Ein Hinausschieben des Schuleintrittes oder Entlastung des Schülers scheint dem Referenten nur dann geboten, wenn körperliche Minderwertigkeit infolge Krankheit oder langsamer Entwicklung vorliegt. „So rasch als möglich soll das Kind die Schrift erlernen, damit es selber lesen und schreiben kann. Mit aller Macht ist von Anfang an durch nachhaltige Übung im inhaltsvollen Sprechen die Schriftsprache zu erobern." Im Sprachunterricht, sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache, muß das Höchste geleistet werden; „denn Kenntnis zweier Landessprachen wird heutzutage den Bewerbern um die geringste Beamtung zur Bedingung gemacht. Bezüglich des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts und des Zeichnens ist eine Reduktion von Arbeitszeit und Kraftaufwand in unserer Zeit erst nicht geboten." Wenn auch heute nicht nach der religiösen Bildung gefragt wird, so soll der Religionsstunde doch in der Reihe der wöchentlichen Unterrichtsstunden die Rolle zukommen, die der Sonntag unter den Tagen einnimmt. Auch die tägliche Schulan-

dacht soll unverkürzt bleiben; „die Schüler dürfen fühlen, daß Beten und Arbeiten zusammengehören, und daß der Mensch nicht vom Brote allein lebt."

Den Hausaufgaben mißt Geißbühler einen hohen erzieherischen Wert bei; immerhin verlangt er schriftliche häusliche Arbeiten erst vom vierten Schuljahr an. Spiel, Sport, Spaziergänge schätzt er als wertvolle Erziehungsmittel, aber er „möchte ihre Anwendung dem Elternhaus zuweisen". Handarbeit haben Landkinder zu Hause meist genug; aber auch in der Stadt können einsichtige Eltern Knaben und Mädchen im Haushalt, im Garten, im Holzhaus mittelst einer Werkzeugkiste wirkliche Arbeit, die einzig erzieherisch wertvoll ist, verrichten lassen.

Der Sprechende fürchtet, daß „die Verquickung der Obliegenheiten des Hauses mit denjenigen der Schule unangenehme Verwicklungen zwischen beiden Instanzen zur Folge haben" werde. „Ein geordneter Schulbetrieb schafft die Bedingungen zur erfolgreichen geistigen Arbeit.... Das Höchste, was die Schule leisten kann, ist das: die Schulbildung unter möglichst geringem Zeitaufwand zu vermitteln, und zwar so, daß die Kinder mit Freuden dabei sind.... Der Geist der Schule soll den Schüler an ein sorgfältiges Arbeiten gewöhnen und in ihm das Pflichtgefühl entwickeln und schärfen."

Trotz aller Vorbehalte steht der Vorsteher der Seminar-Übungsschule in Muristalden-Bern dem Grundgedanken der Reform nicht ablehnend gegenüber. Dieser „ist nicht so neu, wie die Reformer durchschnittlich annehmen; aber er ist anregend und fruchtbar", schreibt Robert Rißmann in der „Deutschen Schule", Jahrgang 1908, Seite 44, und er fährt fort: „Ich meine den Gedanken, daß alle Erziehung und insbesondere auch aller Unterricht darauf ausgehen müsse, zu persönlicher Betätigung, zu individuellem Ausdruck zu veranlassen. Was das Kind produziert, was es in Schrift und Rede, in Zeichnung und Plastik, in Streben und Handlung zum Ausdruck bringt, was sich damit als maßgebend, als bestimmend für sein inneres Wachstum, für die Gestaltung seines Ich erweist, das soll nicht angelernt und eingepfropft, sondern wirklich erlebt sein und darum, soweit möglich, die Marke des Persönlichen an sich tragen. Das Lernen soll Erfahren, das Produzieren Ausdruck des tatsächlich Erlebten sein."

Reformer und Anhänger des Herkömmlichen stehen sich oft viel näher, als sie selber wissen. Mit Recht hebt der „Säemann", Jahrgang 1908, Seite 328, hervor, daß sich „in den höchsten erzieherischen Fragen eine überraschende Übereinstimmung Bahn bricht", indem er Professor Hagmann in St. Gallen das Wort gibt. Dieser schreibt:[1]) „Schaffet Einheit zwischen Schönheit und

[1]) Professor Dr. J. G. Hagmann, Grundlinien eines Reformplans der Volkserziehung. St. Gallen 1908. Fehrsche Buchhandlung.

Leben", ruft Albert Dresdner in seinem Werke „Der Weg zur Kunst". Verlegt diese Einheitlichkeit der Bildung in die Erziehung des Charakters, mahnt Dr. Foerster in seiner „Jugendlehre". Suchet euer letztes Ziel in dem sittlichen Menschentum, verlangt Lay in seiner „Experimentellen Didaktik". Gebet der Jugend, fordert die gedankenkühne Ellen Key, eine nach Verwirklichung drängende einheitliche Lebensanschauung. Beurteilet, lehrt Graf H. v. Kayserling in seinem Werke „Das Gefüge der Welt", den Menschen nach seinem persönlichen Wirken, seiner Tat. Noch schwunghafter drückt sich Chamberlain aus, wenn er die Verinnerlichung des Reiches Gottes auf Erden als höchstes Ziel der Menschen preist, am prägnantesten Altmeister Kant, der allem Ringen und Tun die Menschenwürde als höchstes Ziel setzt. Ich finde mich im Einklang mit diesen Größen, wenn ich der Jugend jede Möglichkeit zu verschaffen suche, aus freierer innerer Gestaltung zum Menschen zu erwachsen. Unzählige Aussprüche anderer sind vom gleichen Geiste getragen. Sie suchen die Einheitlichkeit nicht in der Einförmigkeit, sondern in einem hohen Grade der Selbsttätigkeit."

Bestimmen aber die Theoretiker das Ziel der Erziehung in übereinstimmender Weise, so werden sich auch die Praktiker bald die Hände reichen. Schon sind da und dort Versuche gemacht worden, die neuen Gedanken in Taten umzusetzen, z. B. in Bern. An der dortigen Knaben-Sekundarschule, die von Schülern im Alter von 11—15 Jahren besucht wird, wurde die Lektionsdauer von 50 auf 40 Minuten herabgesetzt, damit am Vormittag 5 statt 4 Lektionen erteilt werden konnten. Von den 33 Stunden, zu denen ein Schüler verpflichtet ist, fielen darum nur noch drei auf einen Nachmittag. So wurden drei Nachmittage frei, die der Unterricht bis dahin beansprucht hatte. Einen dieser drei Nachmittage verwendeten die unteren Klassen auf Handarbeiten (Kartonnage, Schreinerei, Gartenarbeit), während die obern im physikalischen und chemischen Laboratorium arbeiteten. Der zweite Nachmittag war Exkursions- und Spielnachmittag. Verbot das Wetter den Aufenthalt im Freien, so wurden Projektionsbilder vorgeführt oder Sammlungen, Museen oder Fabriken besucht. Am dritten Nachmittag machten die Schüler in ihrem Klassenzimmer unter Aufsicht des Lehrers alle schriftlichen Aufgaben. Anläßlich der Pestalozzifeier, die am 12. Januar 1909 stattfand, sprach sich Schulvorsteher Dr. Badertscher hochbefriedigt über den Verlauf und den Erfolg des Versuches aus. Günstig lauteten auch die Berichte der beteiligten Lehrer, die im Laufe des Jahres 1909 in der „Schweizerischen Lehrerzeitung" veröffentlicht wurden.

Auch einem Teil ihrer weiblichen Schuljugend wußten die Städte Bern und St. Gallen einen Spielnachmittag zu sichern. In Bern wurde er für alle Klassen der städtischen Mädchenschule (1300 Schülerinnen) eingeführt; in St. Gallen machte man im Sommersemester für die Mädchen der Realschule, die im 7. und

8. Schuljahr stehen, zwei Nachmittage frei, indem man an zwei Vormittagen je fünf Lektionen erteilte. Der eine der beiden Nachmittage wurde zum Spielen verwendet. Die obere Realschule (höhere Töchterschule) ist derart organisiert, daß alle obligatorischen Fächer am Vormittag, die fakultativen (Sprachen, naturkundliche Übungen) dagegen am Nachmittag gelehrt werden.

Während die Reform in den beiden genannten Städten sich vornehmlich auf die oberen Klassen der Volksschule beschränkte, deren Schüler nicht in höhere Schulen, sondern gleich ins praktische Leben übertreten, versuchte Stadtrat Dr. Mousson, der Schulvorstand der Stadt Zürich, eine Reorganisation des gesamten Schulwesens anzubahnen. Dr. Mousson ist überzeugt, daß insbesondere die Reform des Unterrichts von unten nach oben durchzuführen sei, und betrachtet es als Ehrenpflicht der Lehrerschaft, selbst voranzugehen, „selbst diejenigen Versuche zu unternehmen, die einer wahrhaft modernen Ausgestaltung der Schule die Bahn öffnen sollen". Wenn irgendwo, so ist der Boden für die Reform tatsächlich in der Vaterstadt Pestalozzis vorbereitet. Schon Ende der Vierziger Jahre des vorigen Jahrhunderts wurde von Zürich aus — auf Anregung des Landammanns Schindler — die Preisaufgabe gestellt: „Wie kann der Unterricht in der Volksschule von der abstrakten Methode emanzipiert und für die Entwicklung der Gemütskräfte dienstbar gemacht werden?" Als Antwort darauf erschien im Jahr 1852 die Schrift Professor Biedermanns „Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule." Der Verfasser betonte namentlich den formal bildenden Wert der Arbeit in sittlicher Beziehung, verwarf aber jede Absicht auf Erwerb. Seit Ende der Sechziger Jahr verband Friedrich Beust in seinem Erziehungsinstitut die Handarbeit in vorbildlicher Weise mit dem Unterricht; im Jahre 1885 veröffentlichte Robert Seidel seine Schrift: „Der Arbeitsunterricht, eine pädagogische und soziale Notwendigkeit" und seit bald zwei Jahrzehnten mühen sich Ed. Örtli und eine große Zahl begeisterter Verehrer und Vertreter der Knabenhandarbeit mit dem besten Erfolge, die Theorie und die Praxis dieses Faches auszubauen. Schulrat Dr. G. Kerschensteiner fand darum bei der stadtzürcherischen Lehrerschaft Verständnis und Beifall, als er ihr anläßlich der Pestalozzifeier (12. Januar 1908) zurief: „Die Schule der Zukunft wird eine Arbeitsschule sein!" Und Dr. Mousson durfte es — vielleicht durch die Rede Kerschensteiners dazu angeregt — getrost wagen, durch Kreisschreiben vom 7. Februar 1908 „diejenigen Lehrer und Lehrerinnen, die den Wunsch und die Berufung in sich fühlen, in ihren Abteilungen bestimmte Versuche anzustellen", einzuladen, sich anzumelden. Das Schreiben sagt im weitern: „An die Gestattung eines Versuches muß die Bedingung geknüpft werden, daß dafür ein bestimmtes Programm aufgestellt wird, das über Zweck und Mittel genaue Auskunft gibt, und daß sodann das Er-

gebnis des Versuches festgestellt und für die Allgemeinheit verwertet werde durch einen sorgfältigen Bericht über die gewonnenen Erfahrungen. . . . . Als allgemeine Norm ist aufzustellen, daß nur solche Maßnahmen erprobt werden sollen, die sich mit Klassen von normaler Stärke durchführen lassen." Ohne den Vorschlägen der Lehrer vorgreifen zu wollen, hält der städtische Schulvorstand dafür, „daß namentlich über folgende Fragen durch Versuche Klarheit geschaffen werden sollte:

1. Wie läßt sich ein den physischen und psychischen Verhältnissen des Kindes besser angepaßter Übergang von der Freiheit der Kinderjahre zum Schulleben erzielen?
2. Wie läßt sich die Handarbeit in den Unterricht einführen, und zwar nicht als Fach, sondern als Grundlage der gesamten Erziehung?
3. Welche Änderungen sind in der Verwendung und Einteilung der Schulzeit anzubringen, um den Forderungen der Hygiene des Körpers und Geistes besser zu entsprechen?"

Dieses Kreisschreiben erregte großes Aufsehen und wurde in Lehrer- und Privatkreisen eifrig besprochen. Es fand Beifall, weckte Bedenken, erschreckte da und dort. Im Konvent der zürcherischen Elementarlehrer, der am 6. März zusammentrat, fand die heutige Schule warme Verteidiger. Die Redner fanden, daß man den Schülern das Lernen nicht ganz zum Spiele machen, das Elternhaus nicht ganz von seinen Pflichten entbinden könne. Vor allem wollte man von einer allzu starken Verschiebung des Schreibunterrichts nichts wissen. Und in der Konferenz vom 1. Dezember 1908 wies die Lehrerschaft der Elementarklassen darauf hin, daß „die Eltern ihre Kinder wohl nicht zur Schule schicken zum Spielen, Hölzchenlegen, Lehmkneten und dergleichen, sondern andere Resultate wünschten".

In der Zeitschrift „Wissen und Leben"[1]) suchte Adolf Lüthi weitgehende Befürchtungen, sowie allzu große Hoffnungen zurückzuweisen und den Umfang der kommenden Schulreform zu bestimmen, indem er schrieb:

„Diese Anregungen verraten so viel Einsicht, so viel maßvolle Besonnenheit, daß den Verehrern unserer heutigen Schule nicht bange zu werden braucht. Die gut schweizerische Art, die das Notwendige und Erreichbare in erster Linie zu schätzen weiß, wird auch unsere Lehrerschaft vor jeder Verstiegenheit bewahren. Unsere Lehrer laufen nicht hinter den Marktschreiern her, die gegenwärtig auf der pädagogischen Messe ihre Allheilmittel anpreisen. Sie wissen nur zu gut, daß auch in Zukunft nicht jeder Schüler ein Künstler, ein tiefer Denker, ein großer Gelehrter oder ein selbständiger Unternehmer werden kann. Folgerichtig sehen

[1]) „Wissen und Leben", Redaktion: Dr. Albert Baur. Jahrgang 1908, Seite 400. Kommissionsverlag von Rascher & Cie., Zürich.

sie im Einzelnen das Glied einer großen Arbeitsgemeinschaft und erziehen ihn in erster Linie zum Arbeiten, zum Dienen. Nach Kräften fördern sie die körperliche und geistige Gesundheit der ihnen anvertrauten Jugend. Sie hüten sich, diese köstlichen Güter für das Linsengericht gedächtnismäßigen Wissens hinzugeben. Allein sie können auch nicht vergessen, daß sie jedem Schüler die elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln müssen, die er später im beruflichen und bürgerlichen Leben unbedingt braucht. In erster Linie muß er schreiben, lesen und rechnen lernen. Das verlangt das Volk, das will das Kind. Man frage einen neueintretenden Schüler, was er in der Schule lernen wolle, und er wird im Tone der Selbstverständlichkeit sagen: lesen, schreiben und rechnen. Wer nun aus Erfahrung weiß, wie viel Zeit das Lehren und Üben dieser Fächer erheischt, wird nicht wagen, erst im zweiten, oder gar im dritten und vierten Schuljahr damit zu beginnen. Wer das tut, wird erfahren, daß ein schöner Teil seiner Schüler die nötige Sicherheit in den sogenannten Elementarfächern überhaupt nie erwirbt. Und die Folgen? Den zurückgebliebenen Schülern bleibt nach dem Austritt aus der Schule die wichtigste Bildungsquelle, die volkstümliche Literatur, unzugänglich, und das Volk wird sagen: „Die Schule leistet weniger als je."

Wie schon gesagt, wird die Schule auch in Zukunft ein bescheidenes Maß von Kenntnissen vermitteln, die im praktischen Leben wertvoll sind. Sie wird es tun, indem sie an das kindliche Interesse anknüpft und sich durch dieses leiten läßt. Sie wird die Wahrheit nicht als etwas Fertiges bieten, sondern suchen und finden lassen und den Schüler befähigen, das Gefundene durch Wort und Schrift, mit dem Zeichenstift oder dem Pinsel festzulegen oder körperlich darzustellen. So erzieht sie durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit, so weckt und stärkt sie die Lebenslust und die Schaffensfreude, die in jedem gesunden Kinde leben. Zu begrüßen wäre, wenn die Schüler durch Gruppenarbeiten verkörperten, was im Unterricht gelehrt worden ist oder ihre Phantasie sonst beschäftigt. Zwanglos lernten sie sich auf diese Weise in den Dienst eines größern Ganzen stellen; sie lernten sozialer fühlen, denken und handeln, als es sonst der Fall ist. Ein wichtiger Schritt in dieser Richtung wäre auch getan, wenn es gelänge, die Handarbeit mit dem übrigen Unterricht organisch zu verbinden, wie es schon Pestalozzi, Fröbel, Wehrli und andere versucht haben. — Nicht daß der Einzelne sich ganz an die Gemeinschaft verlieren sollte; im Gegenteil, seiner Eigenart soll nicht ohne Not nahe getreten werden. Nur das, was dem Individuum oder der Gesamtheit schaden könnte, ist zu unterdrücken. Wenn die Schule nicht jeden Lehrstoff nach einer bestimmten Schablone breit tritt, wenn sie den Schüler durch die Problem- und Aufgabenstellung nicht zu sehr einengt, wenn sie ihm endlich das

freie Verfügungsrecht über einen schönen Teil seiner Mußezeit läßt, wird sie ihn, natürlich in enger Verbindung mit dem Hause, zur Persönlichkeit erziehen, die sich selbst Gesetze gibt. Will sie das, dann darf sie allerdings nicht nur die Sinne und den Verstand des Zöglings schulen, dann muß sie in erster Linie sein Gemütsleben zu läutern, zu vertiefen und zu bereichern suchen. Nur was das Herz ergreift, gewinnt bildende Kraft; was den Menschen kalt läßt, ist wertlos und wird bald vergessen. Wie dem Forscher, so muß darum die Freude „aus der Wahrheit Feuerspiegel" dem Schüler aller Stufen zulächeln; sein Herz soll höher schlagen, wenn die Gebilde der Kunst ihm entgegentreten; Teilnahme für alle, die Menschenantlitz tragen, und Liebe zur Natur müssen ihm eignen. Glühen soll jeder junge Schweizer für Freiheit und Vaterland und die Worte „Im Namen Gottes, des Allmächtigen", die die Bundesverfassung einleiten, sollen ihm kein leerer Schall bleiben. Und was Kopf und Herz billigen, wird er in Taten umsetzen; er wird das Wissen im Leben aufgehen lassen, „Wissen und Leben" miteinander verbinden, wie es der Titel unserer Zeitschrift programmatisch fordert.

Möge uns die kommende Schulreform diesem preiswürdigen Ziele näher bringen! Da aber solch köstliche Frucht langsam reift, wollen wir weder zu viel versprechen, noch zu viel erwarten; beide Fehler müßten Enttäuschungen nach sich ziehen und sich bitter rächen."

Erwartungsvoll richten die Freunde der Schulreform ihre Augen heute nach München, wo Schulrat Dr. G. Kerschensteiner zielbewußt und energisch an der Umgestaltung der Schule arbeitet. So wenig wie in der Schweiz, fehlt es in der Hauptstadt Bayerns an Versuchen, die Volksschüler zum Beobachten und zum selbsttätigen Gestalten zu erziehen. Aber auch dort werden erst in den obersten Klassen, in denen die Mädchen hauswirtschaftlichen Unterricht erhalten und die Knaben mit Apparaten, die sie selbst verfertigt haben, die einfachsten Naturerscheinungen veranschaulichen, nennenswerte Erfolge erzielt. Dieser Unterricht findet alsdann insbesondere in der fachlichen Fortbildungsschule eine ergänzende Fortsetzung (gewerbliche Physik und Chemie).[1])

Warum befaßt sich die Schulreform, soweit sie sich mit der Volksschule beschäftigt, vorwiegend mit ihren obern Klassen? Warum will man in Nordamerika, England, Deutschland und in der jüngsten Zeit auch in Frankreich die „Wissensschule" durch die „Arbeitsschule" ersetzen? Der Grund ist überall der gleiche: es gibt keine Berufslehre mehr, wenigstens keine, die befriedigt. Weil die Preise der Lebensmittel beständig steigen, muß der Sohn des Arbeiters möglichst bald etwas zu verdienen

---

[1]) Vergleiche Schweizerische Lehrerzeitung, Jahrgang 1908, Nr. 37 und 38. Das Schulwesen der Stadt München auf der Ausstellung. München 1908. F. Z.

suchen. Statt eine mehrjährige Lehre durchzumachen, wird er Hülfsarbeiter in einer der großen Fabriken, die an Stelle der kleineren Werkstätten getreten sind. Dort herrscht die weitgehendste Arbeitsteilung, und mit Hülfe einer Maschine vermag der junge Mensch bald etwas zu schaffen, das ordentlich bezahlt wird. Aber indem er die Maschine bedient, knechtet sie ihn, sie stempelt ihn fürs ganze Leben zum Handlanger, zum Stümper, der nicht weiß, was er schafft, keine Freude an seiner Arbeit gewinnt und darum mürrisch und verdrossen durchs Leben geht.

Und nun soll — wie immer, wenn ein sozialer Schaden zutage tritt — die Schule Abhülfe schaffen. Schon die oberen Klassen der Volksschule werden der Berufsbildung dienstbar gemacht und die Fortbildungsschule will ausgesprochenermaßen ihren Schüler auf seinen Beruf vorbereiten und ihn zum Staatsbürger erziehen. Ist sie erst obligatorisch und überall eingeführt, dann können die untern Stufen von allem entlastet werden, was dem Volksschüler noch nicht liegt, wie z. B. Geschichte, Verfassungs- und Gesetzeskunde, Wirtschaftslehre. Dann kann sich der Lehrer auf das Kindertümliche beschränken, daran den Verstand, das Gemüt und den Willen des Schülers schulen und die elementaren Fertigkeiten derart einüben, daß sie fürs ganze Leben sitzen. Das wäre eine heilsame Schulreform! Nur keine neuen Schulfächer! Auch die Mittelschulen werden gesunden, wenn die verwandten Fächer in Gruppen vereinigt und gruppenweise nacheinander gelehrt werden. Nur unter dieser Voraussetzung ist eine Vertiefung in den Stoff möglich, kann ein nachhaltiges starkes Interesse erzeugt werden.

In Frankreich konnten sich die maßgebenden Kreise noch nicht darüber einigen, wie die Berufslehre durch die Volksschule zu fördern sei. Zwei Parteien, deren Ziele H. Mossier[1]) folgendermaßen umschreibt, stehen sich dort schroff gegenüber:

„Les extrémistes ne réclament rien de moins que le passage des écoles primaires supérieures du ministère de l'Instruction publique à celui du Commerce et leur transformation en écoles pratiques, professionnelles ou techniques, avec un personnel enseignant pourvu de diplômes non généraux, comme aujourd'hui, mais techniques.

Les modérés préconisent le maintien de l'enseignement primaire supérieur, selon la conception générale de ses fondateurs, les Jules Ferry, les Paul Bert, les Buisson, etc., mais avec une orientation plus marquée vers la préparation professionnelle. Leur plan de réforme, que M. René Leblanc a minutieusement developpé dans son ouvrage „La réforme des écoles primaires supérieures“ (chez Larousse), et qui me semble, à moi, très raisonnable et de réalisation facile, peut être ainsi résumé:

---

[1]) L'Éducateur, année 1908, pag. 499.

Première année: prépondérance de l'instruction générale, mais orientée vers les besoins futurs de l'élève en éveillant en lui le goût des occupations agricoles, industrielles ou commerciales; réorganisation des enseignements dits accessoires et qui au contraire sont essentiels: dessin, travaux manuels, langues, modelage; recherche des aptitudes des élèves, si négligée d'habitude.

Après la première année: sectionnement des élèves suivant la profession qu'ils ont en vue, c'est-à-dire suivant qu'ils veulent préparer les divers examens du degré primaire (école normale, écoles d'art, postes, voierie, etc.) ou se diriger vers l'agriculture, l'industrie, le commerce (il faudrait même des sections maritime et ménagère), le sectionnement est prévu par les règlements de 1893, mais combien mal appliqué!"

Mossier weist im Anschluß hieran auf die „Technischen Kurse" hin, durch die man in der Schweiz und in Deutschland die Berufsbildung zu fördern sucht. — Dem schweizerischen Schulwesen wird von Ausländern in unserer reformlustigen Zeit oft hohes Lob gespendet. In einer großen Lehrerversammlung, die am 22. Dezember 1907 in Reus (Catalonien) stattfand, sprach Senator Sardá[1]) über das Unterrichtswesen der Schweiz, namentlich über die verschiedenen Schulen für Erwachsene. Er rühmte vor allem den Geist, der dort die Erziehung beherrsche, den erleuchteten Patriotismus, der überall zutage trete. Und die körperliche Erziehung, die durch Turnen und Ausmärsche gefördert werde, stellte er als vorbildlich hin. Wie der ehrwürdige Ferdinand Buisson, welcher der französischen Kammer vorschlug, jährliche Rekrutenprüfungen einzuführen, so zollt auch Albert-Petit[2]) im Journal des Débats der Schweiz hohe Anerkennung für ihre Leistungen auf dem Gebiete der Schule. Buisson sagte: „Celui des pays de l'Europe dont l'exemple peut nous être le plus directement profitable, celui qui semble avoir poussé le plus loin les exigences et la précision, c'est, sans contredit, la Suisse. Nous ne ferons que lui rendre justice en disant que dans ce domaine c'est le plus petit peuple qui a fait de beaucoup les plus grandes choses." Und der Mitarbeiter des französischen Blattes führt aus: „On nous pardonnera de rappeler encore une fois que, d'après le compte rendu du recrutement, publié chaque année par le ministère de la guerre, nous avons encore 11000 conscrits complètement illettrés, 5000 qui savaient à peine lire et 16000 dont on n'a pu vérifier l'instruction, ce qui ne donne pas l'impression qu'elle soit bien remarquable. C'est une humiliation lamentable quand on songe que la Suisse ne compte que 17 illettrés sur 27000 recrues et que le Wurtemberg n'en compte que trois dans toute son armée, lesquels ont d'ailleurs pour excuse d'être des étrangers . . ."

---

[1]) Schweizerische Lehrerzeitung, Jahrgang 1908, Nr. 14.

[2]) L'Educateur, année 1908, page 734.

Allein das Schweizervolk und seine Behörden dürfen sich durch derartige Lobsprüche nicht einschläfern lassen. Möchten diese lieber beherzigen, was J. Tews [1]) seinem, dem deutschen Volke zuruft. Er schreibt: „Das deutsche Volk kann sich damit nicht trösten, daß auch die andern Völker, mit denen es sich in der Arena messen soll, auf dem Gebiete der Kulturpflege gesündigt haben. Wir können unsere Stellung in der Welt nur behaupten und befestigen, wenn wir in der Entfaltung unserer Volkskräfte allen andern Nationen voranschreiten. Deutschland ist nicht das Paradies, ist nicht ein Land mit unerschöpflichem materiellem Reichtum, in dem auch ein weniger entwickeltes Volk sich eine starke Position schaffen kann. Das Beste, was wir haben, und das Einzige, worauf wir uns verlassen können, sind unsere Fäuste, unsere geschickten Hände, unser gescheiter Kopf und unser energischer Wille. Nur damit können wir unsere Ehre in der Welt sicherstellen und, wenn es nottut, der Welt trotzen und sie bezwingen.“ Wie viel mehr gelten diese Worte für die kleine Schweiz, für die der Kampf um die wirtschaftliche Existenz ungleich schwerer ist, als für das große Nachbarreich. Ihr fehlen die mineralischen Bodenschätze, das große inländische Absatzgebiet und die Kolonien. Darum muß jeder Schweizer die produktiven Kräfte, die in ihm liegen, zur höchsten Entwicklung zu steigern suchen, und die Schule muß ihm dabei helfen. Mit gutem Grunde weist das schweizerische Industriedepartement in seinem Kreisschreiben, das es am 15. Dezember 1908 an die Kantonsregierungen richtete, darauf hin, daß „durch den Dualismus mit der allgemeinen Fortbildungsschule oder mit der Bürgerschule der gewerbliche Fortbildungsschulunterricht nicht gehemmt“ werden dürfe. Wo die Verhältnisse es gestatten und erfordern, sei auf eine Ergänzung der praktischen Ausbildung durch den Werkstattunterricht Bedacht zu nehmen. Vor allem müsse der Ausbildung geeigneter Lehrkräfte die größte Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Die Reform der Mittelschulen ist noch nicht weit gediehen. Die Quelle der Übelstände, die sich auf dieser Stufe zeigen, sucht man fast überall in den Examen. Folgerichtig sucht man sie abzuschaffen. An vielen Orten ist an Stelle der Aufnahmsprüfung eine längere Probezeit getreten, nach der die Schüler endgültig aufgenommen werden, falls sie billigen Anforderungen genügen. Übergangsprüfungen sind verpönt, und da und dort möchte man das Recht, das Reifezeugnis zu erteilen, ganz einfach der Lehrerschaft zuweisen. Es braucht gegenwärtig Mut, für die herkömmliche Reifeprüfung einzutreten. Wie Geheimrat Dr. W. Münch [2]) ihre Notwendigkeit begründet, mag das Folgende zeigen:

---

[1]) Die Deutsche Schule. Herausgegeben von R. Rißmann. Jahrgang 1908, Seite 454. — [2]) Zukunftspädagogik. Von Dr. W. Münch. Berlin. Druck und Verlag von Georg Reimer, 1908. Seite 221.

„Mit der Erlaubnis des Universitätsbesuches ohne die Bürgschaft einer bestandenen Prüfung hat man in frühern Zeiten schlimme Erfahrungen gemacht. Und überall, wo nicht objektive Prüfungen über die Tüchtigkeit eines jungen Menschen entscheiden und über seine Ansprüche auf Ämter und dergleichen, da entscheiden tatsächlich Konnexionen, persönliche Fürsprache, persönliche Rücksichten, Bittgesuche und Bettelkünste! Daß die zur Entscheidung Berufenen eine über all dergleichen hinwegführende wunderbare Kraft der Menschenkenntnis hätten, kann man nicht erwarten. Übrigens klagen auch über die bösen Prüfungen zumeist solche Familien, die sonst das Mittel der Konnexionen kaum vergeblich in Anwendung bringen würden. Von der Annahme parteiischer Begünstigungen bei den Prüfungen braucht man wirklich nicht ernstlich zu reden; soweit dergleichen objektiv festgestellt werden könnte, würde seine Bedeutung verschwindend bleiben gegen die der persönlichen Beziehungen und Empfehlungen. Zugleich muß gesagt werden, daß die Annahme von vorteilhafter Wirkung der Abschaffung der Prüfung auf das Bildungsleben auf starkem Optimismus beruht. Zum allermindesten wäre ein plötzliches Erlassen in diesem Sinne ein höchst bedenkliches Experiment. Daß die Selbstnötigung zu ausdauernden Wiederholungen nebst präzisem Einprägen doch zugleich eine sehr schätzbare Schule des Willens ist, und daß ein sicheres positives Wissen nicht ohne solche energische Wiederholungen erworben wird, daß ferner ein bei guter Zeit, in jugendlichen Jahren, angeeignetes positives Wissen eine wichtige Grundlage für die weiterzuführende Bildung während des ganzen Lebens bleibt, daß nur sie die wirkliche Teilnahme an dem allgemeinen Kulturleben der Zeit ermöglicht, auch dies alles wird man doch ins Gedächtnis rufen müssen — obwohl damit voraussichtlich vielfach tauben Ohren gepredigt wird; denn der Wunsch des Herzens pflegt lauter zu sprechen als Gründe der Einsicht. Was man anstatt einer Abschaffung der Prüfung wünschen muß, ist fortschreitende Vervollkommnung in ihrer Einrichtung und Handhabung, so daß das Gegenteil von Mechanisierung verwirklicht wird, Vergeistigung."

Auch das Polytechnikum, die einzige Schule, die der Bund unterhält, hat den Boden der Reform betreten. Am 21. September 1908 genehmigte der Bundesrat ein neues Reglement (siehe Beilage), das am 1. Oktober 1909 in Kraft getreten ist. An Stelle der obligatorischen Studienpläne setzt es Normalstudienpläne, die den Studierenden wohl beraten, aber nicht binden. Zeugnisnoten werden nur auf Verlangen erteilt; die Beförderungen in die höheren Kurse am Schlusse eines Schuljahres, sowie die Maßregelungen wegen Unfleißes fallen weg. Das neue Reglement gewährt also den Studierenden mehr Freiheit, erwartet aber von ihnen ein hohes Maß von Selbstzucht. Möge das Polytechnikum seinen alten Ruf und seine Anziehungskraft bewahren! Raum zur weitern Ent-

wicklung wäre nun vorhanden, da der Vertrag, der das Polytechnikum und die Universität Zürich an die gleichen Räume band, gelöst ist. (Siehe den Abschnitt: Förderung des Unterrichtswesens durch den Bund.)

Einer Vereinheitlichung und vielleicht auch der Reform des Unterrichts an den Universitäten dienen die Konferenzen der Rektoren der schweizerischen Hochschulen. Auf Anregung von Professor Grenier hin, der damals Rektor der Universität Lausanne war, versammelten sich die Rektoren zum erstenmal am 23. Dezember 1903 in Bern. Sie befaßten sich bis zur Stunde vornehmlich mit der einheitlichen Gestaltung der Immatrikulationsbedingungen. „Man darf aber den Wert der Rektorenkonferenzen nicht danach beurteilen, wie viel gesetzgeberische Arbeit sie leisten", sagt Professor P. Schmiedel,[1]) „eine gesetzgebende Behörde sind sie eben nicht. Allein ihre Bedeutung ist darum doch durchaus keine geringe. Schon deshalb nicht, weil solche Konferenzen das einzige Mittel sind, eine Vereinheitlichung der Universitätseinrichtungen in die Wege zu leiten, und daß diese etwas sehr Wünschenswertes ist, wird wohl niemand bestreiten. Allein man darf noch mehr sagen. Wenn auch noch nicht eine Ausgleichung der Verschiedenheiten, so hat sich doch ganz deutlich eine wesentliche Annäherung der leitenden Persönlichkeiten bereits vollzogen. Immer wieder ist der gute Wille bekundet worden, den Schwesteruniversitäten keine ungerechte Konkurrenz zu bereiten. Man hat deren Einrichtungen nicht nur genauer kennen, sondern auch in ihrer Berechtigung besser verstehen gelernt, und wird durch persönliche Aussprache weit leichter geneigt, zu prüfen, ob sich nicht manches von ihnen mit Nutzen auf die heimische Hochschule übertragen lasse."

Fast mit den gleichen Worten ließe sich eine andere Konferenz feiern, die allerdings schon höchst anerkennenswerte Erfolge zu verzeigen hat, die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Wie wäre es, wenn diese einflußreiche Körperschaft gemeinsam mit den Rektoren der Universitäten versuchte, weitern Volkskreisen die Segnungen wissenschaftlicher Bildung zu erschließen, indem sie die Volks-Hochschulen ausbaute. Ansätze dazu sind ja vorhanden. Auf diese Weise würde die Schulorganisation nach oben würdig abgeschlossen. Die Begründung dieses Postulates sei J. Tews überlassen, der schreibt:[2]) „Die Überzeugung muß sich durchringen, daß die Volksbelehrung überhaupt auf einen viel breitern Boden gestellt werden muß. Die Vertreter aller Kulturkreise, vom ehrwürdigen Kultus und Jus bis zur modernen Technik und Elektrizität sollten den Beruf in sich fühlen, das Beste, was sie haben, dem Volke

[1]) Schweizerische Lehrerzeitung, Jahrgang 1908, Seite 104.

[2]) Deutsche Schule. Jahrgang 1908. Seite 108.

zu geben, und was sie, vielleicht in schweren inneren Kämpfen, sich angeeignet haben, auch andern mitzuteilen. Wenn nicht so viele Gebildete Haus, Herz und Kopf vor dem Volke zuschlössen, würde der tiefe Spalt, der durch unser Volksleben geht, nicht haben entstehen können. Man will nicht zuerst Hab und Gut teilen, man will vor allem das Bessere, das, was die Geister oben bewegt und erhebt, mitkennen und mitgenießen. Eine größere Herzlosigkeit als die, das, was man selbst als das Höchste schätzt, nach der Methode der alten ägyptischen Priester vor dem Volke zu verschließen und zu hüten, ist nicht denkbar. Und mag sich dieser geistige Geiz auch noch so menschenfreundlich einkleiden — er ist die stärkste Verneinung des Brudergedankens in der Menschheit. Wenn unsere Gebildeten sich nicht ernstlich zu einer andern Volkspädagogik bekehren, wird die Kluft zwischen den „zwei Nationen" trotz aller praktischen Sozialreform eine immer breitere und tiefere werden."

IV. Lehrerbildung.

Wenn Professor Notnagel zu den angehenden Medizinern sagen durfte: „Nur ein guter Mensch kann ein guter Arzt sein", so läßt sich mit ebensoviel Recht behaupten: „Nur ein guter Mensch kann ein guter Lehrer sein."

Weil diese Ansicht heute allgemein geteilt wird, sucht man nicht bloß körperlich und geistig gesunde Mädchen und Jünglinge für das Lehramt zu gewinnen und mit dem nötigen Wissen und Können auszurüsten, sondern müht sich eifrigst, ihnen auch den Erwerb einer einheitlichen Weltanschauung zu erleichtern und sie zu befähigen, das, was sie selbst begeistert, auch auf ihre Schüler zu übertragen.[1]) Aber oft erlischt die schöne Begeisterung, mit der der junge Lehrer ins Leben hinaustritt, wie ein Strohfeuer. Wohl gedenkt er gerne der hehren Gestalten, auf welche die Geschichte der Pädagogik hinwies; er versucht, die Lehren der Vergangenheit und der Wissenschaft in Tat und Leben umzusetzen; aber wenn der erwünschte Erfolg ausbleibt, versagt seine Kraft. Ihm fehlt das Beharren, die zähe Ausdauer, die vor keiner Mühe zurückschreckt, bis das Ziel erreicht ist. Und warum das? Er kennt die Liebe nicht, von der Pestalozzi sagt, sie habe eine göttliche Kraft, wenn sie wahrhaft sei und das Kreuz nicht scheue. Diese Liebe erfüllt ihren Träger mit sonniger Heiterkeit; sie wappnet ihn mit unerschöpflicher Geduld; sie macht ihn zum hellsichtigen Erforscher der kindlichen Seele, zum berufenen Tröster in allen Nöten, zum ernsten Mahner, wenn ein Sinken der Leistungen eintritt, zu einem Vorbild der Entsagung und Selbstverleugnung. Indem er nur das Glück der ihm anvertrauten Jugend sucht, findet er sein eigenes. Wer könnte daran zweifeln, daß dieser gute Mensch

[1]) Siehe „Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1907", Seite 49 ff.

auch ein guter Lehrer sei? Wer würde ihm nicht gerne seine Kinder anvertrauen?

Solche Lehrer gibt es, aber sie sind selten. Nicht deswegen, weil der äußere Lohn, den sie finden, nicht befriedigt, sondern weil der „geborene Erzieher“ so selten ist wie der „geborene Künstler“. Die Großzahl der Lehrer muß und kann für das Lehramt vorbereitet werden. Wie dies auf die zweckentsprechendste Art geschehe, ist heute noch eine strittige Frage auch in der Schweiz[1]). Die meisten Kantone lassen ihre angehenden Lehrer Seminare durchlaufen, einige weisen die Lehramtskandidaten den kantonalen Mittelschulen zu. Basel hat die Ausbildnng der Lehrer an die Universität verlegt, und Zürich ist diesem Beispiel insofern gefolgt, als es seit dem Herbst 1907 den Abiturienten der Gymnasien und Industrieschulen der Städte Zürich und Winterthur, sowie den abgehenden Schülern der Handelsschule in Zürich und des Technikums in Winterthur Gelegenheit gibt, das Primarlehrerpatent an der Universität Zürich zu erwerben. Während aber die pädagogischen Fachkurse Basels drei Semester umfassen, begnügt sich Zürich mit zwei Semestern akademischen Studiums für den Primarlehrer, obschon die Delegierten des Zürcherischen kantonalen Lehrervereins seinerzeit (16. Februar 1907) dringend deren drei gewünscht hatten. Die zürcherische Lehrerschaft hätte zu gerne in den akademisch gebildeten Kollegen die Vorkämpfer einer besseren Lehrerbildung begrüßt und kann sich auch heute noch nicht mit dem Gedanken befreunden, daß diese sich im günstigsten Falle nur das aneignen sollen, was die Seminare bis dahin vermittelten.

In der Delegiertenversammlung des Zürcherischen kantonalen Lehrervereins, die am 23. Mai 1908 in Winterthur stattfand, schilderte Gustav Egli,[2]) der Dozent für Methodik an der Universität, den Verlauf des ersten Versuchs. Auch er fand, daß drei Semester die Minimalfrist seien, die ein Student an der Alma mater zubringen müsse, um sie würdigen und lieben zu lernen. Und dann fuhr er fort: „Auch ist ohne übertriebene Hast und ein fast ungenießbares Zusammendrängen der Belehrungen eine genügende methodische Ausbildung für den Primarlehrerberuf in zwei Semestern nicht möglich. So anerkennenswert die Fortschritte sind, die unsere Maturanden in den praktischen Kursen gemacht haben, so sind sie doch am Ende des zweiten Semesters für eine Primarlehrerprüfung, die etwas strenge Forderungen stellt, nicht genügend vorbereitet. Sie mögen so weit in die Primarschulkunde eingeweiht sein, um darauf gestützt, sich erfolgreich dem Sekundarlehrerstudium widmen zu können, aber als Primarlehrer sind sie

[1]) „Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz“, 1907, Seite 53 ff.

[2]) Der Pädagogische Beobachter im Kanton Zürich, Jahrgang 1908, Seite 43 ff. Beilage zur „Schweizerischen Lehrerzeitung“ Nr. 28, 1908.

nicht fertig gebildet. Sie müßten während des dritten Semesters sich noch recht gründlich mit der speziellen Methodik der Primarschule befassen und besonders auch noch die Führung einer mehrklassigen Schule genauer kennen lernen."

Im Anschluß an die Schrift „Lehrerbildung und Lehrerfortbildung", die Schulrat H. Scherer in Büdingen bei Emil Roth in Gießen erscheinen ließ, nimmt auch Cl. Frei[1]) Stellung zur Frage der künftigen Lehrerbildung. Scherer will nicht, daß die angehenden Volksschullehrer ein Gymnasium, ein Realgymnasium oder eine Oberrealschule durchlaufen, um dann an der Universität die abschließende Fachbildung zu holen; er möchte die bestehende Präparandenschule zur „Oberbürgerschule" umgestalten und ihr die wissenschaftliche Bildung der Lehramtskandidaten zuweisen, das Seminar dagegen zur reinen Fachschule ausgestalten. Cl. Frei macht Scherers Gründe gegen die Hochschulbildung der Volksschullehrer zu seinen eigenen. „Lehrerseminar und Universität haben ganz verschiedene Aufgaben zu erfüllen, weshalb das Seminar als Stätte der Berufsbildung des Volksschullehrers nie durch die Universität ersetzt werden kann. Der Universitätslehrer lebt der wissenschaftlichen Forschung und der Vermittlung derselben an Erwachsene mit entsprechender Vorbildung; der Seminarlehrer soll Lehrer für die Jugend des Volkes bilden, welche in der Lage sind, die Elemente des Wissens und Könnens im Dienste der Erziehung und Bildung der Jugend zu übermitteln. Der Universitätslehrer vertritt ein bestimmtes Gebiet des Wissens, meist sogar nur einen ganz bestimmten Teil dieses Gebietes; er sucht neue Probleme in demselben zu stellen und zu lösen und den Studierenden daran teilnehmen zu lassen. Der Seminarlehrer hat es nicht mit der Förderung der wissenschaftlichen Forschung an sich zu tun; er kann sich auch nicht auf ein einzelnes Fach oder gar auf einen bestimmten Teil desselben beschränken, sondern muß wenigstens eine Gruppe von Fächern wissenschaftlich und methodisch beherrschen. Der Volksschullehrer aber muß in allen Fächern des menschlichen Wissens und Könnens unterrichten können; er muß in ihnen wenigstens die Elemente und ihre praktische Verwendung beherrschen, um sie an die Jugend vermitteln zu können. Die Universität sucht das Kulturleben der Vergangenheit und der Gegenwart wissenschaftlich zu begreifen, und zwar in seiner ganzen Fülle, im weitesten Rahmen, durch eigene Weiterforschung sucht sie die gegenwärtige Kultur zu heben, zu fördern, ein Stück vorwärts zu bringen. Die Volksschule dagegen will die Jugend einführen in das Verständnis des gegenwärtigen Kulturlebens, will sie mit den notwendigsten Kenntnissen ausrüsten, ohne die ein solches, ein Wirken in der Gegenwart nicht möglich

[1]) Pädagogische Blätter. Organ des Vereins katholischer Lehrer und Schulmänner der Schweiz und des schweizerischen katholischen Erziehungsvereins. Chefredaktor: Cl. Frei. Jahrgang 1908, Seite 501.

ist. Das Seminar hat die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung in geistbildender Weise dem werdenden Volksschullehrer zu übermitteln und ihn anzuleiten, dieselben wieder in angemessener Auswahl und Form der Jugend des Volkes so zu übermitteln, daß sie erziehend und bildend wirken; es muß daher sowohl mit der Volksschule als mit der Universität in Verbindung stehen. Die Universität liefert dem Seminar die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung, die der Seminarlehrer in geeigneter Form dem werdenden Lehrer zu übermitteln hat; dieser vermittelt sie wieder durch die Jugend dem Volke." ... Dazu kommt noch, „daß unsere Universitäten noch nicht so eingerichtet sind, daß sie die Ausbildung der Volksschullehrer mitbesorgen können; ihre Umgestaltung für diesen Zweck, soweit eine solche überhaupt erfolgen kann, wird sicherlich in der nächsten Zeit noch nicht erfolgen".

„Aber sie wird kommen, weil sie notwendig und möglich ist", werfen die Vorkämpfer der Hochschulbildung für Volksschullehrer ein.[1]) „Wenn man die Handelsbeflissenen, die Tierärzte und Zahntechniker an der Hochschule ausbilden kann, warum nicht auch die Lehrer, denen das Volk das Teuerste anvertrauen muß, was es hat, seine Kinder?"

Konnte Frei bis dahin mit Scherer zusammengehen, so trennt er sich von ihm, wie dieser „die Verlegung des Seminars in eine Stadt mit einer Hochschule und die möglichst enge Angliederung des Lehrerseminars an diese Hochschule" fordert. Und gar nicht teilen kann er Scherers Ansichten über die religiös-sittliche Bildung an der zu gründenden „Oberbürgerschule". Scherer sagt u. a.: „Es soll die religiös-sittliche Bildung durch die deutsche Literatur gepflegt werden; als Ergänzung tritt noch der Lehrstoff hinzu, den uns die Bibel und die Kirchengeschichte bieten. Daß in letzter Hinsicht die Ergebnisse der modernen Theologie berücksichtigt und jede einseitige, streng konfessionelle Färbung des Unterrichts vermieden werden muß, soll nur bemerkt werden; wir wollen eine religiös-sittliche und nicht eine kirchliche konfessionelle Bildung in der Oberbürgerschule gepflegt haben. Die letztere zu pflegen, ist Sache der Kirche."

Diesen Forderungen tritt Cl. Frei schroff entgegen, indem er schreibt: „Derlei Forderungen einer „religiös" sittlichen, aber nicht kirchlich „konfessionellen" Bildung sind im Zeitalter der konfessionslosen Schule, ihrer Entwicklung und ihrer sichtbaren Konsequenzen schon längst dem Spotte der Denkenden verfallen, auch wenn Christus nicht das ewige Wort hinterlassen hätte: „Es gibt kein Fundament als das ist Jesus Christus."

Aber höher als die Konfession steht doch die Religion. Ist es nicht besser, die Seelenstimmung, die Gesinnung Jesu Christi zu pflanzen, statt für irgend eine Kirche zu werben. Nicht in

[1]) Vergleiche Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1906, Seite 106 ff.

jeder Kirche findet sich religiöses Leben, ja es gibt sogar religiöse Gemeinschaften, deren Angehörige — es ist traurig, dies zu sagen — in Gottes Namen hassen und fluchen. — Hier ist nicht der Ort, die verschiedenen Standpunkte Freis und Scherers gegen einander abzuwägen; allein die wenigen Bemerkungen ließen sich nicht unterdrücken.

Die schweizerische Lehrerschaft steht ihren Bildungsstätten, den Seminaren, durchaus wohlwollend gegenüber. In ihrer Presse findet sich kein Ton der gehässigen Kritik, die in Deutschland an den Lehrerbildungsanstalten geübt wird. Und dennoch wünscht die schweizerische Lehrerschaft eine gründliche Reform ihrer Ausbildung. Das ergibt sich daraus, daß der schweizerische Lehrertag, der im Jahre 1907 in Schaffhausen stattfand, postulierte: „Die Lehrerbildung wird durch die höhern Mittelschulen, insbesondere realer Richtung, vermittelt, und findet ihren Abschluß an der Hochschule.“ Einen ähnlichen Beschluß faßte der Bayrische Volksschullehrerverein im Berichtsjahr auf seiner Hauptversammlung zu Landshut. Trotzdem seine Referenten (Zillig und König) darin einig waren, daß für die Lehrerbildung auch in ihrem ersten Teile (Erwerb der Allgemeinbildung) besondere Schulen nötig seien, daß weder das Gymnasium noch die Realschule die für die besondern Aufgaben des Lehrerberufes am besten geeignete Vorbildung zu geben vermöge, beschloß die Versammlung:

„Die bayrische Lehrerschaft hält hinsichtlich der Lehrerbildung an ihrem idealen Endziel — Ausbildung des Lehrers auf einer allgemeinen Mittelschule und auf der Universität — fest; in der Erkenntnis jedoch, daß die Erreichung dieses Zieles gegenwärtig leider unmöglich ist, fordert sie als unaufschiebbare Maßnahmen für die nächste Zukunft die Einführung eines sechsten Bildungsjahres, die Einfügung einer fremden Sprache in den Lehrplan der beiden Lehrerbildungsanstalten als Pflichtfach und eine gründliche Pflege der Pädagogik nach Theorie und Praxis.“ [1])

In Sachsen plant man die Ausdehnung der Ausbildungszeit auf sieben Jahre. Daß der sechsjährige Kurs nicht ausreicht, um den gesteigerten Ansprüchen gerecht zu werden, wird allgemein zugestanden. Im Anschluß an die Verhandlungen des „Vereins der Freunde Herbartscher Pädagogik in Thüringen“ über die Lehrerbildungsfrage verfaßte der Vorsitzende, Professor Dr. Rein in Jena, die folgende Erklärung, die sämtlichen thüringischen Regierungen zugestellt wurde:

„1. Die Dauer der Ausbildung, die bisher sechs Jahre umfaßte (vom 14. bis 20. Lebensjahr), möge um ein Jahr verlängert werden, um den Forderungen einer umfassenden Allgemeinbildung und einer gründlichen Fachbildung zu genügen, entsprechend den

[1]) Vergleiche „Pädagogische Jahresschau 1908“. Herausgegeben von E. Clausnitzer. Abschnitt Lehrerbildung von Karl Muthesius. B. G. Teubner. 1909.

gesteigerten Bildungsbedürfnissen unseres Volkes, mit denen die Lehrerbildung Schritt halten muß. 2. Allgemeinbildung und Fachbildung müssen in ihrem eigensten Interesse scharf voneinander geschieden werden, wie dies bereits auf dem Seminarlehrertag in Berlin 1881 verlangt wurde und gegenwärtig als berechtigte Forderung überall anerkannt wird. Ansätze hierzu sind bereits insofern vorhanden, als man in dem Lehrgang der Seminare darauf bedacht ist, das letzte Jahr, das die Ausbildung der Lehrseminaristen umfaßt, möglichst von den allgemeinen Bildungsfächern zu befreien und hauptsächlich auf die Berufsbildung zu verwenden. 3. Wenn dies als ein Fortschritt begrüßt werden darf, so kann es doch nicht als genügend angesehen werden. Naturgemäß ist vielmehr das Verhältnis von Allgemein- und Fachbildung so zu gestalten, daß die ersten fünf Jahre der Grundlegung der allgemeinen Ausbildung, die beiden letzten Jahre (6. und 7.) der Berufsbildung dienen. 4. Am Schluß des ersten grundlegenden Abschnitts der Bildungszeit werde ein Zeugnis ausgestellt, das zum Eintritt in das Oberseminar berechtigt. Während der beiden letzten Jahre, im Oberseminar, möge für die Weiterbildung in den allgemeinen Bildungsfächern in freier Weise gesorgt werden. 5. Wenn unsere Lehrerbildung auch durchaus auf vaterländischem Boden erwachsen und in enger Verbindung mit Volkstum und Volkskultur gehalten werden soll, so steht dem die Einführung einer fremden Sprache in den Lehrplan der Seminare nicht im Wege. In erster Linie wird die Einführung des Englischen empfohlen, a) wegen der nationalen Verwandtschaft, b) wegen der reichen Literatur Englands sowohl wie der Vereinigten Staaten in Ethik, Psychologie und Pädagogik, c) wegen der weiten Verbreitung der Sprache als Weltsprache. 6. Bei der Frage, ob Internat oder Externat, war man darin einig, daß eine Reform der gegenwärtig geltenden Internatsordnungen unbedingt erforderlich ist; die Internatserziehung an sich dürfte insbesondere für die ersten fünf Jahre der Ausbildungszeit mancherlei Vorzüge besitzen. Bei der Beibehaltung des Internats wird jedoch vorausgesetzt, daß es nicht als Zwangseinrichtung gilt, sowie, daß es auf korporativer Grundlage errichtet wird und die Zöglinge zu freier Mitarbeit heranzieht."

Auch in Frankreich kann die Lehrerbildung nicht zur Ruhe kommen. H. Mossier[1]) schreibt: „Les changements réclamés apparaissent comme une conséquence nécessaire de la grande réforme décidée en 1905 . . . Je pense, comme ceux qui ont pris les armes pour les obtenir, qu'il est indispensable:

1° De modifier le programme du concours d'admission aux écoles normales;

2° De remplacer, pour les élèves-maîtres, le brevet supérieur par un examen de passage de deuxième en troisième année.

[1]) Éducateur, année 1908, page 386.

Il ne faut pas se dissimuler que les décret et arrêté du 4 août 1905 ont eu pour conséquence, non pas d'alléger mais plutôt de surcharger encore la tâche des élèves de première et de deuxième année, et d'accroître les risques de l'examen du brevet supérieur. C'est le côté faible de la réforme, celui qui, peut-être inquiète le plus le personnel des Ecoles normales. Une fixation précise et en même temps une heureuse restriction du programme du concours d'admission mettrait plus de jour dans le travail des deux premières années, atténuerait le surmenage des élèves maîtres et diminuerait l'aléa de l'examen.[1])

Cette question a fait l'objet d'une discussion serrée dans la dernière réunion des Anciens élèves de Saint-Cloud; et les membres primaires du Conseil supérieur de l'Instruction publique ont mission de rédiger un programme d'examen qui sera remis à l'administration centrale. Celle-ci est, en principe, favorable à la réforme.

D'autre part, il apparaît nettement dès aujourd'hui que l'obligation faite aux élèves-maîtres de seconde année (la troisième année étant réservée à la préparation professionnelle) de se présenter à l'examen du brevet supérieur ne peut avoir que de fâcheux résultats. Forcés de parcourir en deux ans un programme d'études qui se répartissait autrefois sur trois années, nos élèves doivent apprendre vite et mal, faire de grands efforts de mémoire, négliger les lectures personnelles, donner peu d'exercice ou moins que jadis, aux facultés de réflexion et de jugement. D'où un déchet regrettable sous le rapport de la vraie culture intellectuelle. Et c'est justement l'effet contraire qu'on avait cherché en refondant le régime! Le remède qui s'impose, c'est évidemment de transformer le brevet supérieur actuel, examen tout à fait extérieur à l'Ecole normale, en un examen intérieur de passage subi à la fin de la seconde année."

Der Ausbildung der Lehrer an gewerblichen Fortbildungsschulen wird man zukünftig in der Schweiz größere Aufmerksamkeit schenken, als bisher. Das Kreisschreiben des schweizerischen Industriedepartements vom 15. Dezember 1908[2]) stellt fest, daß „die bisherigen Veranstaltungen für die Bildung gewerblicher Lehrer nicht genügen. Der Bund muß seinen Einfluß geltend machen sowohl auf die Gestaltung der Programme, als auf die sonstige Anordnung und Organisation der Kurse." „Als entsprechende Bildungsanstalten (für Hauptlehrer und Wanderlehrer) fallen die technischen Mittelschulen (Techniken) und die Kunstgewerbeschulen in Betracht." Die Lehrer der Volks- und Mittelschulen, welche die theoretischen Fächer erteilen, „bedürfen

---

[1]) Bulletin de Saint-Cloud, avril 1908, et Bulletin de l'Association amicale des professeurs d'Ecoles normales, avril 1908.

[2]) Vergleiche „Schweizerische Lehrerzeitung", Jahrgang 1909, Nr. 4 und 5. Gewerbliche Fortbildungsschulen. J. B.

vielorts einer besonderen Einführung, um den Unterricht mit Sicherheit und gemäß den Anforderungen des praktischen Berufslebens erteilen zu können. Zu diesem Zwecke sind Instruktionskurse einzurichten." Vielen Lehrern für die zeichnerischen Fächer an den kleineren Fortbildungsschulen „gebricht es an der ausreichenden Vorbildung", die durch Erweiterung und Vervollkommnung der Lehrerbildungskurse vermittelt werden kann. Dabei sind folgende Anforderungen zu beachten: „1. Die Fortbildungskurse sind nach den hauptsächlichsten Berufsrichtungen zu differenzieren (Kurse für mechanisch-technisches Zeichnen, für bautechnisches Zeichnen, für dekorativ arbeitende Gewerbe). 2. Den Fortbildungskursen müssen Einführungskurse vorangehen, die das Freihandzeichnen, das Linearzeichnen und die Elemente des technischen Zeichnens zu behandeln haben. 3. Die Dauer des Einführungskurses ist auf sechs, diejenige der Fortbildungskurse auf je vier Wochen zu berechnen. 4. Der Besuch der Fortbildungskurse setzt die Absolvierung des Einführungskurses oder den Ausweis über die entsprechende Vorbildung voraus. 5. Der Besuch des Einführungskurses bedingt die nachfolgende Absolvierung der erforderlichen Fortbildungskurse."

Groß war die Zahl der Fortbildungskurse, in denen sich die schweizerische Lehrerschaft während des Berichtsjahres im Zeichnen, Schreiben, Singen, Turnen, im Gebrauche fremder Sprachen und in der Handarbeit zu vervollkommnen suchte. Eine Reihe dieser Kurse wurde von kantonalen und Bundesbehörden finanziell unterstützt; die Kosten anderer Veranstaltungen hatten die Teilnehmer zu decken, die zudem Kraft und oft ihre Ferienzeit opferten. So viel Berufseifer und Selbstverleugnung verdienen die höchste Anerkennung, vermögen aber doch nicht, gewisse Bedenken, denen die „Badische Schulzeitung"[1]) Ausdruck gibt, ganz zum Schweigen zu bringen. Sie schreibt:

„Seit der Zeit, als man anfing, auf die Bedeutung der Schule im staatlichen Leben aufmerksam zu werden, und gleich im Überschwang von dem preußischen Schulmeister als dem Sieger von Königgrätz sprach, blickt man auf die Schule, wenn am Staatskörper sich irgendwelche verdächtige Symptome zeigen, und stellt ihr die Aufgabe, diesen gefahrdrohenden Erscheinungen entgegenzuwirken. Um die Lehrer für die neuen Zwecke tüchtig zu machen, läßt man in amtlichen Konferenzen „tiefdurchdachte" Vorträge halten, deren Thema mit der stereotypen Formel beginnt: „Was kann die Schule tun, um . . . ." Den Wert solcher Erörterungen scheint man ja wohl auch in maßgebenden Kreisen nicht allzuhoch mehr anzuschlagen. Geblieben aber ist die Vorliebe für allerlei

[1]) Abgedruckt im „Pestalozzianum". Mitteilungen der Schweizerischen Permanenten Schulausstellung und des Pestalozzistübchens in Zürich. Beilage zur „Schweizerischen Lehrerzeitung" Nr. 9, September 1908, Seite 136. Pädagogisches Spezialistentum.

Sonderaufgaben der Schule, und darum erfand man in unsern Tagen für die Lehrer den „Kursus". Das ist eine Art Schnellpresse, die imstande ist, in unglaublich kurzer Zeit tüchtige Spezialisten auf den verschiedensten Gebieten heranzubilden. Da werden Turnkurse, Kochkurse, Spielkurse, Schwimmkurse, Kurse für den Handfertigkeitsunterricht, für Zeichnen, Buchführung, Gewerbekunde, Obstbau und dergleichen gehalten.

Nun soll durchaus nicht der Wert des Turnens, des Zeichnens, der Jugendspiele, der Handfertigkeit u. s. w. verkannt oder herabgesetzt werden; warnen möchte ich nur vor einer Überschätzung dieser Dinge. Das Ziel der Erziehung, die Heranbildung einer charaktervollen Persönlichkeit, wird, wenn wir von den Mitteln der Zucht absehen, in erster Linie durch den Sprach- und Religionsunterricht, durch den Unterricht in Geschichte und Naturkunde erreicht; auf diese Fächer sollte daher auch der größte Nachdruck gelegt werden. Und für das erzieherische Wirken der Lehrer kommt vor allen Dingen eine tiefere Einsicht in das Seelenleben des Kindes, Verständnis für die ethischen Grundlagen der Erziehung, Einblick in die sozialen Verhältnisse der Gegenwart u. a. in Betracht. Das sind die Grundpfeiler der Erziehung, auf die die pädagogische Durchbildung der Lehrer sich hauptsächlich erstrecken sollte; und gewiß wäre nicht viel dagegen zu sagen, wenn Veranstaltungen für Lehrer zur Erweiterung und Vertiefung ihres Wissens auf diesen Gebieten getroffen würden. Gegenüber der Betonung jenes oben bezeichneten Spezialistentums finden sie aber nicht die rechte Würdigung. Man muß sich in der Tat manchmal fragen: Wo bleibt eigentlich die Pädagogik? Wird denn für diese gar nichts getan? Es wird gesagt, die Pädagogik sei eine Wissenschaft, auch wohl eine Kunst; dann muß man sie aber auch als eine solche behandeln und ihr eine entsprechende Stellung im Schulbetriebe zuweisen. Eine bedenkliche Sucht nach Äußerlichkeiten, nach Ausstellungen, nach allerlei Anhängseln an die Schule hat vielorts Platz gegriffen; derlei kann zwar den Laien begeistern und bei geschickter Aufmachung den Schöpfer all der schönen Dinge in den Ruf eines äußerst gediegenen Pädagogen bringen. Als Fortschritt kommt das aber nicht in Betracht.

Man sollte meinen, wenn der Lehrer für die wichtigsten Fächer auf dem Seminar genügend vorgebildet ist, so müßte er es auch für die Kursfächer sein. Wenn das nicht der Fall ist, so muß eben die Vorbildung der Lehrer anders und besser werden. Und hier ist in der Tat noch viel zu bessern; namentlich muß auf die Fortbildungsschulen Rücksicht genommen werden, damit für sie genügend ausgebildete Lehrer vorhanden sind."

Sollen die Kurse, die man in Zukunft veranstalten wird, wirklich der Fortbildung der Lehrer dienen, so müssen die Teilnehmer einzeln oder gruppenweise an der Lösung ganz bestimmter Probleme arbeiten. Auch wer die Philosophie beherrscht und die pädagogische

Literatur gründlich kennt, vermag heute dem Berufserzieher nicht zu geben, was er braucht. Die Pädagogik muß auf den Boden der Tatsachen gestellt werden; sie muß sich auf umfassende Versuche stützen, die die praktischen Verhältnisse berücksichtigen und nachgeprüft werden können. Ohne die Mithülfe der Lehrerschaft ist dies unmöglich. In seinem „Programmentwurf für eine Kommission des Münchner Bezirkslehrervereins zur Erforschung der produktiven Kräfte der Schuljugend", zeigt Leonhard Schretzenmayr den Weg zu einer „bodenständigen Pädagogik". Am Schlusse seiner Ausführungen [1]) fragt er: „Worin besteht nun die Aufgabe der zu bildenden Kommission? Die erste Aufgabe ist die Sammlung jeglicher Kinderleistung auf den bezeichneten Gebieten (mündlicher, pantomimischer, zeichnerisch-malerischer und schriftlicher Ausdruck). Das erfordert, daß wir nach Möglichkeit im Rahmen des Schulunterrichts der Jugend Gelegenheit zur freien Produktion geben, oder neben der Schule solche Gelegenheiten schaffen. Leistungen auf den Gebieten des Zeichnens, des schriftlichen Ausdrucks und der Handfertigkeit werden ohne weiteres gesammelt. Sprachliche Produktionen werden im Stenogramm fixiert, Spiele werden in Charakterbildern, szenischen Entwürfen, eventuell mit Zeichnung oder Photographie dargestellt u. s. w.

Die Sammlung all dieser Arbeiten ergibt von selbst ein Archiv. Dieses Archiv enthält den geistigen Niederschlag der seelischen Regsamkeit unserer Schuljugend. Die einzelnen Stücke sind Urkunden, die uns von dem seelischen Geschehen berichten. Wie der Geschichtsforscher seine objektive Darstellung an Urkunden und Überreste der Kultur anschließt, so müssen wir in der empirischen Pädagogik unsere Forschungen an Urkunden dieser Art anschließen . . .

Neben der Sammlung der Arbeiten ist natürlich sofort die Durchforschung die nächste Aufgabe. Zu den nötigen Gesichtspunkten der psychologischen Durchforschung, Bearbeitung und Gruppierung des Materials drängen die Urkunden durch ihre Beschaffenheit. Allgemeine Gesichtspunkte bieten das Alter, das Geschlecht, die Intelligenz, die Vollkommenheit der Technik, die Klarheit des Ausdrucks, die Phantasie, die Anlehnung an Vorbilder, die soziale Herkunft des Kindes u. s. w."

V. Lehrverfahren.

Unter dem Titel „Soyons justes" schreibt Ernest Briod [2]): „Quand quelque chose de désagréable nous arrive, nous sommes ainsi faits que nous aimons à rechercher ailleurs qu'en nous-mêmes la cause de nos désagréments; il nous faut un bouc émissaire.

[1]) Die Deutsche Schule. Jahrgang 1908. Seite 437.

[2]) „L'Educateur", No. 2, année 1908.

Dernièrement, le bouc émissaire de notre vie scolaire, dans le canton de Vaud du moins, c'étaient les méthodes dites nouvelles, dont plusieurs sont vieilles de deux ou trois cents ans seulement. Si nos écoles étaient restées figées dans le moule d'avant 1850, je pense qu'une immense clameur s'élèverait pour proclamer notre absence d'esprit de progrès, notre amour de la routine. Mais les efforts de plusieurs générations de maîtres ont fait de notre école ce qu'elle est, c'est-à-dire un instrument très imparfait de culture nationale, meilleur pourtant que ceux qui l'ont précédé. Or il semble parfois que l'on se plaise à regretter le bon vieux temps: Les „nouvelles méthodes" ont tout gâté!

Qu'est-ce qu'elles chantent, ces méthodes? Elles disent que la possession du savoir n'est pas tout, que les moyens de l'acquérir sont beaucoup, parce que leur influence s'étend sur tout le jeune âge, donne à l'esprit de l'homme fait sa tournure, et contribue à créer en lui une volonté réfléchie, un jugement sain ou faussé, selon les cas. Et comme l'activité intellectuelle touche de très près à l'activité morale, c'est toute l'éducation, c'est tout le problème de la culture sociale qui tient dans cette question, en apparence purement matérielle, des méthodes et des moyens d'enseignement. L'école nouvelle veut aussi l'enfance heureuse, heureuse par le travail joyeusement accompli, heureuse parce que la nature et la forme de ce travail répond à la nature même de l'esprit enfantin, heureuse enfin parce que c'est le seul moyen de préparer pour demain une humanité optimiste, croyant au bien, confiante en sa destinée.

Dans le domaine pratique, les méthodes dites nouvelles ont fait de l'intuition la base des connaissances, de l'étude des choses, la base de celle des mots. Dans toutes les leçons, elles considèrent l'intérêt comme la source de toute activité féconde, l'intérêt, c'est-à-dire cette saine excitation qui naît du travail en commun d'un sujet approprié au développement des élèves et d'une forme de leçon faisant appel à toutes leurs facultés. Pratiquement encore, la didactique de chaque branche s'est attachée à rechercher les procédés à la fois les plus éducatifs et les plus sûrs quant à leurs résultats. Des expériences répétées dans des milliers d'écoles, corroborées dans des centaines d'ouvrages, sont là pour le prouver. Le but idéal n'est pas atteint encore; il ne le sera jamais; mais le progrès est en marche et rien ne l'arrêtera.

Or, voici le plus curieux de l'affaire: il est tel Béotien où, si une déconvenue survient, c'est la faute *aux* nouvelles méthodes! Un recul momantané, apparent ou réel, se manifeste-t-il dans les résultats? C'est la faute aux nouvelles méthodes. Les manuels sont-ils trop abstraits? C'est la faute aux nouvelles méthodes.

Il y a plus: si des erreurs viennent à se produire dans l'application du programme, les nouvelles méthodes restent respon-

sables . . . Il y a plus. La doctrine de l'enseignement éducatif tend à faire du maître l'artisan réfléchi de l'éducation de ses élèves; comme principal, sinon unique moyen d'action, elle ne veut en rien diminuer la part de l'élève dans ce travail commun; au contraire, elle le veut actif pendant et après la leçon. Supposez maintenant qu'un maître très consciencieux diminue à ses dépens la part du travail qui incombe à l'élève, supposez qu'il observe, réfléchisse, réponde, résolve, corrige, là où c'est l'élève qui doit observer, réfléchir, répondre, résoudre et corriger; le résultat ne se fera pas attendre; les élèves deviendront paresseux, habitués qu'ils seront à voir le maître travailler pour eux. Et les détracteurs de l'enseignement éducatif d'en rejeter la faute sur les nouvelles méthodes, grâce auxquelles on „mâche la besogne" des élèves!"

Ja, seien wir gerecht. Anerkennen wir dankbar, daß in den letzten Jahrzehnten überall mit Einsicht und Begeisterung an der Hebung des Schulwesens gearbeitet worden ist! Man suchte das körperliche Gedeihen der Jugend nach Kräften zu fördern, man wählte aus der Überfülle des Lehrstoffs das aus, was das praktische Leben gebieterisch verlangte, und mühte sich redlich, durch Verbesserung des Lehrverfahrens Zeit und Kraft des Schülers zu sparen. Daß erst ein sittlich freier Wille seinem Träger vollen Wert verleihe, wurde nie bezweifelt.

Zweifellos ist dagegen die glückliche Gegenwart des Kindes oft einer ungewissen Zukunft geopfert worden. Nicht immer kam das kindliche Interesse bei der Stoffauswahl zu seinem Rechte; das Praktisch-Nützliche wurde gerne gegenüber dem Kindertümlichen bevorzugt. Sicherlich hat auch die Hand des Knaben nicht die Schulung gefunden, die sie verdiente, obschon die Lehrer genau wußten, daß sie die Jugend, wenn nicht zum „Kampfe ums Dasein", so doch zur „Arbeit ums Dasein" erziehen müßten. Allein die Schuld liegt weniger an ihnen, als an den Verhältnissen. Viele Schulklassen sind überfüllt und umfassen Schüler der verschiedensten Altersstufen, die gleichzeitig unterrichtet und erzogen werden sollen. Da muß sich der Schulbetrieb dem Fabrikbetrieb nähern, der Drill des Kasernenhofes nachgeahmt werden. Darob verstummt viel Kinderlachen, erlischt viel ursprüngliches Leben.

Können die Neuerer diesen Mängeln abhelfen, erwerben sie sich ein großes Verdienst. Aber nur dann, wenn sie vorher einen großen Fehler ablegen: sie unterschätzen das Wissen. In ihren Kreisen gehört es zum guten Ton, über die „Wissensschule" abzusprechen. Und doch muß die Jugend während der kurzen Schulzeit unbedingt mit denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüstet werden, deren sie im bürgerlichen und beruflichen Leben bedarf. Möchte ihnen ein Ausspruch Goethes die Umkehr erleichtern, der sagt: „Es ist nichts Schrecklicheres als eine tätige Unwissenheit!" Auch das Genie gefällt sich nicht in den „Plunder-

kammern der Unwissenheit". Je reicher sein Vorstellungsschatz ist, desto wertvoller sind seine Gaben.

Professor Dr. W. Münch sagt:[1]) „Es ist in vergangenen Zeiten zweifellos viel übertriebener, auch unberechtigter Respekt dem Wissen als solchem gezollt worden; von der weit zurückliegenden Periode, wo sich unsere Vorfahren zuerst mit einer überlegenen Kultur in Berührung fanden, wo diese Kultur mit allerlei fremdartigem Wissen und Verstehen sich in Zusammenhang zeigte, wo dem Wissen leicht der Reiz des Geheimnisvollen anhaftete und leicht auch geheime, zaubernde Kräfte dahinter geahnt wurden; von dieser Periode her ist viele Jahrhunderte lang ein demütiger Respekt auch vor solchem Wissen dem Volke geblieben, dem keine Bedeutung für das Leben abzugewinnen war. . . . . Das ist allmählich sehr anders geworden, allmählich oder sogar ziemlich jäh. Es werden unsägliche Schmähreden losgelassen gegen die Kultur des Wissens auf Schulen, des „toten" Wissens, des Kleinkrams, der zahllosen Quisquilien, des unnötigen Ballastes, gegen die mechanische Inanspruchnahme des Gedächtnisses statt der edleren Kräfte des Willens, des selbständig freien Denkens, auch der jugendlichen Phantasie. Mindestens soll das verlangte positive Wissen sich jeden Augenblick und vor jedermann rechtfertigen auf seinen unzweifelhaften Wert für das Leben. Daß man längst aufgehört hat, in dem von Wissen strotzenden „Gelehrten" einen besonders respektablen Typus zu sehen, mag ja berechtigt genug sein; nur als Forscher und etwa als in seinem Fache zuverlässig und autoritativ Urteilender empfängt der Gelehrte jetzt Hochschätzung; aber außerhalb der eigentlich wissenschaftlichen Kreise nimmt man das Recht der Ignoranz doch gar zu unbefangen in Anspruch. Die Ausländer haben nicht unrecht, in diesem wie in verwandten Punkten eine erstaunliche Wandlung deutschen Lebens und Fühlens zu sehen. Das alte Sprichwort von dem durch keine Sachkenntnis getrübten Urteil hört beinahe auf, nur im Spott zu gelten. In der Tagespresse zumal, die doch den Bereich ihrer Darbietungen längst sehr über das Politische und Sensationelle hinaus erweitert hat, wird das Recht des öffentlichen Mitredens auf eine bloße Anwandlung hin sehr in Anspruch genommen. Und im Zusammenhang mit alledem hält man bei der zu bildenden Jugend jede zusammenhängende Periode des Unterrichts für anfechtbar, wünscht die Ferien immer weiter ausgedehnt zu sehen und die Unterbrechungen immer häufiger, begrüßt jeden Anlaß zum Ausfallenlassen einzelner Unterrichtsstage als willkommen, sei es auch nur, um der Neugierde der Jugend eine äußerliche Schau zu gewähren, von der eine wertvolle Anregung nicht ausgehen kann, verlangt die Lektionen immer mehr gekürzt, die häuslichen Arbeiten immer mehr eingeschränkt oder am besten gänzlich abge-

[1]) Zukunftspädagogik. Von Dr. W. Münch. Berlin. Druck und Verlag von Georg Reimer, 1908, Seite 190.

schafft zu sehen, erklärt Prüfungen, die doch nur dem eingelernten Wissen gelten könnten, für eine pure Verdrehtheit und bringt seine verächtliche Stimmung gegenüber dem ganzen Ziel des Wissenserwerbs zum deutlichsten Ausdruck.

Wie sehr das Wissen, auch das Wissen der Schulen, doch mit Denken und Verstehen sich durchdringt, wie vielfach es auch mit Erregung von Gefühl und Phantasie sich verbindet, wie es der Erwerbung eines geschlossenen und nicht allzu ärmlichen Weltbilds vorarbeitet, in wie vielen Beziehungen man im spätern Bildungsleben der festen Grundlage dieses Schulwissens bedarf, wie auch ein späteres wissenschaftliches Studium nur schwer ohne solche frühe Befestigung des Elementaren aus der Wissenschaft oder ihrer Vorstufe sich vollzieht, das alles pflegt in den weiteren Kreisen der über Schulen Urteilenden ganz und gar nicht in Betracht gezogen, nicht empfunden zu werden. Und ebensowenig beachtet man, wie die Erweiterung dieses Wissens, wie das „Lernen" in der Jugend, und gerade das Lernen nicht praktischer Dinge, die wichtigste Schule des Willens bildet — während man doch eben Willensbildung statt der Inanspruchnahme des Intellektes sich als die große Aufgabe der Zukunft denkt."

Nie wird bloße Neuerungssucht diese Tatsachen und Wahrheiten aus der Welt schaffen; jede gesunde Schulreform wird sich vor ihnen beugen. Schlägt der Erziehungstheoretiker ihnen ins Gesicht, so macht die Praxis seine Vorschläge und Programme zuschanden. Das erfahren wenigstens zum Teil die Kunsterzieher, die seit Jahren das Interesse weiterer Kreise für ihre Bestrebungen wach zu halten vermochten. Sie fangen an, zuzugestehen, daß nicht in jedem Kinde ein Künstler steckt, der schaffen will und gestalten kann. Wohl oder übel müssen auch sie dem Schüler wertvolle Stoffe, für die er sich interessiert, nahe rücken und ihm gleichzeitig die Ausdrucksmittel für seine Erlebnisse zu eigen machen.

Daß die „Kunsterzieher" nicht im Gelehrten, sondern im Künstler und Techniker den vollkommenen Menschen sehen, mag berechtigt sein; daß sie dem Volke den Tempel der Kunst erschließen wollen, verdient Dank und Anerkennung. Schaffen doch die arbeitenden Massen die Bedingungen für die Entwicklung der Kunst: sie befreien den künstlerisch Veranlagten von erschöpfender körperlicher Arbeit und geben ihm die Muße zur Pflege seines Talentes. Der Künstler zehrt auch geistig von dem, was seine Zeitgenossen und frühere Geschlechter an geistigen Gütern erworben haben. Und wenn es erst unsere Pflicht ist, das größtmögliche Wohl aller zu fördern, so müssen wir dem Volke die Kunst zugänglich machen; denn sie gewährt Freuden, die keiner Reue rufen, sich nie in Überdruß und Ekel verkehren. Ja, mit ein bißchen Freude heilt sie „ein zerrissenes Herz, der dunkeln Schwermut Beute". Sie bringt die Stürme der Sinnlichkeit zum

Schweigen, lehrt Maß und Selbstachtung; wer das Schöne kennt und liebt, wird das Rohe und Gemeine fliehen. Indem sie glücklich macht, macht sie auch besser; denn wer wahrhaft glücklich ist, der ist auch gut.

Nun wäre es aber höchst ungerecht, wenn man mit vielen „Kunsterziehern" behaupten wollte, daß bis zur Stunde nichts für die ästhetische Bildung der Massen getan worden sei: Landauf, landab wird der Gesang in den Vereinen gepflegt; die Dorfbewohner betreten die Bretter, welche die Welt bedeuten, und die edle Turnkunst hat überall ihre Stätte gefunden. Unentgeltlich öffnen sich zu bestimmten Zeiten die Pforten der städtischen Kunstsammlungen. Volkskonzerte machen dem Ärmsten musikalische Genüsse, Bibliotheken und literarische Vortragsabende die Gaben der Dichtkunst zugänglich. Heimatfrohe Menschen, in der neuesten Zeit Gesellschaften für Heimatschutz, mühen sich um die Erhaltung schöner Bäume, lauschiger Winkel, ehrwürdiger Baudenkmäler und sorgen gleichzeitig nach Kräften dafür, daß unsere Städte und Dörfer geschmackvoll angelegt und ausgebaut werden. Unsere öffentlichen Gebäude werden heute aus echtem Material gebaut, wir finden die Zementgesimse, Stukkaturen aller Art lächerlich und verlangen, daß sich auch im Innern Einfachheit und Ehrlichkeit zeigen. Weiches Holz darf man uns nicht mehr zu Eichenholz umlügen. Für die Schuljugend baut man hoch und weit; der Architekt sucht die Schulhäuser der Umgebung anzupassen und die Innenräume durch edle Linienführung und Farben zu schmücken. Wo die Mittel reichen, werden Gänge und Zimmer mit Büsten und Bildern geziert, vornehmlich mit Künstlersteinzeichnungen, durch die der Künstler selbst zum Beschauer spricht.

Aber es genügt nicht, der Jugend das Schöne vorzuführen; es muß ihr auch verständlich gemacht werden. Damit Erzählungen, Gedichte, Bilder, Lieder nach Text und Melodie vom Schüler richtig geschätzt werden, sind sie mit ihm zu besprechen. Doch ja nicht in aufdringlicher, „schulmeisterlicher" Weise! Die „Quellengrübler", die „Aufbauarchitekten", die „Seelenriecher", die „Schuldschnüffler" und „Moraltrompeter" aus der Schule hinausgejagt zu haben, ist hoffentlich ein bleibendes Verdienst der Kunsterzieher. Die beste Erklärung wird die sein, die das Verständnis von lange her vorbereitet und dann das Kunstwerk „in das warme Nest des Verständnisses" legt.

Die Kunstschöpfung darf also nicht isoliert geboten werden, sondern sollte sich organisch in den Lehrgang eines Unterrichtsfaches einreihen. Wie dies mit Bildern geschehen könnte, suchte der Schreibende in der „Schweiz. Lehrerzeitung"[1]) zu zeigen. Man verzeihe, wenn er sich selbst zitiert: „Oft sollte der Lehrer schöne

[1]) „Schweiz. Lehrerzeitung", Nr. 25 und 26, Jahrgang 1908. Ein Stück „Kunsterziehung".

Bilder in seinen Unterricht hineinziehen. Die Lesebücher könnten ihm das erleichtern, wenn sie Reproduktionen von Meisterbildern in den Lesestoff einstreuten. Die Lesebücher, die für die zürcherische Primarschule obligatorisch sind, haben diesen Versuch gewagt, indem sie in ganzseitigen trefflichen Holzschnitten Bilder von Rudolf Koller, Albert Anker, Konrad Grob, R. Zünd, Hans Bachmann, Kaspar Ritter wiedergaben. Hoffentlich treten dereinst an Stelle der Holzschnitte farbige Reproduktionen. Dann werden die Bücher ein treffliches Mittel sein, die Kunst ins Volk zu tragen. Mit jeder neuen Auflage ließen sich die Bilder wechseln, so daß viele Künstler Gelegenheit bekämen, zu den Massen zu sprechen.

Würden die Bilder an richtiger Stelle eingereiht, so brauchte der Lehrer sie auch nicht in umständlicher Weise zu er- oder zu zerklären. Durch den vorhergehenden Unterricht wäre das sachliche Verständnis ja ohne weiteres gesichert. Im Verein mit dem Lesestoff würde das Bild den gebotenen Lehrstoff zum Teil wiederholen, zum Teil ergänzen, sicherlich aber dessen Auffassung in ethisch-ästhetischer Richtung vertiefen. Verstand und Gemüt kämen dabei zu ihrem Rechte. Um das Verständnis zu prüfen und um allfällige Mängel in der Auffassung zu korrigieren oder durch die Mitschüler korrigieren zu lassen, hätte der Lehrer einzelne seiner Schüler zu veranlassen, sich zusammenhängend über das Bild zu äußern.

Vorzubereiten wäre die richtige Auffassung von Bildern durch das Modellieren und das malende Zeichnen. Schon in der Elementarschule sollten die Dinge, die der Lehrer mit der Klasse bespricht, von dieser plastisch dargestellt und auf die Wandtafel und Papier gezeichnet werden. Die Schüler müssen sehen, wie Bilder entstehen, müssen Bilder „schreiben“ lernen, bevor sie solche lesen können. Auch auf die Gefahr hin, daß man konventionelle, schematische Zeichnungen für Menschen, Tiere und Pflanzen verwenden müßte, dürfte an die Illustration von Gedichten und Erzählungen, sowie von Selbsterlebtem gedacht werden. Der Verteilung von Licht und Schatten, der Farbe der Dinge und ihrer Wiedergabe wäre alle Aufmerksamkeit zu schenken. Und wenn auch der Lehrer nicht gleich als ein Meister der Formen und Farben dastände und nicht jede Technik beherrschte, so wäre das kein Unglück. Im Gegenteil; der Schüler würde sich nur um so eher sagen: „Das kann ich auch“ und mit dem Lehrer in Konkurrenz treten. — Der systematische Zeichenunterricht, sowie das Zeichnen, das sich in den Dienst der übrigen Schulfächer stellt, hätte das Begonnene weiterzuführen. In den oberen Klassen müßten die Schüler mit den Elementen der malerischen und dem Wesen der Luftperspektive bekannt gemacht werden; bei Bildbetrachtungen dürfte man sie wohl gelegentlich auch darauf aufmerksam machen, wie der Künstler durch Überschneiden seinem Bilde eine größere Tiefe sichert.“

Dr. Ernst Weiß in Basel möchte noch mehr für die Kunstpflege tun. In seinem gehaltvollen Aufsatze „Kunst und Schule“ [1]) fordert er, daß der Lehrer während seiner Studienzeit durch Sachkundige mit der Kunst bekannt gemacht werde. Einmal im Amte, muß dieser seine Schüler durch das Modellieren in Plastilina, Holz, Papier, Seife u. s. w., durch den Zeichenunterricht, durch Blumenpflege im Schulzimmer und -hof und durch gelegentliche Anleitung zum Blumenbinden in ästhetischer Richtung zu fördern vermögen. Als weitere Mittel zur Förderung des Kunstverständnisses in den breiten Schichten des Volkes nennt Dr. Weiß die Ausschmückung der Schulhäuser und Schulhöfe aller Stufen, die Verzierung unserer Lesebücher und Heftumschläge mit einfachen, linearen Motiven, die Verbreitung guter und billiger Neudrucke alter Meister, die Heranziehung der künstlerischen Hauptwerke großer Kulturepochen im Geschichtsunterricht der Mittelschulen, der Besuch der Museen und Sammlungen durch die Schüler dieser Stufe.

Nie darf aber die Einführung ins „Kunstverständnis“ in der Volksschule zur Hauptsache werden. Mit Recht verlangt das Volk, daß die Jugend vor allem lesen, schreiben und rechnen lerne. Lesen in seinem Sinne kann aber nur derjenige, welcher die geschriebenen und gedruckten Meinungsäußerungen anderer versteht. Die Kunst des Schreibens beherrscht nur, wer seine eigenen Gedanken und Gefühle sprachrichtig festlegen kann. Und rechnen kann nur, wer die Beziehungen der Größen, die praktischen Wert für den einfachen Mann haben, zahlenmäßig beherrscht. Mit den bloßen mechanischen Fertigkeiten ist dem Volke nicht gedient. Will aber die Schule die Elementarfächer im oben angedeuteten Sinne lehren, so braucht sie dazu Zeit, viel Zeit. Sobald sie noch andere Aufgaben zu lösen sucht, sinken ihre Leistungen in den Hauptfächern. Grund zur Zurückhaltung ist gegeben; denn im welschen und deutschen Sprachgebiet mehren sich die Klagen über mangelhafte Beherrschung der Muttersprache.

So schreibt E. Willy über: *Le français de nos écoliers*: [2]) „Il nous désespère! Il fait plus: il arme les critiques contre l'école moderne, à laquelle on reproche d'enseigner trop de choses au détriment de la seule chose nécessaire, à savoir une connaissance suffisante de la langue maternelle. Ces critiques, qui sont générales, s'adressent à tous les degrés de la scolarité; oui, même à l'Université et à l'Ecole polytechnique, on se plaint du mauvais français des étudiants Suisses romands! Ecoutez plutôt Monsieur Paul Seippel: „A en juger par ce que je puis connaître de première main par les examens d'admission au Polytechnicum, la langue

---

[1]) Schweizerische Pädagogische Zeitschrift, Jahrgang 1908, Seite 1.

[2]) L'Educateur, année 1908, page 193. Le français de nos écoliers, par E. Willy.

française n'est pas enseignée dans les écoles romandes comme elle devrait l'être. Après avoir terminé leur instruction secondaire, les élèves, même bien doués, ne sont pas en état de l'écrire et de la parler correctement." Et plus loin: „L'ennemi, pour nous, on l'a dit avec raison, ce n'est pas l'allemand, ce n'est pas le Suisse allemand, c'est ce bâtard mal venu qu'on appelle le français fédéral." (Voir le Journal de Genève du 25 janvier 1908.)

Or, qu'est-ce que le français fédéral? Pour quelques-uns, c'est une langue bureaucratique émanant directement des employés fédéraux chargés de traduire les actes officiels rédigés en allemand. Ce français est évidemment un français de traduction, et ne constitue à aucun titre un modèle de beau style. Mais son influence ne dépasse guère la limite des bureaux, et on ne peut en aucun cas le rendre responsable du manque de correction et d'élégance qui caractérise le français de notre Suisse romande. Ce qu'on est convenu d'appeler le „français fédéral" est parlé par des gens qui n'ont jamais rien traduit et ne se sont pas amusés à lire les actes officiels de la Chancellerie fédérale. C'est un français pauvre et torturé, dénué de grâce et de légèreté, parfois incorrect, et souvent caillouteux. Si vous tendez l'oreille si peu que ce soit, même dans les milieux instruits et lettrés, il semble qu'il y ait un parti pris de ne pas finir les phrases commencées, de les assembler par des „voilà que", des „et puis", des „comme ci, comme cela", des „alors" et des „tellement". *On*, ce personnage indéfini et indéfinissable, trône au premier rang de ces vocables douteux qui dérobent à la phrase une qualité française par excellence: la clarté, le terme propre, cette lumière du discours, est laissé dans l'ombre, désavantageusement remplacé, quand s'impose la nécessité de se faire entendre, par des „tu comprends" et „vous savez"."

Woher kommt diese beklagenswerte Nachlässigkeit? fragt sich E. Willy. Sollte die Schule daran schuld sein, die ehedem jeden ungewöhnlichen, bildkräftigen Ausdruck verpönte? Oder verderben die fremden Schüler, die in den Klassen sitzen und das Französische radebrechen, die Sprache der Landeskinder? Es ist möglich, aber viel schlimmer ist das Eindringen des „Argot" in die Umgangssprache, der zunehmende Gebrauch von Wörtern und Wendungen der Gasse. Nachteilig wirkt auch, daß die Familien keine Zeit zum Lesen und zum Plaudern finden. „Oui, qui a le temps de causer? Certes pas les collégiens, ni les petites ou grandes filles des Ecoles secondaires. En classe, tous écrivent plus qu'ils ne parlent, et si la parole leur est donnée, c'est pour répondre à des interrogations, rarement pour exprimer une opinion libre en bon français. La serviette bourrée de livres et de cahiers, ils rentrent à la maison, et là, entre deux bouchées, ils mâchonnent leurs leçons et noircissent du papier; les devoirs à domicile leur laissent-ils quelque répit? Vite, la musique, la danse, le foot-ball,

la callisthénie, la sténographie, etc., viennent les arracher à leurs réflexions, s'ils ont eu le temps d'en ébaucher une. Notre jeunesse entreprend beaucoup d'études, n'en approfondit aucune, voltige, papillonne, s'escrime et s'énerve; c'est à peine s'il lui reste du temps pour dormir, et vous voudriez qu'elle en eût pour la lecture des bons auteurs et la conversation à tête reposée!"

Wenn auch in der deutschen Schweiz und in Deutschland über den Verfall der Muttersprache geklagt wird, so dürften die Ursachen die gleichen sein. Was heute die Schüler aller Stufen, insbesondere die der Mittelschulen, schädigt, ist das Vielerlei, das sie treiben müssen. Mit gutem Grunde sagten unsere Vorfahren: „Neunerlei Handwerk macht neun Bettler"; darum sollten sich alle Einsichtigen dagegen sträuben, daß man der Schule immer neue Fächer zuschiebt. Besser wäre es, die Fächer, die miteinander verwandt sind, in Gruppen zu vereinigen, und diese Gruppen nicht neben-, sondern nacheinander zu lehren. So käme mehr Ruhe in den Unterricht; die Schüler könnten sich eher in den Stoff vertiefen, könnten ihn verarbeiten und gestalten. Der Lehrer brauchte nicht immer zu hetzen, er dürfte den Schüler suchen und finden lassen. Was dieser vielleicht an Kenntnissen verlöre, würde er an Kraft gewinnen.

Selbstverständlich lassen sich die fremden Sprachen nicht mehr vom Lehrplan streichen; allein E. Willy meint mit Recht, man sollte sie weniger durch Übersetzen, als durch Hören, Sprechen und Aufsatzübungen erlernen. Der Grammatik wird man dabei freilich nicht entraten können. Nicht daß sie wieder in ihre frühere herrschende Stellung einzusetzen wäre! Der praktische, nächstliegende Zweck, den das Sprachstudium hat, darf nicht mehr aus den Augen verloren werden; aber gleichzeitig gilt es, dem fremdsprachlichen Unterricht seinen wissenschaftlichen und erzieherischen Charakter zu bewahren. Nach Professor C. Tappolet in Basel kann das geschehen, indem die grammatischen Regeln durch historische und linguistische Betrachtung belebt werden. Wohl geht auch er von dem aus, was gedächtnismäßig gemerkt werden muß, allein in der Grammatikstunde beschäftigt ihn und seine Schüler nicht bloß das „Was", sondern namentlich das „Warum". Dadurch wird in der Jugend das Bedürfnis, zu wissen, tiefer einzudringen, kurz der wissenschaftliche Geist geweckt.

Wie seinerzeit Karl Ferdinand Becker, so schien mancher Reformer anzunehmen, daß der Schüler die Sprache nicht in der Schule erlernen müsse, da er ja seine Muttersprache vor allem Unterrichte verstehe und spreche. Manch einer schrieb jedem Kinde sprachschöpferische Kraft zu. Von diesem Irrtum mag ihn Professor Dr. Meumann[1]) heilen, der auf Grund der vorhandenen

[1]) Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde. Von Ernst Meumann. Leipzig 1908. W. Engelmann. Seite 89.

Beobachtungen zu dem Schlusse kommt, „daß das unter normalen Verhältnissen aufwachsende Kind seine Sprache in allen wesentlichen Teilen dem mitteilenden Einfluß der Erwachsenen verdankt, und sich diesem gegenüber wesentlich passiv und aufnehmend und umbildend verhält. Dementsprechend müssen wir alle Eigentümlichkeiten der Kindersprache, insbesondere die typischen Umformungen der Sprache der Erwachsenen, aus den Unvollkommenheiten des Kindes (aus Hemmungsursachen) und nicht aus einem im Kinde wirksamen sprachschöpferischen Element der kindlichen Entwicklung erklären. Es gibt nicht eine einzige Eigentümlichkeit der kindlichen Sprechweise, die nicht teils auf unvollkommene Nachahmung der Sprechtätigkeit erwachsener Personen, teils auf eine von der Sprache der Erwachsenen abweichende Beziehung aufgefangener Wortelemente auf einen Bedeutungsinhalt zurückzuführen wäre.“

So wird dem Volksschullehrer nichts anderes übrig bleiben, als in herkömmlicher Weise „Sprachverständnis und Sprachfertigkeit“ zu vermitteln. Er wird seinem Schüler Sach- und Wortvorstellung miteinander geben, wird sich beim Sprechen einer vorbildlichen Aussprache befleißen und den Schüler zum genauen Nachsprechen anhalten. Sind Lesen und Schreiben durch das Kopflautieren vorbereitet, so werden die Wörter unter Diktat des Schülers an die Tafel geschrieben und von diesem gelesen und abgeschrieben. Diktieren des bekannten Wortschatzes, Aufschreiben des Auswendiggelernten, Zusammenstellen des Gleichartigen müssen ihn in der Rechtschreibung festen. Durch die „formalen Sprachübungen“, die das in der Schriftsprache von der Mundart Abweichende einschleifen, werden die größten Fehlerquellen verstopft. Umgang, Lesen, Betrachtung und Übung der Sprachformen nach grammatischen Gesichtspunkten und Aufsatzübungen, recht viel Aufsatzübungen werden den Schüler dem erstrebten Ziele so nahe bringen, als seine Begabung es erlaubt. Schöpfen wird der Aufsatzunterricht in erster Linie aus dem Erfahrungsleben des Kindes (über den „freien Aufsatz“ sprechen die Jahrbücher 1906 und 1907); doch wird er den Sachunterricht und die Lesebuchstoffe auch berücksichtigen.

Gewiß wäre es wünschenswert, daß der Elementarschüler das Modellieren, das Falten, das Stäbchen-, Täfelchen- und Ringelegen, die Pinselübungen, das Zeichnen mit weißer und farbiger Kreide auf die Wandtafel, das Zeichnen mit Kohle und dem weichen Bleistift auf Papier kennen lernte, bevor er mit der Feder ins Heft schriebe. Wo der Lehrer unter günstigen Verhältnissen arbeitet, geschieht es tatsächlich mit Erfolg. Allein wenn sechzig und mehr Schüler vor ihm sitzen, die am Ende gar mehreren Klassen angehören und gleichzeitig gefördert werden sollen, so kommt nicht viel dabei heraus. Das Material wird verdorben und die Schüler eignen sich das nicht an, was sie durchaus lernen müssen. Den

Lehrer einer ungeteilten Schule sollte man nie zu solchen Experimenten zwingen.

Auf dem Gebiete des Zeichnens scheint man langsam aus dem Tasten herauszukommen. Die Forderung, daß man die Schüler in die Natur hinausführe, um sie dort zeichnen und malen zu lassen, was sie sehen, wird allgemein anerkannt. Zweifellos fördert ein derartiger Zeichenunterricht die Zwecke der Naturgeschichte, indem er zur Bildung richtiger Sachvorstellungen anleitet. Allein es erscheint fraglich, ob die ästhetische Schulung, die Läuterung des Geschmackes dabei nicht zu kurz komme; denn die Kunst hat nie die bloße Aufgabe, die Natur abzuschreiben. Auch wird bereits geklagt, daß einzelne Pflanzen, und namentlich Tiere, infolge der Sammelwut und der Jagd nach seltenen Modellen ausgerottet werden. Diese Gefahr würde schwinden, wenn Professor Fritz Kuhlmann[1]) in Altona mit seiner Ansicht durchdränge, daß der Schüler das lebende Tier beobachten und zeichnen müsse. Er behauptet, daß das Kind viel leichter vor einem sich bewegenden Tiere die Form erfasse, als vor einem ausgestopften, und daß das Seelische, aus dem sich ja die Bewegungen ergeben, nur am lebenden Wesen beobachtet werden könne. — Richard Bürckner und Josef Fortwängler[2]) möchten den Schüler auch die Gestalt und die Bewegung des Menschen wiedergeben lehren. Das mag in den Mittelschulen angehen; wie die Ausstellungen zeigen, leisten begabte Schüler Befriedigendes, während die andern versagen. In der Volksschule wird man diesen Versuch kaum wagen. Ihr tut, man mag sagen, was man will, ein bestimmter Lehrgang not. Auch wenn er das Geschick dazu hätte, so findet nicht jeder Lehrer die nötige Zeit, einen solchen auszubauen. Diesem Mangel muß abgeholfen werden, wenn die Leistungen im Zeichnen in vielen Landschulen nicht noch weiter sinken sollen. Im Anschluß an die Leitsätze, die Sekundarlehrer Eugen Schoch in Basel einem Vortrage über „Das Zeichnen am Lehrertag in Schaffhausen" folgen ließ, sollte sich wenigstens eine Wegleitung, ein unverbindlicher Lehrgang für das Zeichnen aufstellen lassen. E. Schoch sagte: „1. Lassen wir die Schüler nach der Natur genau und scharf beobachten und das Geschaute möglichst genau wiedergeben. 2. Leiten wir die Schüler an, das Gezeichnete auch anzuwenden und praktisch zu verwerten. 3. Verbinden wir, wenn immer möglich, jeden Unterricht mit Zeichnen. 4. Laßt uns nicht nur die Form, sondern auch die Farbe erkennen. 5. Seien wir bestrebt, uns in die Art und Weise der kindlichen Auffassung hineinzuversetzen."

„Die Ausstellung am Zeichenkongreß 1908 in London"[3]) zeigte K. Elßner, daß der Kampf, der sich in den letzten Jahren auf

---

[1]) Das lebende Tier im Zeichenunterrichte. Von Fritz Kuhlmann. Müller-Fröbelhaus, Dresden. — [2]) Menschen im Leben und Treiben des Alltags. Von R. Bürckner und J. Fortwängler. Voigtländer. — [3]) Schweizerische Lehrerzeitung, Jahrgang 1908, Nr. 40 und 41.

dem Gebiete des Zeichenunterrichtes abspielte, nun zugunsten der Reform entschieden ist. „Die Sieger sind, von einigen Stürmern abgesehen, maßvoller und vorsichtiger geworden mit ihrem Fordern und Urteilen, bescheidener in ihren Erwartungen und Versprechungen, und haben es den Besiegten leicht gemacht, den nutzlosen Widerstand aufzugeben.“

Vor allen andern fesselte die nordamerikanische Abteilung die Besucher der Ausstellung. Prangs Lehrgang der künstlerischen Erziehung mit seiner Dreiteilung des Stoffes in Naturzeichnen (representation), Ornamentzeichnen (decoration) und Konstruktionszeichnen (construction) beherrscht die Schulen, die ausgestellt hatten. Wohl rügt unser Gewährsmann das Fehlen einer genauen Zeichnung, dafür anerkennt er rückhaltlos „die systematische Pflege der Geschmacksbildung durch Kompositionsübungen“.

Daß das Zeichnen der Bildung richtiger Vorstellungen diene und als natürliches Ausdrucksmittel zu schätzen sei so gut wie die Sprache, wurde am Kongreß mehrfach betont. Wegen der erzieherischen Bedeutung des Zeichenunterrichts sollte der Volksschullehrer dieses Fach möglichst lange in der eigenen Hand behalten und versuchen, es mit allen andern organisch zu verbinden.

Wie andere Berichterstatter (siehe Pädagogischer Jahresbericht von 1908. Herausgegeben von Schulrat H. Scherer, Seite 498) zollt K. Elßner den Schweizer Schulen, die sich an der Ausstellung beteiligten, hohe Anerkennung, so dem Lehrerinnenseminar Zürich, vor allem aber der Kunstgewerbeschule in Zürich.

Wie das Zeichnen in den Dienst anderer Fächer gestellt werden könne, zeigte die Ausstellung in bezug auf das geometrische Zeichnen. Mit Vorliebe fertigte man die Maßskizzen nach wirklichen Gegenständen oder Teilen solcher an und ließ, wo die Verhältnisse es gestatteten, die dargestellten Dinge aus Holz oder Pappe herstellen. Die Maßskizzen wurden nur insofern mit Tusch ausgezogen, als sie Schaustücke werden sollten.

Den „Handfertigkeitsunterricht“ brachten die Aussteller bald in Verbindung mit dem geometrischen, bald mit dem schmückenden Zeichnen, oder sie stellten ihn in den Dienst des Physik- und Geometrieunterrichts, wenn sie ihn nicht um seiner selbst willen betrieben.

Eigentümlich berührt die Behauptung, daß der Unterricht in der Handarbeit auf einem toten Punkte angelangt sei. Trotzdem man allerorten von der Arbeitsschule redet und verlangt, daß alles handelnd gelehrt werde, vermehrt sich die Zahl der Schulen, in denen Handarbeitsunterricht erteilt wird, wenigstens in Preußen nicht.[1]) Seit den letzten statistischen Erhebungen im Jahre 1901 ist die Zahl der Schulen mit Handarbeitsunterricht

[1]) Deutsche Schule, Jahrgang 1908, Seite 369.

sogar von 514 auf 499 zurückgegangen. Auch der hauswirtschaftliche Unterricht für Mädchen ist in ganz Preußen nur in 543 städtischen und 114 Landschulen vertreten. In Süddeutschland und der Schweiz mag es in dieser Beziehung etwas besser stehen, doch finden Knabenhandarbeit und hauswirtschaftlicher Unterricht für Mädchen auf dem Lande auch hier nur schwer Eingang, obschon deren praktischer und erzieherischer Wert nur selten bestritten wird. Man scheut die Kosten der Einrichtung und des Betriebs, fürchtet, daß Zeit und Material vergeudet werden könnten. Viele Eltern sind zudem überzeugt, daß die kindlichen Kräfte am besten bei nutzbringender Arbeit in Feld und Flur oder in der Werkstatt geübt werden; dort glauben sie auch die Neigung ihrer Kinder für den spätern Beruf ergründen und wecken zu können. Sie sagen, das Haus und die Berufslehre werden schon für die Vermittlung der nötigen Handfertigkeit sorgen, die Schule solle tun, was ihr zukomme, das heißt elementare Kenntnisse und Fertigkeiten und das „Rechttun" lehren.

Die Vorkämpfer der Knabenhandarbeit werden gut tun, mit solchen Ansichten zu rechnen. Sie müssen sich namentlich hüten, übertriebene Versprechungen zu machen. Unser praktisch-nüchternes Volk glaubt ihnen nicht, daß man alles „arbeitend" lernen könne. Es gibt höchstens zu, daß sich die Elemente der sachunterrichtlichen und mathematischen Fächer auf diesem Wege aneignen lassen, aber auch nur diese, und niemals Geschichte im eigentlichen Sinne, Sittenlehre, Religion, Sprachen. Es fürchtet, daß insbesondere die Leistungen in der Muttersprache ganz ungenügend würden, wenn die Handarbeit in der Volksschule mehr Zeit beanspruchte. Darum ruft es dem Lehrer zu: „Schuster, bleib bei deinem Leisten!" Darum will es auch den „Werkunterricht", der in der Fortbildungsschule erteilt werden soll, dem Fachmann und nicht dem Pädagogen anvertrauen.

Dem Lehrer bleibt die theoretische Begründung der Werklehre. Weil er sich dabei vornehmlich auf Physik und Chemie stützen muß, treten alle übrigen Zweige der Naturwissenschaften auf den untern Schulstufen in den Hintergrund. Leider hat das zur Folge, daß auch in den Kreisen der Gebildeten die Ergebnisse der biologischen Forschung fast unbekannt bleiben. Um recht vielen den Ausbau einer einheitlichen Weltanschauung zu ermöglichen, und um das Studium gewisser Berufsarten, wie der Medizin, zu erleichtern, verlangen die akademischen Lehrer unablässig, daß ein bescheidener Teil der Erkenntnisse, welche die Lebensforschung zutage gefördert hat, durch die Schule vermittelt werde. Erfahrungsgemäß läßt sich schon in der Volksschule nachweisen, daß Körperbau und Lebensweise, Organ und Funktion sich wechselseitig bedingen; allein ein tieferes Erfassen der Gesetze, die alles Organische beherrschen, ist dem jugendlichen Alter versagt. Darum muß die Biologie auf der Oberstufe ein Plätzchen finden.

Erst auf dieser Stufe ist ein klares Erkennen der im Naturganzen herrschenden Gesetzmäßigkeiten und ein begründetes Urteil über die Stellung der Menschen im Naturganzen möglich. Wie dieses Ziel zu erreichen ist, zeigt der Gesamtbericht über die Tätigkeit der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte (s. Absch. II. S. 224).

Weniger auf naturwissenschaftlicher, denn auf historischer Grundlage möchten diejenigen Pädagogen, die den Religionsunterricht neu zu beleben suchen, der Jugend den Erwerb einer einheitlichen Weltanschauung erleichtern. Ihre Zahl ist gegenwärtig stark im Wachsen. Wer hätte das vor zehn Jahren zu hoffen gewagt? Und welche Vorwürfe mußte die Schule gelegentlich über sich ergehen lassen, weil man ihr schlechterdings das „Schwinden des religiösen Sinnes in den Massen" zur Last legte. Jetzt, da das Interesse sich offensichtlich wieder religiösen Problemen zuwendet, will kein Mensch ein Verdienst der Lehrerschaft darin sehen. Sie wird sich leicht trösten, aber vielleicht aus den Tatsachen die Lehre ziehen, daß im Volke immer verschiedene Geistesströmungen nebeneinander hergehen, von denen bald die eine, bald die andere mit Naturnotwendigkeit zutage tritt.

Eine beklagenswerte Erscheinung stellt sich leider überall da ein, wo man über den Religionsunterricht verhandelt: Es bilden sich Parteien, die sich leidenschaftlich bekämpfen. Sollte der Bischof von Hereford, der in einem Vortrag über die englische Unterrichtsbill sagte: „Viele Leute machen von der Religion keinen andern Gebrauch, als darüber zu streiten," wirklich recht behalten? Soll das nie anders, nie besser werden?!

Kaum hatten die 4000 Lehrer, die die Hauptversammlung des Sächsischen Lehrervereins in Zwickau am 27. bis 30. September 1908 besuchten, begeistert und fast einstimmig die Leitsätze angenommen, die zwar die Beibehaltung, aber auch die gründliche Reform des Religionsunterrichts forderten, veranlaßte die Dresdener Superintendantur die Kirchenvorstände zu einer Protesterklärung an das Kultusministerium. Hinwiederum unterschrieben 38 Professoren der Leipziger Universität, viele Oberlehrer, Laien aller Stände und 15 Geistliche eine Erklärung, in der sie sich mit den Vertretern der Zwickauer Sätze einverstanden erklären. „Auch sie sehen das höchste Ziel des Religionsunterrichts darin, die Gesinnung Jesu in den Kindern lebendig zu machen. Auch sie halten es für notwendig, Inhalt und Methode des Religionsunterrichts diesem Ziele anzupassen. Sie finden es dem Wesen der Kinderseele allein angemessen, daß der Religionsunterricht von Stoffen ausgeht, in denen dem Kinde religiöses und sittliches Leben anschaulich entgegentritt und auf sie das Hauptgewicht legt, nicht auf dogmatische Formulierungen. Dem Volksschullehrer soll freistehen, die Erteilung des Religionsunterrichts abzulehnen. Auch das Streben der Lehrer nach Beseitigung der

geistlichen Schulaufsicht verstehen sie und haben das Vertrauen, daß die Lehrer auch ohne eine solche ersprießlichen Religionsunterricht erteilen werden.“ [1])

In ähnlicher Weise platzten im Kanton Aargau die Geister des Religionsunterrichts wegen aufeinander. Dort erteilen seit dem Jahre 1874 die staatlichen Lehrer konfessionslosen Unterricht. Nun macht die katholisch-konservative Partei die Annahme des neuen Schulgesetzes, das dem Volke zur Abstimmung vorgelegt werden soll, von der Bedingung abhängig, daß der konfessionelle Religionsunterricht auf allen Stufen der Staatsschule wieder Eingang finde. An der aargauischen Kantonallehrerkonferenz, die am 17. August 1908 in Zofingen stattfand, sollte die Lehrerschaft zu dieser Frage Stellung nehmen. Wohl wurden in ihrem Schoße Stimmen laut, die den Religionsunterricht als Schulfach aus dem Lehrplan streichen und ihn durch die Konfessionen erteilen lassen wollten. Allein nachdem die Referenten gesprochen hatten und ihre Freunde und Gegner zum Worte gekommen waren, beschloß die Versammlung mit 482 gegen 64 Stimmen: [2]) „Der interkonfessionelle Religionsunterricht wird, als fakultatives Fach zwar, auf allen Stufen der öffentlichen Schulen beibehalten. Er steht ausschließlich unter staatlicher Aufsicht und wird von den staatlichen Lehrern erteilt. Es wird hierfür von der Lehrerschaft selber auf dem Wege des Preisbewerbs ein geeignetes Lehrbuch geschaffen, das obligatorisch erklärt und in den Staatsverlag aufgenommen wird.“

Am 1. November 1908 verwarf das Tessiner Volk ein neues Schulgesetz vornehmlich aus dem Grunde, weil der Bischof des Kantons erklärte, „daß dieses Schulgesetz, was den Religionsunterricht in den Schulen anbetrifft, den Grundsätzen der katholischen Kirche widerspricht, und daß es eine Gefahr bildet für die Erhaltung des Glaubens, dessen Wächter ich bin“. [3])

Wie ein edler Freund der Wahrheit und der Jugend, der Philosoph Fr. Paulsen, über die Bedeutung des Religionsunterrichtes und dessen wünschbare Umgestaltung dachte, mögen uns als teures Vermächtnis — Paulsen starb am 14. August 1908 — seine eigenen Worte sagen:

„Unter rein pädagogischen Beratern der Schule dürfte sich bald Übereinstimmung darüber ergeben, daß die vorhandene Ordnung des Religionsunterrichts den Bedürfnissen der Gegenwart nicht mehr angemessen, daß seine Fortdauer gefährlich für die Religion und den Wahrheitssinn sei. Ebenso aber auch darüber, daß es nicht möglich sei, den Religionsunterricht überhaupt aus

---

[1]) Pädagogischer Jahresbericht von 1908, Seite 7. Herausgegeben von Schulrat Heinrich Scherer. Leipzig, Brandstetter, 1909.

[2]) Schweizerische Lehrerzeitung, Jahrgang 1908, Nr. 36, Seite 348. Vergleiche die Nummern 13 und 35 der Schweizerischen Lehrerzeitung, 1908.

[3]) Pädagogische Blätter, Jahrgang 1908, Seite 733.

der Schule zu beseitigen, wie es in den westlichen Ländern meist geschehen ist, und wie es von radikalen Politikern auch uns empfohlen wird. Das Christentum ist ein zu großes Stück unseres geschichtlichen Lebens, als daß ein Unterricht, der die Bestimmung hat, in das Verständnis des geistigen Lebens der Gegenwart einzuführen, an ihm vorübergehen dürfte; es gibt in der Geschichte der Literatur, der Malerei und Bildnerei, der Architektur, der Musik, der Philosophie, der Wissenschaft, der Sitten keinen Punkt, groß genug, den Finger darauf zu setzen, ohne daß man die Spuren jener großen geschichtlichen Lebensmacht berührt, die wir das Christentum nennen. Es kann sich also nur um eine Wandlnng in der Form des Religionsunterrichts handeln, oder vielmehr um die Vollendung der Wandlung, die sich doch schon anzuheben begonnen hat: die Aufhebung des eigentlich konfessionell-dogmatischen Unterrichts und seine Ersetzung durch einen historisch-exegetischen, durch Christentumslehre, wie im Norden sinnreich der Religionsunterricht genannt wird. Wir müssen das Christentum in der Schule behandeln als das, was es unzweifelhaft ist: ein unermeßlich wichtiges Stück unseres geschichtlichen Lebens, und aufhören, es zu behandeln als das, was es nicht ist, wenigstens ursprünglich nicht ist, und was es auch für uns nicht sein kann: ein dogmatisches Lehrgebäude. Die Aufgabe des Unterrichts wird also keine andere sein als die: mit den großen Denkmälern dieses religiösen Lebens, wie sie vor allem im Neuen und auch im Alten Testament gesammelt sind, die Jugend bekannt zu machen und in lebendige Berührung zu bringen. Je unbefangener wir die Dinge hier, wie in jedem andern literarischen Unterricht, durch sich selbst wirken lassen, je mehr wir vor zudringlichem Auf- und Einreden, ebenso aber vor Verfrühung und dadurch herbeigeführter Abstumpfung uns in acht nehmen, desto eher wird auch eine Einwirkung auf das religiöse Empfinden der Jugend erwartet werden dürfen. Was hier wirkt und immer wieder gewirkt hat, ist doch nicht die Formel, sondern die Anschauung wahrhaft religiösen Lebens in konkreter persönlicher Gestalt. Oder ist es nicht so, daß gegenwärtig die Inspirationstheorie die heiligen Schriften, die Theorie von der Gottheit Christi und was daran hängt, die Person Christi in weitesten Kreisen um ihre Wirkung bringt? Nicht der Person, nicht der Schrift gilt eigentlich jene Abneigung, sondern der Formel.“ [1])

Wie der Religionsunterricht für Schüler im Alter von 13—16 Jahren fruchtbringender gestaltet werden könnte, zeigt in begeisternder Weise Pfarrer Dr. Oskar Pfister[2]) in Zürich.

---

[1]) Friedr. Paulsen, Das moderne Bildungswesen, seine Kultur der Gegenwart, Teil I, 8 I, § 84, abgedruckt im „Säemann“ 1908. Seite 127.

[2]) Religionspädagogisches Neuland. Eine Untersuchung über das Erlebnis- und Arbeitsprinzip im Religionsunterricht. Von Dr. Oskar Pfister, Pfarrer, in Zürich. Zürich. Druck und Verlag von Schultheß & Cie.

Pfarrer Pfister „möchte den herkömmlichen Schulbetrieb, in welchem der Zögling vorwiegend die Rolle des Aufnehmenden spielt, so umgestalten, daß die Selbstbetätigung des Einzelnen gemäß seiner besonderen Eigenart hervorgelockt wird. Nachhülfe zu freiem religiösem Erlebnis, zu individueller Glaubenstat, und damit Verinnerlichung der ganzen religionspädagogischen Arbeit, das ist's, was er durch systematischen Ausbau seiner Versuche für Lehrer und Schüler anstrebt. Er rät jedem Religionslehrer, seinen Unterricht möglichst oft ins Freie zu verlegen, und Sammlungen jeder Art zu benützen, vorausgesetzt, daß er darüber etwas Gediegenes zu sagen und das Geschaute religiös zu verwerten weiß. Pfarrer Pfister sucht Stücke aus dem Lesebuch des Schülers mit den religiösen Hauptstoffen zu verbinden; er regt die Schüler zu selbständigen religiös-ethischen Beobachtungen an, läßt sie Extemporalien machen und beantwortet ihre Fragen, die sie ohne Unterschrift in einen Briefkasten legen. Die Kunst zieht er insofern in den Unterricht hinein, als er seiner Klasse Lichtbilder vorführt, an deren Besprechung er kleine liturgische Feiern schließt. An passenden Stellen werden Kirchenlieder gesungen oder Orgelvorträge eingelegt. — Dem Kinde muß aber auch Gelegenheit zum ethischen Handeln gegeben werden. Um die Reue für einen begangenen Fehler zu markieren, oder ein Zeichen der Dankbarkeit oder der Teilnahme zu geben, darf der Schüler ein kleines Geldopfer in eine Kasse legen. Es sollen gelegentlich Gaben zu einem Geschenk für eine kranke Mitschülerin, Beiträge für die Mission gesammelt werden. Zu Diensten der Nächstenliebe werden Freiwillige aufgeboten. Oft wird die Fürsorge für Gefährdete mit bestem Erfolg von einem Mitschüler übernommen.

Wer keinen Religionsunterricht in der Schule dulden will, tritt wenigstens dafür ein, daß die Sittenlehre als selbständiges Fach in besonderen Stunden gelehrt werde. Welche Ethik sie lehren wollen, sagen uns die Vertreter dieser Richtung gewöhnlich nicht. Sie scheinen anzunehmen, daß es nur eine solche gebe, nämlich die Ethik der Nächstenliebe, d. h. die christliche. Auf ihre Begründung verzichten sie; sie halten eine solche gar nicht für nötig. Gerne berufen sie sich auf Foersters „Jugendlehre"; allein sie übersehen, daß Foerster schon in diesem Werke die Begründung der Ethik durch die Religion voraussetzt und in seinen spätern Schriften diesen Standpunkt immer entschiedener vertritt.

Auch der „Erste internationale Moralkongreß in London" (25.—29. September 1908), über den Seminardirektor P. Conrad überaus klar in der „Schweiz. Lehrerzeitung" [1]) und in der „Schweiz. Pädagog. Zeitschrift" [2]) berichtet, brachte in den Fragen „Welches ist die Ethik schlechthin? Wie ist sie zu begründen? Wie ist sie zu lehren?" keine Abklärung.

---

[1]) Schweiz. Lehrerzeitung, Jahrgang 1908, Nr. 49 und 50.

[2]) Schweiz. Pädagog. Zeitschrift, Jahrgang 1908, Seite 338 ff.

Die widersprechendsten Anschauungen fanden ihre Verteidiger. Es fehlte auch nicht an Stimmen, die vor einer Überschätzung des Moralunterrichts warnten. Mit gutem Grunde; denn auch das „Rechttun“ kann nur durch Tun und nie durch bloßes Reden gelernt werden.

Die „Schule für ethische Kultur“ in Neuyork darf sich rühmen, auf verschiedenen Gebieten der Erziehung Pionierarbeit geleistet zu haben, insbesondere in der Einführung des Handarbeitsunterrichts als eines wichtigen Bestandteils der elementaren Erziehung ohne Beziehung auf die spezielle gewerbliche Ausbildung. Nach Dr. A. Pabst[1]) hat sie immer die ethische und soziale Erziehung als ihre Hauptaufgabe angesehen.

Über die leitenden Gedanken in dieser Hinsicht spricht sich das Schulprogramm etwa folgendermaßen aus:

„Das Schulgebäude und alle äußern Einrichtungen mögen vorzüglich sein, die Art des Lehrens mag allen Anforderungen der pädagogischen Wissenschaft entsprechen, der Lehrplan mag reichhaltig und vortrefflich sein — dies alles ist nutzlos und der ganze Zweck der Erziehung verfehlt, wenn nicht der richtige Geist in einer Schule herrscht. Ihre Hauptaufgabe muß es deshalb sein, diesen Geist zu schaffen, gewissermaßen eine Atmosphäre zu erzeugen, in welcher die Selbstachtung und die Rücksichtnahme auf andere im richtigen Verhältnis zueinander sich entwickeln können. Der Unterricht ist nur ein Faktor im Leben der Schule, durchaus nicht der einzige und auch nicht der wichtigste, wenn es sich um die Entwicklung des Charakters handelt. Die Hauptquelle der Erziehung ist in der Schulumgebung, im Leben und im Geiste der Schule zu suchen“.

Dr. Pabst hebt als die wichtigsten Bedingungen für die ethische und soziale Erziehung die folgenden hervor:

1. Die Einschärfung des demokratischen Geistes. Die Schule ist keine Standesschule und wird, wenn sie ihre Aufgabe erfüllen soll, nie eine solche werden dürfen; denn die getrennte Erziehung der Reichen und Armen ist ein Übel und ein Unrecht gegen beide. Kinder der Reichen und der Armen und verschiedener Nationalitäten und Rassen sollen sich achten und verstehen lernen in ihrer Arbeit und in ihrem Spiele, was nur bei gemeinsamer Erziehung möglich ist.

2. Das Erwecken ernster geistiger Interessen durch die rechte Art des Lehrens im Gegensatze zur Vergnügungs- und Selbstsucht, die durch das Leben einer großen Handelsstadt begünstigt wird, und zu der übertriebenen Begeisterung für athletischen Sport, der in den amerikanischen Colleges und höheren Schulen vielfach herrscht.

---

[1]) Säemann, Jahrgang 1908, Seite 112, Amerikanische Schulen. Reiseskizzen von A. Pabst.

3. Die Vertiefung eines guten sozialen Geistes dadurch, daß die Interessen der Schüler auf die werktätige Arbeit in den Nachbarhäusern und in solchen gewerblichen Unternehmungen gelenkt werden, mit denen die Schule von selbst in Berührung kommt oder Beziehungen gewinnen kann.

4. Der Aufbau eines großen, humanen und idealen Zieles, indem in den Brennpunkt des ganzen Erziehungssystems, nach dem hin alle Linien konvergieren, die Idee des menschlichen Fortschrittes gestellt wird. Die Fortschritte in Wissenschaft, Kunst, Politik, Industrie, Gewerbe usw. werden in ihren Grundzügen gelehrt und der Zögling wird mit dem ernsten Wunsche erfüllt, an dieser Entwicklung teilzunehmen, soweit dies möglich ist, und dadurch zur Herbeiführung einer bessern Zukunft das Seine beizutragen.

Moralunterricht wird zwar in der Schule erteilt; er ist aber durchaus nicht das wichtigste von den Fächern, auf denen die Charakterentwicklung des Zöglings sich aufbauen soll. Den Haupteinfluß üben immer die Schulumgebung und der Geist der Schule aus, die Lehrer und die Schüler untereinander.

Die Schule soll alle Fortschritte einer modernen Stadtschule (Tagesschule) mit den besonderen Vorzügen der besten Art von internen Anstalten verbinden.

Die Lehrfächer sind: Englisch, moderne und klassische Sprachen, Naturstudien, Geographie und Naturwissenschaften, Mathematik, Geschichte, ethischer Unterricht, Kunstunterricht, Musik und „Manual training" (Werkstattarbeit und Haushaltungsunterricht). Die Schule umfaßt eine Kindergartenabteilung, die zugleich der Ausbildung von Lehrerinnen für Kindergärten dient, und acht eigentliche Schulklassen.

Das vorzüglich eingerichtete Schulgebäude enthält außer den Räumen für den wissenschaftlichen Unterricht, einer großen Bibliothek, einem sehr schönen Musiksaal und einem den Schulzwecken dienenden Museum besondere Laboratorien für den praktischen Unterricht in Physik und Chemie und endlich Räume für den Haushaltungs- und Kochunterricht und für die Werkstattarbeit. Am Handarbeits- und Kochunterricht beteiligen sich Knaben und Mädchen.

Auf die Verbindung des theoretischen und praktischen Unterrichts wird in jeder Beziehung besonderer Wert gelegt. — Der Handarbeitsunterricht beginnt im Kindergarten und wird durch alle Klassen hindurch erteilt. Während er auf den untern Stufen in den Klassenräumen betrieben wird, sind für das „Manual training" der obern Stufen besondere Werkstatträume vorhanden.

Für die Körperausbildung der Zöglinge ist nicht nur eine wohleingerichtete Turnhalle und ein großer Spielplatz neben dem Hause, sondern auch noch ein Spielplatz auf dem Dache, ein so-

genannter „Dachgarten“ vorhanden. Dieser ist überdacht und durch ein starkes eisernes Gitter derart abgeschlossen, daß jede Gefahr selbst beim wildesten Herumtollen der Kinder ausgeschlossen ist; er wird auch beim schlechten Wetter zu mancherlei Bewegungsspielen benutzt.

Die Schule wird verwaltet durch ein Kuratorium, in dem sich eine Anzahl hervorragender Männer befinden, die zu den geistigen Führern der Nation gehören.

Die Schilderung dieser „Musterschule“ faßt nicht bloß zusammen, was in den Abschnitten über „Schulorganisation“ und „Lehrverfahren“ gesagt worden ist, sondern zeichnet geradezu das Urbild der Zukunftsschule, wie es sich in den Köpfen der Reformer malt. Selbstverständlich wird niemand glauben, daß es in der Union schon allgemein verwirklicht sei. Torheit wäre es auch, unsere geschichtlich bedingte Schule daran zu tauschen, fehlt es doch nicht an Nordamerikanern, die an ihren heutigen Schulzuständen bittere Kritik üben. So bezeichnet Oberst Ch. W. Lamed, Professor an der Militärakademie von Westpoint-Annapolis, die öffentlichen Schulen als unzulänglich, indem er sich auf die Ergebnisse der Aufnahmsprüfung in seine Anstalt stützt. Und ein Deutsch-Amerikaner[1]) faßt seine Ausstellungen in einer kleinen Schrift „Die Schulstadt“ zusammen. Nach seiner Ansicht geht man in Amerika, „in der Anerkennung der Rechte des Kindes zweifellos viel zu weit, aber in Deutschland nicht weit genug“. Er klagt, daß im amerikanischen Erziehungswesen die Neigung herrsche, neue Ideen und Theorien, neue Lehrverfahren kritiklos anzunehmen und zu verwirklichen. Der Unterricht laufe oft auf Äußerlichkeiten hinaus; ja, gedankenlose Schwätzer rieten sogar die Einführung von Kindergartenmethoden in die höhern Schulen und Colleges an. Von dem Versuch, „die Disziplin durch Anwendung einer Art von Selbstregierung zu heben, wodurch ein bedeutender Teil der Lehrerarbeit, nämlich das Ordnunghalten, auf die Schüler selbst übertragen wurde“, spricht unser Gewährsmann aber mit hoher Anerkennung. Er führt aus: „Der Plan ging darauf aus, die Schule als Nation zu betrachten und den Schülern das Recht einzuräumen, sich ein Parlament, einen Präsidenten und einen Gerichtshof zu wählen; der Plan entwickelte sich und arbeitete vorzüglich. Indessen, um die Organisation einer Schulstadt richtig zu verstehen, muß man die Tatsache im Auge behalten: des Lehrers Autorität als Lehrer und Erzieher wird durch die Selbstregierung nicht beeinträchtigt; er bleibt immer die höchste Autorität, nur überläßt er die Ausführung der nötigen Verhaltungsmaßregeln und die Aufrechterhaltung der Ordnung den Stadtbeamten. Er selbst greift nicht eher in das Getriebe der Stadtregierung ein, bis eine Berufung an seine

[1]) Deutsch-Amerikaner, Die Schulstadt. Minden 1908, Bruns.

besssere Einsicht und höhere Autorität stattfindet. Der Schulleiter und die Lehrer sind in gewissem Sinne Teilnehmer an der Schulstadt-Obrigkeit; denn ihre Autorität über die Schüler innerhalb ihrer Jurisdiktion kann und darf mit Einrichtung einer mimischen Schulstadt nicht aufhören. Sie bleiben der Öffentlichkeit gegenüber für das Betragen der Schüler verantwortlich; sie können sich dem Staate gegenüber nicht der Verantwortlichkeit entziehen. Dies ist indessen nicht unvereinbar mit der Errichtung einer Regierung seitens der Schüler; nur bleibt der Lehrer Berater, Führer und höchste Autorität." Aber „die Aufmerksamkeit der Schüler und Lehrer wird anfänglich von notwendigen Sachen abgelenkt. Von der Kraft des Rektors und der Lehrer werden Opfer gefordert, welche Abbruch an der Erfüllung derjenigen Pflichten voraussetzen, für welche sie behördlich angestellt sind und bezahlt werden. Die gesamte Schularbeit, der Unterricht in der Schule und die Hausaufgaben leiden zeitweise unter der Aufregung des monatlichen Stadtwahlkampfes; eine unvermeidliche Unruhe stört den ruhigen Gang der Schule."

Vielleicht lassen sich diese Mängel beseitigen oder doch einschränken. Einschlägige Versuche, die C. Burkhardt an der Knabensekundarschule Basel und J. Hepp an der Primarschule Zürich I anstellten, lassen es hoffen. C. Burkhardt[1]) berichtet in der „Schweizerischen Lehrerzeitung" und J. Hepp[2]) in der „Schweizerischen Pädagogischen Zeitschrift" in so ansprechender Art über die gemachten Erfahrungen, daß viele schweizerische Lehrer wenigstens einen Teil ihrer Disziplinargewalt an ihre Schüler abtreten werden. Die Willensbildung im allgemeinen und die „staatsbürgerliche Erziehung" im besondern können dabei nur gewinnen.

VI. Lehrervereinigungen.

Fraglos haben sich die Lehrerverbände, die sich freiwillig oder von gesetzeswegen auf kantonalem Boden organisierten, um den Ausbau der Volksschule große Verdienste erworben; aber alle Gedanken von Bedeutung, die in ihrem Schoße reiften, wurden später in die schweizerischen Vereine hinausgetragen. Darum begnügt sich das Jahrbuch damit, nur die schweizerischen Vereine, die pädagogische Ziele verfolgen, in alphabetischer Reihenfolge aufzuführen.

Der „Evangelische Schulverein der Schweiz" (Präsident Hs. Geißbühler, Seminarlehrer in Bern) tagte am 17. Oktober 1908 in Brugg.

---

[1]) Schweizerische Lehrerzeitung, Jahrgang 1908, Nr. 22 und 24. Klassengemeinschaftsleben. Tagebuchblätter von C. Burkhardt.

[2]) Schweizerische Pädagogische Zeitschrift, Jahrgang 1908, Seite 34. Demokratie und Schuldisziplin. J. Hepp.

Wie der Vorsitzende im Jahresbericht 1907/08 hervorhebt, soll der Verein anstreben: Förderung der Volksbildung auf Grundlage des göttlichen Wortes. Verbindung und gegenseitige Anregung der Freunde einer evangelischen Erziehung. Unterstützung der evangelischen Lehrerbildungsanstalten und verwandter Werke, und endlich soll er das Schweizerische Evangelische Schulblatt herausgeben als Vereinsorgan und zugleich als Mittel, die Vereinszwecke zu verwirklichen.

Seine 1200 Mitglieder sind zum größten Teil in der Schule oder im Dienste der Landeskirche tätig.

„Unsere Stellung zum Worte Gottes", so führt der Berichterstatter aus, „hindert uns keineswegs, auch mit anderen, die unsere Gesinnung nicht teilen, gemeinsam an der Förderung des Schulwesens zu arbeiten. . . . Ja, wir fühlen uns als Glieder der gesamten Lehrerschaft unseres Landes und suchen das Wohlergehen der Schule zu fördern im allgemeinen und auf unsere besondere Weise. Aus diesem Grunde suchen wir der Schule den Religionsunterricht zu erhalten und ihn fruchtbar zu gestalten zum Heil unserer Jugend, zum Gedeihen der Kirche, zum Segen des Volkes."

Lic. theol. Hadorn, Pfarrer am Münster in Bern, eröffnete die Verhandlungen durch eine Betrachtung über das Gleichnis vom Weinstock, Evang. Joh. 15, 1—11. „Auf dem alten Urgrund der biblischen Heilstatsachen stehend, leistete Pfarrer Hadorn anhand des Textes und mittelst trefflicher Bilder aus dem modernen Leben den Nachweis, daß ohne innige Verbindung mit Jesus Christus keine Frucht geschaffen wurde, eine lebendige Moral unmöglich sei." So bereitete er die zahlreiche Versammlung auf den Vortrag Dr. Försters vor, der über „Die Unzulänglichkeit der religionslosen Moralbegründung" sprach. Der Berichterstatter des „Evangelischen Schulblattes"[1]) wagt keine Analyse des Gehörten, aber er sagt: „Gewisse Worte haben sich beim Anhören schon fest eingeprägt, werden unverlierbar sein und fortwirken", z. B. „Es ist vollbracht" ist mehr als „Es ist gedacht"; „die Religion spricht die Muttersprache der Seele"; „die Religion gibt die tiefsten und geheimnisvollsten Gründe für den Gehorsam an"; „die moderne Pädagogik ist belebt von einem Optimismus, der weder die Widerstände kennt, noch die Inspiration verleiht, welche dem Niedern gewachsen ist"; „das Höhere im Menschen kann nur Gewalt bekommen, wenn es sich verbindet mit dem höhern göttlichen Leben in der Erscheinung Christi"; „das höhere Leben kann dem Niedern nur dann gewachsen sein, wenn es jenes an Anschaulichkeit übertrifft"; „niederes Leben kann nicht durch Gedanken, sondern nur durch höheres, ewiges Leben überwunden werden"; „mit Meinungen bildet man keine Charaktere, sondern durch feste, ewige Wahrheiten" u. s. w.

[1]) „Schweizerisches Evangelisches Schulblatt." Organ des Evangelischen Schulvereins der Schweiz. Jahrgang 1908, Seite 621.

Und er fährt fort: „Es war ein hoher Genuß, unter der Wucht und Schärfe der Argumentation das moderne Gebäude der religionslosen Moralbegründung in ein Nichts zusammensinken zu sehen; der Vortrag glich einer eigentlichen Kremation der modernen Moraltheorie; es blieb nichts übrig als ein Häufchen Asche, dargestellt am Schluß als ein kleines Zugeständnis an die Methode der Modernen."

Der „Katholische Erziehungsverein der Schweiz" zählte nach dem Jahresbericht für 1908, den der Zentralpräsident, Prälat A. Tremp, erstattete, 17,382 Mitglieder. Die Jahresversammlung fiel mit derjenigen des „Vereins katholischer Lehrer und Schulmänner der Schweiz", die am 27. April 1908 in Zug stattfand, zusammen. Nachdem der „Katholische Erziehungsverein der Schweiz" das Geschäftliche (Jahresbericht, Rechnung, Katalog empfehlenswerter Jugend- und Volksschriften, freies schweizerisches Lehrerseminar in Zug, Apostolat der Erziehung, Exerzitien, Kampf gegen die Unsittlichkeit) erledigt und über die Müttervereine verhandelt hatte, hörte er gemeinsam mit dem „Verein katholischer Lehrer und Schulmänner der Schweiz" ein Referat von Lehrer Jos. Müller in Goßau über die Jugendlektüre an.

Der „Schweizerische Armenerzieherverein", den Waisenvater Theodor Beck in Schaffhausen leitet, versammelte sich am 7. und 8. Juli 1908 in Ins. Der Verein umfaßt die Hauseltern, die Lehrerschaft und die Freunde der (194) schweizerischen Anstalten, in denen elternlose, verwahrloste, blinde, taubstumme, epileptische, bildungsfähige und bildungsunfähige Kinder aufgenommen werden. „Gegen die Langeweile" sprach Professor Hilty, Bern, zu den Versammelten in erbaulicher Weise. Nach Hilty hangen Sünde und Langeweile eng zusammen. „Schafft die Langeweile aus der Welt und ihr verstopft die Quelle alles Elendes", rief der Redner aus. — Die Teilnehmer besuchten die Anstalten in Tschugg und Erlach, sowie die Strafkolonien St. Johann und Witzwil, auf deren großen Landkomplexen man sehen konnte, was Fleiß, Geschick und Ausdauer aus unfruchtbarem Boden zu ziehen vermögen.

Der „Schweizerische Gesang- und Musiklehrerverein" versammelte sich unter Leitung seines Vorsitzenden, Musikdirektor Vogler in Baden, am 12. Oktober 1908 in Zürich. Den Jahresgeschäften folgte das Referat von Musikdirektor Louis Zehntner in Basel über „Die Treffmethode von Heinrich Grieder" (Charakteristik der Intervalle) als Grundlage des Gesangunterrichts an den Volksschulen. Dem Vortrag schlossen sich zwei Lehrübungen an; die eine veranschaulichte das Tontreffen mit zürcherischen Sekundarschülern, denen die Methode noch gänzlich unbekannt war, die andere das Einüben eines dreistimmigen Satzes mit 12 Schülern der Realschule Basel ohne Zuhülfenahme eines Instrumentes und ohne Vorsingen.

Die Jahresversammlung der „Schweizerischen Gesellschaft für kaufmännisches Bildungswesen“ fand am 4. Oktober 1908 in Bern statt. Als Präsident trat an Stelle von Oberst Richard Direktor Dr. Schärtlin in Zürich. Professor Dr. Bachmann (Zürich) sprach über: „Neue Wege der handelswissenschaftlichen Forschung und des handelswissenschaftlichen Studiums.“ Der Referent verlangte, daß das handelswissenschaftliche Studium auf unsern Hochschulen in Stoffbehandlung und Prüfung dem Studium der Rechts- und Staatswissenschaft gleichgestellt werde. Vor allem wünschte er eine gute sprachlich-historische Vorbildung; die handelstechnischen Fächer kommen erst in zweiter Linie. Empfehlenswert ist praktische Betätigung im kaufmännischen Bureau vor Beginn der Hochschulstudien. Ein Praktikum, in dem sich Vorlesungen und Übungen ergänzen, soll ein ständiger Teil des Studiums sein. Ein schweizerisches Wirtschaftsarchiv, das geschaffen werden sollte, könnte dabei die wertvollsten Dienste leisten. — Die Versammlung unterstützte die Wünschbarkeit einer solchen Anstalt, die in der Zentralstelle für soziale Literatur ein Gegenstück hat.

Die „Schweizerische Gesellschaft für Schulgesundheitspflege“ tagte unter dem Vorsitz ihres Präsidenten Dr. F. Schmid, Direktor des schweizerischen Gesundheitsamtes in Bern, am 16. und 17. Mai 1908 in Baden. In der ersten Hauptversammlung entbot Landammann Dr. Müri, Erziehungsdirektor des Kantons Aargau, den Gruß der aargauischen Behörden; dann folgte die Behandlung des Themas: „Waldschulen und Walderholungsstätten für Schulkinder“. Über die medizinische Seite der Frage sprach Schularzt Dr. Kraft, Zürich, über die pädagogische Seite H. Hiestand, Vorsteher des Kinderfürsorgeamtes Zürich, während Stadtpräsident Schnetzler, Lausanne, am Beispiel seiner Stadt zeigte, wie mit einfachen Mitteln die Waldschule in den Organismus der städtischen Schulverwaltung eingeflochten werden kann. Ohne Diskussion stimmte die Versammlung der beantragten Resolution zu: „Die Schweizerische Gesellschaft für Schulgesundheitspflege anerkennt die hohe prophylaktische und therapeutische Bedeutung der Waldschulen und ersucht Schulbehörden, Lehrerschaft und Eltern, der Errichtung solcher Anstalten die bestmögliche Unterstützung angedeihen zu lassen.“

Nachdem in der zweiten Hauptversammlung Jahresbericht und Jahresrechnung genehmigt worden waren, beantragte Dr. Fr. Zollinger in Zürich im Namen einer Kommission, die im Vorjahr bestellt worden war, die Abhaltung eines schweizerischen Informationskurses in Jugendfürsorge im September 1908 in Zürich. Der Antrag wurde zum Beschluß erhoben, wie derjenige einer zweiten Kommission (Präsident: Stadtrat Quartier-la-Tente, Neuenburg), der dahin ging, über alle, die Hygiene und die Anstellungs- und Besoldungsverhältnisse der Lehrer der öffentlichen Schulen aller

Stufen, die Hochschule ausgeschlossen, beschlagenden Fragen eine Enquete zu veranstalten und die Resultate der letztern in geeigneter Weise zu veröffentlichen. Nach dem Referate Dr. Guillaumes, des Direktors des eidgenössischen statistischen Bureaus in Bern, über die Mitwirkung der Frau an der sanitarischen Beaufsichtigung der Schulkinder, beschloß die Versammlung nach einer interessanten Diskussion in grundsätzlicher Übereinstimmung mit dem Referenten, daß die Frage der Herbeiziehung der Frau zur amtlichen hygienischen Beaufsichtigung der Kinder in der Schule und der Förderung der Gesundheitspflege in Haus und Familie weiter verfolgt werde.

Schulzahnarzt Dr. Alfred Steiger in Luzern, der sich über das Thema „Schule und Zahnpflege" äußerte, zeigte am Beispiel der Schulklinik in Luzern, wie notwendig ein solches Institut ist und wie es eingerichtet werden muß.

Beim gemeinsamen Mittagessen ließ Stadtammann Reiße den Teilnehmern die wertvolle Broschüre „Ein modernes Schulhaus", Schulhygienische Studien mit Planbeilagen von Edmund Schaufelbuel, gewesenem Direktor der Heil- und Pflegeanstalt Königsfelden, überreichen.

Der „Schweizerische Gymnasiallehrerverein" (Präsident: Rektor Dr. Boßhart in Zürich) tagte am 3., 4. und 5. Oktober 1908 in Baden. Gleichzeitig hielten dort der schweizerische Neuphilologenverband, der Verein schweizerischer Mathematiklehrer und die schweizerische schulgeschichtliche Vereinigung ihre Jahresversammlungen ab. Wahrscheinlich werden diese Verbände in absehbarer Zeit in einem Verein schweizerischer Mittelschullehrer aufgehen.

In der ersten Hauptsitzung des Gymnasiallehrervereins sprach Professor v. Wyß (Zürich) über die Wirkungen des eidgenössischen Maturitätsreglementes von 1906 und die Organisation von Realgymnasien, wie sie Zürich und St. Gallen besitzen. Dann folgte der Vortrag von Professor Dr. Egli, Zürich: „Die Wandlungen der Anschauungen über das Wesen der Materie." Nachher gab sich der Verein, der fast fünfzig Jahre ohne Satzungen existiert hatte, Statuten.

In der zweiten Hauptsitzung sprach Dr. E. Schwyzer, Zürich, über ein Thema, das Alt- und Neuphilologen, Geographen, Ethnographen und Historiker gleicherweise interessierte: Über die neugriechischen Studien. Dr. Eckinger, Brugg, referierte über „Bisherige Ergebnisse der Vindonissaforschung" und Professor Dr. Äppli, Zürich, über den Schweizerischen Schulatlas.

Der „Schweizerische Handelslehrerverein" tagte unter der Leitung Direktor Bergers in Neuenburg am 7. und 8. Juni 1908 in Bellinzona. Die Versammlung beschloß, Ende

August und erste Hälfte September 1909 in Neuenburg Fortbildungskurse für Handelslehrer aller Kategorien zu veranstalten, sodann nahm sie eine Enquete über die Besoldungsverhältnisse der Professoren an den höhern Handelsmittelschulen in Aussicht. Dr. Natoli in Bellinzona führte, von prächtigen Lichtbildern unterstützt, den heutigen Stand der tessinischen Tabakindustrie vor. Und Dr. Bachmann, Professor an der Universität Zürich, sprach über die Anlegung von Wirtschaftsarchiven. Er versteht darunter Sammlungen von Geschäftsbüchern, Geschäftskorrespondenzen, Prospekten, Statuten und Berichten von Handels-, Bank-, Verkehrs- und Versicherungsgesellschaften u.s.w. Dieses Material muß von geeigneten Kräften (Studenten) gesichtet und untersucht werden, damit daraus für die Privatwirtschaft und ihre Betriebsformen wertvolle Schlüsse gezogen werden können. Die Thesen des Referenten lauteten: 1. Sofern die Handelswissenschaft auf die Handelspraxis fördernd einwirken soll, ist die Feststellung und die Beschreibung der tatsächlich ausgeübten Betriebsformen die erste Aufgabe. 2. Um die Betriebsformen des Großhandels, der Bank und der Industrie festzustellen, ist auf eine intensive Sammlung und monographische Darstellung des Quellenmaterials Bedacht zu nehmen. 3. Auch an den Handelsschulen ist auf die Anlegung einer Sammlung von Handelsdokumenten und auf eigene Zusammenfassung der gemachten Beobachtungen hinzuarbeiten.

Auf Antrag Flury (Solothurn) wurde die letzte These noch dahin erweitert, daß auch die geschichtliche Entwicklung unserer Industrien, Banken u.s.w. berücksichtigt und zunächst kantonsweise erforscht und dargestellt werden solle.

Die Jahres- und Delegiertenversammlung des „Schweizerischen Lehrervereins" fand am 10. und 11. Oktober 1908 in Langenthal statt. Der Verein, an dessen Spitze als Zentralpräsident Nationalrat Friedrich Fritschi in Zürich steht, zählte im Berichtsjahr 7042 Mitglieder. Die Delegiertenversammlung genehmigte unter Leitung von Sekundarlehrer Wittwer von Langnau die Rechnung über das Vereinsvermögen (Fr. 21,389), die Waisenstiftung (Ende 1908 Fr. 150,000), die Kurunterstützungskasse (Ende Juni 1908 Fr. 22,602). Aus dem Ertrag der Vereinsorgane (Schweizerische Lehrerzeitung, Schweizerische Pädagogische Zeitschrift, Schweizerischer Lehrerkalender) wurden Fr. 1000 der Waisenstiftung und Fr. 500 der Kurunterstützungskasse zugewiesen. Die Satzungen für die Wirksamkeit der „Lehrerheim- und Kurunterstützungskasse" (unantastbare Stiftung 25,000 Franken, Verwendung der Zinsen hiervon, bis die Stiftung Fr. 50,000 erreicht hat; jährliche Kurunterstützung bis auf Fr. 200) werden zunächst für zwei Jahre provisorisch in Kraft erklärt.

Die Jugendschriftenkommission des Schweizerischen Lehrervereins (Präsident: H. Müller, Rektor in Basel) konnte im

Berichtsjahr auf eine segensreiche fünfzigjährige Tätigkeit zurückschauen, die sich in dem Berichte spiegelt, den der Vizepräsident der Kommission, Konrad Uhler, Sekundarlehrer in Dozwil, in der „Schweizerischen Pädagogischen Zeitschrift 1908, Heft III", niedergelegt hat.

Auch die Kommission, die sich mit der „Erholungs- und Wanderstationen für die schweizerische Lehrerschaft" (Präsident: Fr. Fritschi, Nationalrat in Zürich) befaßt, durfte mit ihren ideellen und materiellen Erfolgen zufrieden sein. Sie förderte die Kenntnis des Vaterlandes und vaterländischer Institutionen, indem sie durch ihre Ausweiskarte den Lehrern die Benützung von Erholungsgelegenheiten und das Reisen erleichterte; die Fonds für ein schweizerisches Lehrerheim und eine Unterstützungskasse für kurbedürftige Lehrer sah sie, dank einer veranstalteten Sammlung, wesentlich wachsen.

Die neubestellte Kommission für den Geographieunterricht wird sich fragen, wie im Anschluß an den erwarteten Sekundarschulatlas ein schweizerisches Geographielehrmittel und ein Handbuch für den Geographieunterricht zu erstellen sei.

Über den Stand der Bundessubventionsfrage erstattete Zentralpräsident Fritschi Bericht. Eine Motion auf Erhöhung der Bundesunterstützung sei zwar im Frühjahr durch die beiden eidgenössischen Räte ohne Widerspruch, wenn auch mit einigen Vorbehalten des eidgenössischen Finanzvorstehers, gutgeheißen worden; allein schlimm sei für den Augenblick der Rückgang der Zolleinnahmen, und das um so mehr, als die Anforderungen des Kranken- und Unfallversicherungsgesetzes an die Bundeskasse nach der jetzigen Vorlage (angenommen vom Nationalrate vom 7. November) größer sein werden, als nach den Berechnungen des Bundesrates. Die Frage, wie die Sekundarschule, die heute nichts anderes ist, als eine obere Volksschule, in die Unterstützung durch den Bund einbezogen werden könnte, wurde dem Zentralvorstand überwiesen, aus dessen Schoß auf die Anomalie aufmerksam gemacht wurde, daß die Primarschule, die Handels- und Berufsschulen, Seminarien und das Polytechnikum sich der Bundeshülfe erfreuen, während die Sekundarschulen neben Gymnasien und Hochschulen leer ausgehen.

Der Sprechende wies darauf hin, daß die Kinderversicherung im Kranken- und Unfallversicherungsgesetz in der Weise Aufnahme gefunden habe, daß der Bund an die Krankenkassen, welche Kinder unter 14 Jahren versichern und wenigstens Arznei- und Arztkosten vergüten, einen Beitrag von $^5/_4$ Rappen für den Versicherungstag (eines Kindes) gewähre.

Zum Artikel 15 der Militärorganisation, der für die Lehrer ein Stein des Anstoßes zu werden scheint, äußerte sich Nationalrat Fritschi folgendermaßen: „Dem Wortlaut gemäß vergütet der Bund den Kantonen drei Viertel der Stellvertretungskosten

für Lehrer, die als Unteroffiziere in den Instruktionsdienst einberufen werden. Jedermann nahm in der Beratung an, die Kantone, jedenfalls nicht die Lehrer, werden für den letzten Viertel der Kosten aufzukommen haben. Die Regierung des Kantons Bern fand jedoch für gut, den Lehrer damit zu belasten. Zunächst wird der Kantonale Lehrerverein Bern Beschwerde bei der Regierung einlegen, und der Zentralvorstand des Schweizerischen Lehrervereins wird beim Bundesrat eventuell bei der Bundesversammlung vorstellig werden. Dabei ist auch auf die Lösung der Frage zu dringen, daß die Stellvertretung in Art. 15 sich auch auf die Lehrer bezieht, die in die Unteroffiziersschule einberufen werden." Die Delegiertenversammlung erhob diese Ausführungen zum Beschluß.

Die Hauptversammlung behandelte die Fragen des Kinderschutzes, soweit sie durch den Ausbau der kantonalen und eidgenössischen Gesetzgebung berührt werden. In die Referate teilten sich Professor Dr. Zürcher in Zürich und Pfarrer Wild in Mönchaltorf. In einer Übersicht über die bisherige Kinderschutzgesetzgebung zeigte Professor Dr. Zürcher, welche Entwicklung die gesetzlichen Maßregeln zum Schutze der Kinder in Frankreich, England, Amerika und bei uns genommen haben, um daraus die Folgerungen zu ziehen, die sich für die kantonalen Ausführungsgesetze zum eidgenössischen Zivilgesetz, sowie für das Bundesstrafrecht ergeben. Professor Zürcher trat warm für eine besondere Behandlung der Jugendlich-Fehlbaren ein. Er befürwortete die erziehende Behandlung fehlbarer Kinder unter 14 Jahren durch die Schule, und die der Jugendlichen (von 14 bis 18 Jahren) durch besondere Instanzen, ähnlich den Jugendgerichtshöfen in Amerika. Dabei betonte er lebhaft die fürsorgende Aufsicht über die Fehlbaren nach Art der amerikanischen Probation officer. — Pfarrer Wild sprach über Kindermißhandlung und Kinderarbeit. Nach ihm beschränkt sich die Kindermißhandlung durchaus nicht auf einzelne Bevölkerungsklassen. Ihre Ursachen liegen in verschiedenen Motiven. Eine Ausdehnung in der Anzeigepflicht ist darum in den Ausführungsgesetzen zu Art. 283 und 284 des Zivilgesetzes geboten, dessen Bestimmungen zum Schutz der Kinder so rasch wie möglich in Kraft treten sollten. Die Erhebung der gemeinnützigen Gesellschaft vom Jahre 1903 über Kinderarbeit, namentlich in Haus und Gewerbe, ist leider unvollständig und ungenügend; eine der ersten Aufgaben des sozialpolitischen Amtes sollte die Veranstaltung einer allgemeinen Erhebung über die Kinderarbeit sein. Die Revision des Fabrikgesetzes sollte die Jugendarbeit noch besser vor Ausbeutung schützen; der Referent forderte deshalb die Ausdehnung des Fabrikverbots für Kinder bis zum 15. Altersjahr.

Der „Schweizerische Neuphilologenverband" (Präsident: Dr. Hartmann, Zürich) hörte am 3. Oktober 1908 anläßlich seiner Jahresversammlung in Baden einen Vortrag von Professor

Dr. Tappolet in Basel über den „Bildungswert der französischen Grammatik“, der einen lebhaften Meinungsaustausch auslöste. Wie der naturkundliche Unterricht in die Gesetze anderer Naturerscheinungen einführt, so soll die Grammatik dem Schüler einen Einblick in das Wesen und Leben der Sprache verschaffen. — Der Statutenentwurf, den eine Kommission vorlegte, wurde angenommen.

Am folgenden Tage suchte Professor Dr. Hoar, St. Gallen, der komplizierten und wiederspruchsvollen Psyche Jonathan Swifts näherzutreten. Professor Bouvier, Genf, sprach über „*Un voyage de Rousseau autour du lac de Genève d'après des documents inédits*“. In einer Art Tagebuch, das Rousseau während einer Reise mit Thérèse Levasseur und einigen Genfer Freunden führte, fand der Vortragende die Keime der Ideen, die der berühmte Schriftsteller später im Emile, im contrat social, in der nouvelle Héloïse niedergelegt hat.

In der „Schweizerischen schulgeschichtlichen Vereinigung“ (Präsident: Professor Dr. J. Brunner, Zürich), die sich am 4. Oktober 1908 in Baden versammelte, entwickelte Professor Haag in Bern die Genesis der zürcherischen Schulreform von 1716. Der Vortragende hob, indem er sich auf wertvolles, zum Teil noch unveröffentlichtes Material stützte, die Verdienste des Ratsherrn J. C. Escher hervor, der gegen den zähen Widerstand der Orthodoxie zu kämpfen hatte.

Der „Schweizerische Seminarlehrerverein“ versammelte sich am 18. und 19. Oktober 1908 in Luzern. Rektor Egli in Luzern leitete als Jahrespräsident die Verhandlungen. In der ersten Sitzung beschäftigte man sich hauptsächlich mit dem Anschluß des Seminarlehrervereins an den „Schweizerischen Gymnasiallehrerverein“. Eine Kommission (Präsident: Rektor Suter in Aarau) wurde beauftragt, bis zur nächsten Tagung in Solothurn einen Statutenentwurf auszuarbeiten, der den Anschluß an den Gymnasiallehrerverein vorsieht.

In der Hauptversammlung sprach Dr. Hans Frey in Küsnacht über den neuen schweizerischen Schulatlas. Probeblätter, die teils im Saale aufgehängt, teils herumgeboten wurden, dienten zur Veranschaulichung des Vortrages. Dr. Schweri in Aarau unterstützte die Forderungen des Sprechers, daß mit Bundeshülfe Wandkarten zur Darstellung der klimatologischen Verhältnisse zu erstellen seien, wünschte aber zugleich auch geologische Wandkarten. Seminardirektor Grüninger in Rickenbach hätte gerne einen erklärenden Text zum neuen Atlas in die Hand des Lehrers gelegt und Hool in Luzern würde es begrüßen, wenn die wirtschaftlichen Verhältnisse der Schweiz noch besser berücksichtigt werden könnten.

Im Anschluß an eine Arbeit, die Seminardirektor Dr. Schneider im Vorjahre gedruckt in die Hände der Seminarlehrer gelegt hatte,

äußerte sich hierauf Seminardirektor Conrad in Chur über „Die historische Pädagogik am Seminar“. Auch er möchte, wie Dr. Schneider, durch den Unterricht in der Geschichte der Pädagogik den Seminaristen den Erwerb einer einheitlichen Weltanschauung erleichtern. Allein dieser Weg ist weit und steil und nicht für alle Seminaristen gangbar; darum warnte Rektor Suter in Aarau davor, daß man im Seminar zu viel Philosophie treibe. — Vielleicht würde man das Ziel rascher und sicherer erreichen, wenn man nicht bloß die „Haupterkenntnisse der historischen Wissenschaften“ berücksichtigte, sondern von den Naturwissenschaften ausginge, und deren Ergebnisse feststellte und zusammenfaßte. Die Psychologie hätte dann nicht bloß die Brücke zwischen den Natur- und den Geisteswissenschaften zu schlagen, sondern auch an die Grenzen des Erkennens zu führen. Nachher wäre zu zeigen, wie die höchsten Ideen, die der menschliche Geist zu bilden vermag, durch die Religion und die Kunst umschrieben und symbolisiert werden.

Eine Abstimmung über die Thesen der Referenten fand nicht statt.

Der „Schweizerische Turnlehrerverein“ verband mit seiner Jahresversammlung, die am 3. und 4. Oktober 1908 in St. Gallen abgehalten wurde, die Jubiläumsfeier des fünfzigjährigen Bestandes. Die erste Hauptversammlung erledigte das Geschäftliche, genehmigte den neuen Vertrag mit dem Schweizerischen Lehrerverein betreffend Herausgabe der „Monatsblätter für das Schulturnen“ und wählte, da Präsident Matthey eine Wiederwahl des bestimmtesten ablehnte, einstimmig Seminarlehrer J. Spühler in Zürich zu seinem Vorsitzenden. — Die zweite Hauptversammlung war der Besprechung des Referates gewidmet, das J. Spühler über „Die Errichtung einer schweizerischen Turnlehrerbildungsanstalt und einer Zentralstelle für physische Erziehung“ vor der Tagung im Vereinsorgan veröffentlicht hatte. Nach gründlicher Diskussion wurde seine These einstimmig angenommen. Sie lautete: „Der Bund errichtet eine schweizerische Turnlehrerbildungsanstalt, welche die Ausbildung der Turnlehrer für Mittelschulen, Lehrerseminarien, Lehramtsschulen, der Leiter der Lehrerturnkurse und der Instruktionskurse für den militärischen Vorunterricht zum Zwecke hat. Der schweizerische Bundesrat wird die hierfür nötigen Vorschriften erlassen.“

In der Jubiläumsfeier, die durch Lieder des Stadtsängervereins Frohsinn eröffnet und geschlossen wurde, schilderte J. J. Müller (Zürich) die Tätigkeit des Jubilars in ausführlicher Rede.

Der „Schweizerische Verein für Förderung des Handarbeitsunterrichts für Knaben“, an deren Spitze Ed. Oertli, Lehrer in Zürich V, steht, veranstaltete in Sitten während der Zeit vom 13. Juli bis 8. August 1908 den XXIII. Bildungskurs für Lehrer der Knabenhandarbeit, welcher den besten Ver-

lauf nahm. „Der Elementarkurs fesselte den Besucher durch die Menge der einfachen, in angenehmen Farbentönen leuchtenden Papier- und Halbkartonarbeiten, ferner durch die geschickt gewählten Naturholzarbeiten und die Modellierarbeiten, die zum Teil in origineller Art moralische Erzählungen illustrierten. Die Papparbeiten zeigten dieses Jahr nicht mehr das bunte, oft grelle Aussehen. Die Form der Modelle, die Farbe der Papiere wurde den Forderungen der Kunstfreunde angepaßt. Dasselbe muß gesagt werden vom Schnitzen." .... „Recht überrascht haben die Modelleure! Ihre Arbeiten fanden ungeteilte Anerkennung. Dazu trug die einfache, aber charakteristische Ausführung der Arbeiten viel bei. Die geographischen Studien, die Nachbildung von Pflanzen und Tieren in ihren natürlichen Stellungen brachte Leben in die Ausstellung."

Der Vorstand und die Mitglieder des Vereins suchen Stellung zur Reform zu nehmen. Ihre Diskussionen drehen sich im wesentlichen um die Fragen: Soll die Handarbeit als Unterrichtsfach oder als Prinzip betrieben werden? Wie kann die Zeit zur Ausübung der Handarbeit gewonnen werden? Wie müssen die Kurse reorganisiert werden?

Der „Verband der schweizerischen Zeichen- und Gewerbeschullehrer" (Präsident: L. Genoud, Direktor, Freiburg) hielt seine Jahresversammlung am 19. und 20. Juli 1908 in Stans ab. Verhandelt wurde über „Die Korrektur im Zeichenunterricht". Die Referenten (Gutersohn, Luzern; Hoffmann, Pruntrut, Payer, Lausanne) verlangten eine wohlwollende Korrektur, die auf gute Darstellung des Charakteristischen und Schönen dringt, und die Individualität des Schülers fördert. Über „Die private berufliche Betätigung der Gewerbelehrer" sprachen Fachlehrer Wuffli, Bern und Direktor Genoud, Freiburg. Beide verlangten, daß die berufliche Nebenarbeit gestattet werde, weil sie den Gewerbelehrer mit den auftretenden Neuerungen im Berufe vertraut mache.

Die Delegiertenversammlung des „Vereins katholischer Lehrer und Schulmänner der Schweiz" tagte unter dem Vorsitz Oberst Ernis am 27. April 1908 in Zug. Sie beriet und genehmigte die Statuten der Krankenkasse des katholischen Lehrervereins, welche Kantonalschulinspektor Rusch in Appenzell, Erziehungsrat Spieß in Tuggen, Lehrer Josef Schönenberger in Neudorf-St. Fiden bei St. Gallen und a. Konrektor A. Güntensberger in St. Fiden ausgearbeitet hatten. Die wichtigsten Bestimmungen derselben sind: Ausrichtung eines täglichen Krankengeldes von vier Franken; Bezugsberechtigung während neunzig Krankentagen; nach einer Karenzzeit von einem Jahre erneute Bezugsberechtigung; Freizügigkeit innert der Schweiz.

Ein zweites Traktandum bildete der „Reiseführer des Vereins katholischer Lehrer und Schulmänner der

Schweiz". Darin stellt Rektor H. Al. Kaiser in Zug Reiserouten zusammen, die auch die Nachbarländer der Schweiz umfassen. Wenn auch Hotels und Gasthöfe, die im Besitz von Katholiken sind, in erster Linie empfohlen werden, so „blieben doch auch Häuser von Andersgläubigen nicht unbeachtet, sofern Bedienung und Gesellschaft gerechten Anforderungen eines reisenden Katholiken entsprechen". Die Legitimationskarten, die im Berichtsjahr zum erstenmal ausgegeben wurden, sichern den Vereinsmitgliedern auf Bahnen und Dampfbooten (in 18 Fällen), bei Besichtigung von Naturschönheiten und Sehenswürdigkeiten (in 17 Fällen) Preisermäßigungen.

Nach der Genehmigung des Jahresberichtes und der Jahresrechnung hörte die Versammlung gemeinsam mit den Delegierten des „Schweizerischen katholischen Erziehungsvereins" einen Vortrag von Lehrer Josef Müller aus Goßau über „Jugendlektüre". Der Redner wies den verderblichen Einfluß der schlechten Lektüre auf die Jugend nach, pries den Segen der guten Jugendschriften, suchte nach den Maßstäben zur richtigen Beurteilung der Literatur für Kinder und empfahl die Anlegung von Schulbibliotheken und deren zweckmäßige Benützung. Eine Diskussion fand nicht statt, wohl aber wurde beschlossen, die Arbeit als Quartalbeilage zu den „Pädagogischen Blättern" erscheinen zu lassen.

Die Generalversammlung des „Vereins katholischer Lehrerinnen der Schweiz" (Vorsitzende: Frl. Keiser) fand am 5. Oktober 1908 in Zug statt. Pfarrer Ducret v. Auw eröffnete und leitete die Versammlung. — Frl. Kißling aus Basel, die als Delegierte an der letzten Hauptversammlung deutscher katholischer Lehrerinnen in München teilgenommen hatte, berichtete über den Verlauf jener Tagung. — Aus dem Jahresbericht der Präsidentin war zu ersehen, daß der Verein jetzt 300 Aktivmitglieder zählt und in seinen Sektionen fleißig arbeitet. Sektionsversammlungen fanden im Laufe des Sommers in Basel, Brugg, Freiburg, Luzern, St. Gallen und im Thurgau statt.

Über „Natur, Sprache und Religion in der Pädagogik" sprach Kan. Professor Meienberg. „Er kennzeichnete die Natur als Anregerin des sinnlichen und geistigen Erkennens, des vernünftigen Denkens, als Sprachlehrerin, die durch Anschauen und Erleben der Natur, sinnige Naturbetrachtung, alles Bombastische aus der Sprache verbannt und das Feine, Schlichte und Schöne erzeugt, und als große Seelenerzieherin, welche durch ihre erhabenen Schönheiten und Gesetze immerfort auf den schaffenden Urgeist, den ewigen Entwickler, hinweist." (Pädagogische Blätter, 1908. Seite 731.)

Anschließend an die Hauptkonferenz hielten auch die Mitglieder der Kranken- und der Altersversicherungskasse ihre Jahresversammlungen ab.

Wie der „Schweizerische Gymnasiallehrerverein", so tagte auch die „Vereinigung der Mathematiklehrer an schweizerischen Mittelschulen" am 4. Oktober 1908 in Baden. Ihr Vorsitzender Dr. H. Fehr, Professor an der Universität und am Gymnasium in Genf, leitete die Verhandlungen. Seminarlehrer Rüefli in Bern sprach über: „Größte und kleinste Werte und ihre Behandlung in der Sekundarschule". Professor Fehr (Genf) und Dr. Gubler (Zürich) berichteten über den vierten internationalen Mathematikerkongreß, der im Frühjahr 1908 in Rom stattgefunden hatte. Eine Frucht dieses Kongresses ist die Einsetzung einer internationalen Kommission für den mathematischen Unterricht, über deren Organisation und allgemeinen Arbeitsplan Professor Fehr, der Generalsekretär dieser Kommission, referierte. Ihre Hauptaufgabe soll darin bestehen, sich durch Subkommissionen über den Stand und die Organisation des mathematischen Unterrichts aller Schulstufen in sämtlichen Kulturstaaten zu informieren, und einen Generalbericht darüber an den nächsten internationalen Kongreß in Cambridge 1912 zu erstatten. Neben Professor Fehr, der durch den Kongreß als Delegierter der Schweiz in der internationalen Kommission bezeichnet worden war, wurde Professor Geiser in Zürich als zweiter Vertreter gewählt.

Die Vereinigung begrüßte die Gesamtausgabe der Werke des berühmten Schweizer Mathematikers Euler, die der Mathematikerkongreß in Rom angeregt hatte, und leitete ihre diesbezüglichen Wünsche an die Herausgeber.

Die Generalversammlung des „Vereins schweizerischer Lehrerinnen" (Zentralpräsidentin: Frl. Dr. E. Graf, Bern) fand am 27. Juni 1908 in Zürich statt. Nachdem die Jahresgeschäfte erledigt waren, wurde der Bericht über den Stand des schweizerischen Lehrerinnenheims entgegengenommen. Nachher sprachen Frl. E. Schäppi in Zürich und Frl. Th. Kammermann in Bern sehr eingehend über das Thema der Schulreform auf den untern Stufen. Die Diskussion mußte der vorgerückten Zeit wegen abgebrochen und auf die nächste Generalversammlung verschoben werden.

VII. Sozialpädagogisches.

Der größte Schatz eines Volkes ist seine Jugend. Je gesünder, stärker, einsichtiger, schaffensfreudiger und sittlicher diese wird, desto besser ist für seine Erhaltung und Vervollkommnung gesorgt. Jedes Kind zu befähigen, sich selbst zu helfen, ist das beste Mittel, die Kranken-, die Armen- und die Zuchthäuser entbehrlich zu machen. Darum mühen sich in der Schweiz Behörden und wohltätige Private nach Kräften, der Armut, der Zuchtlosigkeit, den Krankheiten und Verbrechen vorzubeugen. Was zu diesem Zwecke in den Krippen, den Kindergärten, den Volksschulen,

den Jugend- und Ferienhorten, den Ferienkolonien und Waldschulen, den Anstalten für Blinde, Taube, Schwachsinnige, Epileptische geschieht, wird unter anderen Überschriften geschildert. Ebenso der Kampf gegen Schmutzliteratur und Kinematographen, welche die Phantasie der heranwachsenden Jugend vergiften.

Aber nicht verschwiegen darf hier werden, daß sich die Stimmen mehren, die vor einer allzuweit gehenden „Jugendfürsorge" warnen. Im „Educateur" (Jahrgang 1908, Seite 289 ff.) macht ein „alter Genfer Lehrer" unter dem Titel *„A propos de la mutualité scolaire"* eine Reihe satirischer Vorschläge. Nachdem er geschildert hat, was der Staat Genf von der Unentgeltlichkeit der Lehrmittel bis zur gegenseitigen Versicherung der Schüler für seine Schuljugend tut, meint er, die Schule sei jetzt ungleich besser geeignet, die gesunde Entwicklung der Kinder zu fördern als das Haus. Darum sollte sie die Kinder mindestens 8—10 Stunden täglich übernehmen; aber man sollte auch dabei nicht stehen bleiben. Da viele Kinder schlecht gebettet seien, vom Ungeziefer belästigt würden, oft Zeugen schlimmer häuslicher Szenen wären, so wäre es am besten, wenn man sie auch in der Schule nächtigen ließe. Die Frage: „Was bleibt den Eltern noch zu tun übrig?" beantwortet unser Gewährsmann wie folgt: „Am Sonntag wird ja die Schule den Eltern die Kinder gerne überlassen. Auch können die Eltern Besuche machen und sich erkundigen, ob die mit der Aufsicht betrauten Lehrer ihre Pflicht erfüllen." Was ihm noch zu wünschen übrig bleibt, das ist eine Versicherung gegen Ermüdung. „Les progrès de la psychologie de l'enfance permettent d'affirmer avec une quasi — certitude qu'il n'existe pas de paresseux; il y a seulement des enfants qui naissent fatigués."

Aber wie, wenn der Satiriker hier wider Willen eine Wahrheit ausspräche? — Dann wäre es die höchste Zeit, für die Generation, die heute arbeitet und „genießt", günstigere Lebensbedingungen zu schaffen. Vor allem müssen Notschreie verstummen, wie sie der „Educateur" (Jahrgang 1908, Seite 574) unter dem Titel: „Ils sont surmenés" veröffentlicht. Er schreibt: „Dans nos campagnes vaudoises, la main-d'œuvre est devenue si chère que les enfants doivent remplacer les ouvriers introuvables. Presque tous, filles et garçons, levés dès les cinq heures du matin, si ce n'est avant, doivent vaquer aux travaux du ménage ou de l'écurie. Ils n'ont que juste le temps de déjeuner à la hâte pour courir à l'école où ils arrivent l'heure frappant, mal lavés, mal peignés et sans avoir préparé la petite tâche donnée. Les deux heures passées en classe sont un repos du corps, mais une torture pour l'esprit. Ces enfants, à demi-fourbus, déprimés, indifférents à tout, ne se soucient guère des hauts faits de Guillaume Tell, de l'accord des participes ou de la preuve par neuf. Pour ces pauvres diables, une petite sieste ferait bien mieux leur affaire. Dans les fabriques, les enfants sont protégés par les lois. Chez nos paysans, on en

voit qui, pendant la fenaison ou lors des effeuilles, sont debout de cinq heures du matin à neuf heures du soir. Et que dire de certains pensionnaires pris par pitié dans d'honorables familles où ils sont honteusement exploités? Pauvres civilisés, vous n'avez pas le loisir d'être enfants. Les négrillons, qui musent et rient à journées faites, doivent vous faire envie."

Wenn solche Übelstände — sie kommen auch außerhalb der Waadt und der Schweiz vor — nicht verschwinden, muß dem Vaterlandsfreund um die Zukunft seines Volkes und dessen Kultur bange werden. Er wird mit aller Macht auf Abhülfe dringen, auch wenn ihm die „Rassenhygieniker" Halt gebieten wollen. Diese lehren, daß die Gesellschaft ihre wirtschaftliche und militärische Kraft schwäche, indem sie die Gebrechlichen erhalte und mit dem Nachwuchs der Entarteten den Staat belaste. Hier scheiden sich eben die Geister: wer im Menschen nur das höchstentwickelte Tier sieht, der mag ihnen folgen; wer aber glauben kann, daß in jedem, der Menschenantlitz trägt, eine unsterbliche Seele wohne, der muß und wird den Schwachen stützen, den Kranken pflegen und mit dem Hungernden sein Stück Brot teilen.

Daß sich die Gesellschaft einer schweren Unterlassungssünde schuldig mache, indem sie die Jugend nach dem Schulaustritt sich selbst überlasse, wußten die Einsichtigen schon längst. Gerade in dem fraglichen Alter regen sich die Leidenschaften, beginnt die gefährlichste Zeit des Lebens. Und gerade in diesem Alter verlassen viele junge Leute das elterliche Haus, um in die Lehre zu treten, oder sie werden gar als Lohnarbeiter wirtschaftlich selbständig. Wie außerordentlich gefährlich solchen Leutchen die Versuchungen des städtischen Lebens werden, lehrt jeder Tag. Es war ein segensreicher Gedanke, die jungen Führer- und Heimatlosen zu sammeln, zu unterhalten, zu belehren und durch planmäßigen Unterricht zu fördern. In dieser Richtung haben sich Verdienste erworben die „Jungburschen-Vereine", die ihren Mitgliedern in erster Linie sozialpolitische Bildung vermitteln möchten, die „Freunde des jungen Mannes", die junge Leute in passende Stellungen zu bringen suchen, sie überwachen und beraten, wenn es nötig ist, die (evangelischen) Christlichen Jünglings-Vereine und die (katholischen) Gesellenvereine, die auf konfessioneller Grundlage aufgebaut sind. Wer die großartige Organisation der „Gesellenvereine" kennen lernen will, der lese den Aufsatz: „Auch ein erzieherischer Verein" von Cl. Frei in den „Pädagogischen Blättern", Jahrgang 1908, Seite 697 ff.

VIII. Totentafel.

Unter den vielen treuen Arbeitern, die im Berichtsjahr auf dem Acker der Erziehung die Hand vom Pfluge sinken ließen, haben sich besonders verdient gemacht:

Francesco Gianini, geboren den 10. Dezember 1859, gestorben den 29. August 1908. Er durchlief das Seminar von Pollegia, und erwarb sich schon mit 17 Jahren das Patent als Sekundarlehrer. Zuerst wirkte er in Curio; 1888 wurde er Seminarlehrer in Locarno, wo er vornehmlich Didaktik lehrte. Bei den Prüfungen der höhern Schulen, wie bei den Rekrutenprüfungen, amtete er als Experte. Während der Krankheit des Seminardirektors Imperatori leitete er eine Zeitlang das Seminar; nach Imperatoris Tod verließ er die Anstalt, um das Amt eines Schulinspektors zu übernehmen. Gianini war auch als Schriftsteller tätig; seiner Feder verdankt der Kanton Tessin treffliche Lesebücher. Im Jahre 1907 wurde ihm noch die Freude zuteil, in Lugano eine Haushaltungsschule für junge Mädchen ins Leben zu rufen; dann setzte die Zuckerkrankheit seinem Wirken ein Ziel. Eine Operation, der er sich in Zürich unterzog, brachte keine Heilung, und Gianini sank allzu früh ins Grab, betrauert von seiner Gattin, seinen Freunden und der tessinischen Lehrerschaft, deren berufliche Tüchtigkeit und wirtschaftliche Lage er nach Kräften zu heben versucht hatte.

Fritz Hunziker, geboren den 11. Juni 1845, gestorben den 18. Juni 1908, trat nach Absolvierung der untern Klassen des zürcherischen Gymnasiums an die kaufmännische Abteilung der Industrieschule über, machte seine kaufmännische Lehre in Bremen, verweilte zu seiner weitern Ausbildung eine Zeitlang in Genua, und betätigte sich nach der Rückkehr nach Zürich in einem Seidenkommissionshaus.

Im Jahre 1874 übernahm Fritz Hunziker den Unterricht in den kaufmännischen Fächern an der Industrieschule Zürich. Er arbeitete sich so rasch in die neue Aufgabe ein, daß ihm nach fünf Jahren das Prorektorat und bald nachher das Rektorat der Industrieschule übertragen wurde. Weil die Handelsabteilung sich überraschend schnell entwickelte, mußte diese im Jahr 1904 von der Industrieschule abgetrennt werden, und Hunziker wurde der erste Rektor der neuen Handelsschule. Leider nur für wenige Jahre; unablässige Arbeit, die ihn im Großen und im Kleinen getreu sah, hatte die Kraft des trefflichen Schulleiters gebrochen, so daß er sein Amt niederlegen mußte.

Auf eidgenössischem Boden ist Rektor Hunziker in erster Linie durch seine gemeinnützige Tätigkeit bekannt geworden. Schon während der Cholerazeit (1867) und bei der Hülfeleistung für Straßburg (1870) hatte er sich als warmherziger Menschenfreund erwiesen, später mühte er sich in führender Stellung erfolgreich um alle Einrichtungen der Schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft. — Seit der Einführung der kaufmännischen Lehrlingsprüfungen in der Schweiz war er Oberexperte und in den letzten Jahren Präsident der Expertenkommission.

Johann Ritschard, geboren den 10. Januar 1845, gestorben den 26. Oktober 1908, studierte in Bern, Gießen und Berlin

die Rechte und betätigte sich zunächst als Rechtsanwalt in Interlaken. Mit 28 Jahren in die bernische Regierung gewählt, schuf er als Erziehungsdirektor die altkatholische Fakultät der Hochschule und das Gesetz über das Sekundarschulwesen vom Jahre 1877. Nachdem Ritschard infolge einer Finanzkrisis mit sieben seiner Kollegen aus der Regierung ausgetreten war, eröffnete er in Thun ein Advokaturbureau. Im Jahre 1893 trat er neuerdings in die Regierung ein; erst leitete er das Armen- und das Kirchenwesen (Armengesetz), seit 1906 das Unterrichtswesen. Als ein treuer Freund der Lehrer und der Schule arbeitete er ein Besoldungsgesetz für Primarlehrer aus, für dessen Annahme er als todkranker Mann so lange wirkte, bis ihn der Tod von jahrelangen schweren Leiden erlöste. Ritschard war von 1873—1882 auch Mitglied des Nationalrates, von 1894—1903 saß er im Ständerate, seit 1903 bis zum Tode wieder im Nationalrate. Seine vielen Freunde, wie die Gegner, die seine Gerechtigkeit anerkennen mußten, trauerten an seiner Bahre. „Er gehörte zu den seltenen Menschen, die im Glück nie übermütig, im Unglück nie verzagt und mutlos werden. Seine Person einzusetzen für das Glück anderer, für die Wohlfahrt seines Volkes, seiner Mitbürger, war ihm Bedürfnis; Freunden in der Not zu helfen, Bedrängten beizustehen, war ihm Menschenpflicht, kurz, sein Wesen atmete Menschen- und Nächstenliebe", schrieb der „Bund" vom 27./28. Oktober 1908.

J. J. Schäppi, geboren den 11. Dezember 1819, gestorben den 11. April 1908, durchlief das Seminar Küsnacht, förderte sich durch Privatfleiß und brachte seine Studien an den Universitäten Tübingen und Zürich zum vorläufigen Abschluß. Von Schlieren aus folgte er im Jahre 1848 einem Ruf an die Sekundarschule Horgen. Als er dort einen Konsumverein und einen Volksverein gründete, erstanden ihm in der Gemeinde die ersten Gegner; dafür wählte ihn die Lehrerschaft in die Bezirksschulpflege und in den Vorstand der Schulsynode. Er wurde auch Mitglied der Aufsichtskommission der Tierarzneischule in Zürich und des kantonalen Lehrerseminars. Als Gegner des Seminardirektors Fries gab er mehrere polemische Schriften heraus. Diese Schulkämpfe waren das Vorspiel der demokratischen Bewegung, zu deren Führern Schäppi zählte. Im Jahre 1870 wurde er Statthalter des Bezirkes Horgen. Nach seinem Rücktritte beschäftigte er sich eifrig mit volkswirtschaftlichen Fragen. In Wort und Schrift trat er für den Handarbeitsunterricht für Knaben und bessere hauswirtschaftliche Ausbildung der Mädchen ein. In seinen letzten Lebensjahren schenkte er der Volksernährung besondere Aufmerksamkeit. Die stadtzürcherischen Mitbürger ehrten den selbstlosen Volksfreund, indem sie ihn in den Kantonsrat und in den Nationalrat wählten.

Gottlieb Stucki, geboren den 18. Februar 1854, gestorben den 25. Mai 1908, erwarb sich im Jahr 1873 das Patent als berni-

scher Primarlehrer. Während er in Säriswil amtete, besuchte er Vorlesungen an der Universität Bern, und bestand nach einem Semester ausschließlichen Studiums die Prüfung als Sekundarlehrer. Einer kürzern Tätigkeit in Nidau folgten vier glückliche Jahre an der Sekundarschule Biglen. Dann setzte Stucki in Heidelberg und Bern seine Studien fort. In der Schrift „Natur — Mensch — Gott“ suchte der angehende Gelehrte seine Weltanschauung zu klären und darzustellen. Eine glänzende Probelektion verschaffte ihm 1883 eine Lehrstelle an der untern Realschule in Basel, doch schon nach drei Jahren nahm er eine Wahl zum bernischen Primarschulinspektor an. Sich selber streng, stellte Stucki auch an andere hohe Anforderungen. Durch treffliche methodische Schriften, wie z. B. seine „Materialien für den naturgeschichtlichen Unterricht in der Volksschule“ (1. Botanik, 2. Zoologie, 3. Mineralogie), Bern, Schmid-Francke; „Die Materialien für den Unterricht in der Heimatkunde“, Bern, Antenen; die „Materialien für den Unterricht in der Schweizergeographie“, Bern, Kaiser, suchte er den Lehrern die Vorbereitung auf den Unterricht zu erleichtern. Als Mitredaktor der „Schweizerischen Lehrerzeitung“ (1887—1904) vermochte er das pädagogische Interesse in den weitesten Kreisen zu wecken. Stucki hätte sich in seinem Feuereifer verzehrt, wenn er nicht im Jahre 1891 vom Inspektorate zurückgetreten wäre, um eine Lehrstelle am Lehrerinnenseminar in Bern zu übernehmen. Hier unterrichtete er in seinen Lieblingsfächern, in Geographie, Naturkunde und Deutscher Sprache. Nebenbei fand er noch Zeit, einen „Kommentar zu dem schweizerischen geographischen Bilderwerke für Schule und Haus“, Bern, Kaiser, das „Schülerbüchlein für den Unterricht in der Schweizergeographie“, Zürich, Orell Füßli, das „Begleitwort der neuen Schulwandkarte des Kantons Bern“, Bernischer Lehrmittelverlag, die „Zoologie mit drei Lebensbildern als Anhang“ in der Neubearbeitung von H. Wettsteins „Leitfaden für den Unterricht in der Naturkunde“, Zürich, kantonaler Lehrmittelverlag, eine „Hauswirtschaftliche Naturkunde“, Bern, Schmid-Francke, und ein „Aufgabenheft für Naturbeobachtungen“, Bern, A. Francke, zu schreiben. Und damit nicht genug, führte er die Lehramtskandidaten, die an der Hochschule Bern studierten, begeistert und begeisternd ins Lehramt ein. „Dienen und helfen“ wollte er sie lehren, wie er selbst dienend und helfend seinem Volke lebte.

Gertrud Villiger-Keller, geboren am 15. August 1843, gestorben am 5. April 1908, war die Tochter des hervorragenden Schul- und Staatsmanns Augustin Keller. Als ihr Vater im Jahre 1846 die Leitung des aargauischen Staatsseminars übernahm, übersiedelte sie mit den Eltern von Lenzburg nach Wettingen. Die Umgebung des alten Klosters, sein Garten und seine Kunstschätze, der Verkehr mit den vielen geistvollen Freunden und Gästen des Vaters übten auf die Entwicklung des begabten Mädchens einen

fördernden Einfluß. In der „Übungs- und Musterschule“, die mit dem Seminar verbunden war, lernte es die Kinder des Volkes kennen und lieben. Nachdem Augustin Keller im Jahr 1856 zum aargauischen Regierungsrat gewählt worden war, besuchte seine Tochter die höhere Töchterschule in Aarau, das „Institut“. Nachher verlebte sie ein Jahr in Pruntrut, um sich im Hause der Mme Blétry die französische Sprache anzueignen. Nach Hause zurückgekehrt, übernahm sie die Führung des Haushalts; allein sie ging darin nicht auf; sie zeichnete, malte, spielte Klavier, sang und begeisterte sich für alles das, was den Vater und seine vielen Gäste beschäftigte. Reisen und ein längerer Aufenthalt in Salerno bei einem ältern Bruder erschlossen ihr die Naturschönheiten und die Kunstschöpfungen Italiens. Im Jahre 1867 heiratete sie den Rechtsanwalt Fidel Villiger in Cham. Die glückliche Ehe wurde mit vier Kindern gesegnet. Als ihre alten Eltern pflegebedürftig geworden waren, nahm Frau Villiger-Keller sie in ihr Haus und verpflegte sie liebevoll, bis sie starben.

Erst als Gertrud Villiger ihre ersten Pflichten als Mutter und Tochter erfüllt hatte, trat sie im Jahre 1889 an die Spitze des „Schweizerischen gemeinnützigen Frauenvereins“. Bald erwarb sie sich durch ihre zielbewußte, erfolgreiche Tätigkeit die Achtung, ja die Bewunderung der Vereinsmitglieder und weiterer Kreise. Unter ihrer Leitung gründete man Haushaltungsschulen und Schulen zur Ausbildung von Lehrerinnen an solchen. Sie half die Dienstbotenschule in Lenzburg, die Haushaltungsschule in Boniswil, die Gartenbauschule in Niederlenz und die Pflegerinnenschule in Zürich ins Leben rufen. Um die Dienstleistungen der Frauen auch für Kriegszeiten zu organisieren, brachte die Präsidentin den Schweizerischen gemeinnützigen Frauenverein in Verbindung mit dem Verein des roten Kreuzes. Nicht nur durch die Einrichtung von Fortbildungskursen, sondern auch durch die Verteilung von Schriften mit belehrendem Inhalt suchte sie die Fortbildung der Frauen und Töchter zu fördern. Sie war es, welche die Prämierung treuer Dienstboten für fünf-, zehn- und mehrjährige Dienste anregte und durchführte. In den letzten Jahren beschäftigte sie sich auch lebhaft mit dem Kampf gegen die Tuberkulose.