Zeitschrift: Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz
Band: 23/1909 (1911)

Artikel: Allgemeiner pädagogischer Jahresbericht
Autor: Lüthi, Adolf
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-19690

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

Vierter Abschnitt.

Allgemeiner pädagogischer Jahresbericht.

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

I. Pädagogische Strömungen.

Ist die Pädagogik, die Lehre von der Erziehung, eine Wissenschaft oder eine Kunstlehre?

Sie ist beides: eine Wissenschaft, sofern sie alle Tatsachen, die frühere und jetzt lebende Geschlechter auf dem Gebiete der Erziehung gesammelt haben, übersichtlich zusammenstellt und die Gesetze klarlegt, an welche die individuelle wie die generelle Entwicklung der Menschheit gebunden ist. Eine Kunstlehre, sofern sie zeigt, wie der unmündige Mensch einem bestimmten Ideal entsprechend gestaltet werden kann.

Allein die Erziehung selbst ist weder Wissenschaft, noch Kunst; sie ist vielmehr Handlung, Tat, Leben, oder noch besser Anregung zum Beobachten, Schauen, Gestalten und Schaffen. Nach der landläufigen Definition ist sie „zielbewußte, planmäßige Einwirkung Mündiger auf Unmündige". Damit ist nicht gesagt, daß diese Einwirkung unmittelbar auf den Zögling übergehen müsse: sie kann sich darauf beschränken, Mit- und Umwelt zu verändern. Dann bleibt es dem Zögling überlassen, sich ihnen anzupassen, oder sie abzuändern. In beiden Fällen lernt er seine Kräfte richtig schätzen und gebrauchen; er wird selbständig und unabhängig und erreicht so das Erziehungsziel. Bei normaler oder besonders glücklicher Veranlagung des Zöglings ist dies sicherlich die glücklichste Form, welche die Erziehung finden kann. Jeder echte Erzieher geht darauf aus, sich möglichst rasch entbehrlich zu machen. Gerne zieht er sich zurück, sobald er sieht, daß der Zögling auf dem Wege weiter schreitet, der seine Erhaltung und Vervollkommnung, sowie die Erhaltung und Vervollkommnung des Menschengeschlechts sichert. Nur wenn das spontane Wachstum stockt, sucht der Erzieher durch die Mittel der Pflege und der Zucht, sowie durch den Unterricht fördernd in die Entwicklung einzugreifen.

Damit dies mit Erfolg geschehen kann, muß er den Menschen gründlich kennen, und zwar in seiner leiblichen wie in seiner geistigen Erscheinung. Macht die Anatomie den Erzieher mit dem

Bau des menschlichen Körpers vertraut, so lehrt ihn die Physiologie die Funktion der verschiedenen Organe genauer kennen, und die Psychologie zeigt ihm, wie sich Denken, Fühlen und Wollen wechselseitig bedingen, und wie sie sich gesetzmäßig entwickeln. Aber der Berufserzieher, der Lehrer, sollte nicht nur Anthropologe, sondern auch Soziologe sein. Er sieht ja im einzelnen auch das Glied eines größern Ganzen. Sein Schüler muß sich in die Gesellschaft einleben; er muß ein tätiges Glied der politischen, religiösen und arbeitenden Gemeinschaft werden, in die er sich durch Geburt oder freie Wahl hineingestellt sieht. Das Werden, die Lebensbedingungen, die wahrscheinliche Entwicklung dieser Verbände sollten dem Berufserzieher bekannt sein; denn er möchte das heranwachsende Geschlecht befähigen, bessere, vollkommenere Zustände herbeizuführen, glücklicher zu leben, als es heute möglich ist. Was er in dieser Richtung wissen sollte, das vermag ihm die Wissenschaft zu geben, vor allem die Geschichte, die Erd- und Völkerkunde, die Wirtschafts- und die Sittenlehre. Der Erzieher muß zum Gelehrten in die Schule gehen; aber er selbst braucht kein Gelehrter zu werden. Ja, es wäre eine Gefahr, wenn er es würde. Die Wissenschaft zerlegt, untersucht, erklärt, systematisiert, treibt das Leben aus dem Erfahrungsgebiete, das sie bearbeitet. Der Erzieher darf und will nicht töten; er will vielmehr das Leben erhalten und steigern, Wachstum fördern, Früchte reifen sehen. Er darf „des Wissens Gut nicht mit dem Herzen zahlen“; er muß sich begeistern, hoffen und glauben können; glauben können, daß in jedem Kinde ein unendliches Leben zum Durchbruch komme. Dann und nur dann wird er die Kraft finden, allen Hindernissen zu trotzen, dem Schüler unentwegt durch Wort und Beispiel den Weg zur relativen Vollkommenheit zu weisen. Dann und nur dann wird er den Zögling in seiner Weise gut und glücklich werden lassen und darauf verzichten, ihn zum Spiegelbild des eigenen lieben Ichs zu machen.

Da stände der Erzieher dem Künstler näher als dem Gelehrten? Allerdings; jeder wahre Künstler ist ein Erzieher. Er gleicht dem priesterlichen Seher, der die drängende Menge über sich selbst, über Raum und Zeit hinausweist und vor dem Ewigen, Göttlichen erschauern läßt. Er spricht aus, was dunkel in den Herzen der Besten schlummert und erwachen möchte. Er stellt Ziele auf, verkörpert Ideale, gibt für das Erstrebenswerte Symbole. Seine Sprache muß der Lehrer verstehen können und verstehen lehren, seines Geistes einen Hauch verspüren. — Allein der echte Künstler ist frei, sofern seine Kunst nicht nach Brot gehen muß; dem Berufserzieher dagegen stellt das Volk, der Staat, die Aufgaben und Ziele. Der Künstler gestaltet einen toten Stoff; der Erzieher steht vor dem Kinde, das sein eigenes Leben hat und durchsetzen will. Es nimmt nur an, was es lernen will; was ihm aufgedrängt wird, wird rasch vergessen und tut keine Wirkung.

Der Künstler schafft; der Erzieher bildet, er entwickelt die Anlagen, die im Zögling liegen, indem er Gelegenheit zu ihrer Betätigung gibt.

Aber wenn der Erzieher weder Gelehrter noch Künstler ist, was ist er denn? Für keinen Fall ein Lohndiener, der irgend einer Gemeinschaft oder gar Gesellschaftsschicht seine Dienste gegen Bezahlung leiht. Er darf auch kein Modenarr werden, der auf jede neue pädagogische Phrase schwört. Seine Leitsterne müssen unverrückbar sein. Er richtet sich stets nach den Gesetzen, die er sich selbst gegeben hat. Wie andere Leute sein Tun beurteilen, kümmert ihn wenig. Er kennt keine Heimlichkeiten; offen trägt er seinen Fehl und offen seine Freuden, und was er tut, „ist frohen Muts getan". Nichts wird er hassen, als seine eigenen Fehler. Entspricht der Erzieher diesem Ideal, so ist er ein Charakter, oder, wie man jetzt lieber sagt, eine Persönlichkeit. Wie die Blumen nach der Sonne, so werden sich die Zöglinge nach ihm richten; alles, was er sagt und tut, gewinnt Bedeutung. Ohne daß er es weiß, erzieht er, das heißt er zieht die Unmündigen auf den festen Grund, auf dem er selbst steht. Er hat keine Schüler, wohl aber Jünger, die auf selbstgewählten Wegen das Ziel des Meisters suchen.

Aber ein Ziel muß der Führer haben! Darf er es selbst bestimmen, oder muß er sich dem Willen der Gesamtheit fügen? Muß er auf den öffentlichen Schuldienst verzichten, sobald ihn die Zweckbestimmung nicht befriedigt, die das Gesetz der Schulerziehung gibt? Darf er durch Wort und Schrift für seine Ansichten werben, oder gar in Privatanstalten zeigen, daß seine Gedanken verwirklicht werden können? Soll er bloß das geistige Erbgut früherer Zeiten dem heranwachsenden Geschlecht vermitteln — oder die kindlichen Kräfte durch Übung harmonisch entwickeln? Soll ihm das Wissen oder die Bildung höher stehen? Ist die Schule nur dazu da, um für die Arbeit, das Geschäft und den Gelderwerb abzurichten — oder, um die Kultur fördern zu helfen, Wissenschaft, Kunst und Religion kennen und schätzen zu lehren? Darf die Kunst in die Schule hineingezogen werden — oder ist es wahr, daß eine ästhetische Erziehung verweichlicht, den Willen bricht, den Unternehmergeist, die Tat- und Wehrkraft schwächt?

Wer entscheidet diese Fragen in allgemein verbindlicher Weise? Wer bestimmt das Ziel der Erziehung? — Die Erziehungstheoretiker können sich vorerst auf keine Formel einigen. Sie unterscheiden heute zwischen Erziehungs- und Bildungsideal; das erstere wird rein formal bestimmt und in der Anpassungsfähigkeit oder Unabhängigkeit oder Selbständigkeit gefunden, während das letztere mit den Völkern, den Generationen, den Individuen wechselt.

Was die Erziehungstheoretiker auseinandertreibt, das ist der Kampf um die Weltanschauung. Der Materialismus, der alles Geschehen auf die Anziehung und Abstoßung der Atome zurückzuführen suchte, wird von der Energetik abgelöst, die sogar im Stoff nur eine Äußerungsform der Energie sieht. Dieser Wandel färbt zwar in dem Sinne auf die Pädagogik ab, daß sie den Wert der Willensäußerungen, des Handelns, immer stärker betont; doch will sie immer noch nicht, wie das letzte Jahrbuch wünschte, zu den großen Denkern in die Schule gehen. Sie möchte vielmehr selbständig werden, indem sie sich ausschließlich auf das Experiment stützt. Sie mag diesen Weg gehen; denn sie muß ihn einmal gehen; aber die experimentelle Didaktik wird alles das, was die Pädagogen durchaus wissen möchten und wissen sollten, so wenig lehren, wie die experimentelle Psychologie, die ein geistreicher Spötter mit dem Namen „Handfertigkeits-Philosophie" abfertigte. Beide Disziplinen führen in den Vorhof, aber nicht in den Tempel, geschweige ins Allerheiligste hinein. Heute schon erinnert die Experimentelle Psychologie an Uranos, der seine eigenen Kinder verschlingt. Erst noch betonte sie die Bedeutung der Gefühle und des Willens für das geistige Leben (Wundt); heute erklärt sie, daß es im psychischen Geschehen nur Empfindungen und Erinnerungsbilder gebe und kein drittes (Ziehen). Geht das so weiter, so wird sie nicht bloß die Überschätzung abwehren, deren sie sich gegenwärtig erfreut.

Herbart zerschlug bekanntlich das Ich in einzelne Vorstellungen und führte das geistige Leben auf den Mechanismus der Vorstellungsbewegung zurück. Die Wundtsche Schule, die die Herbartsche verdrängte, will von dem bloßen Vorstellungs-Mechanismus nichts mehr wissen, sondern sieht im Willen das psychische Urphänomen. Aber viele Psychiater und Pädagogen erklären unumwunden, daß sie auch mit der Wundtschen Psychologie nichts anfangen könnten. Sie glauben in der Psycho-Analyse Prof. Dr. Sigmund Freuds in Wien den Schlüssel zur menschlichen Seele gefunden zu haben. Die Psycho-Analyse deckt in den ersten Jugendeindrücken und -phantasien die Quelle ab, aus der das spätere geistige Geschehen quillt. Sie führt viele psychische und physische Leiden des Kindes und des Erwachsenen auf kindliche Erlebnisse zurück, die dem Träger oft gar nicht mehr erinnerlich sind, weil sie von ihm wegen ihres peinlichen Charakters gewaltsam aus dem Bewußtsein verdrängt worden sind. Wird ihm der Ursprung der krankhaften Störungen klar bewußt, so wird der „eingeklemmte Trieb" frei und kann neue Bahnen einschlagen. Damit ist die Heilung in der Regel gegeben, die Möglichkeit einer neuen Erkrankung aber nicht beseitigt für den Fall, daß neuerdings schwere seelische Verwicklungen eintreten. Die Psychiater, wie Dr. C. G. Jung, Dr. Fr. Ricklin, Professor Dr. Bleuler, um nur einige schweizerische Namen zu nennen, begnügen sich mit der Heilung. Die Päda-

gogen unter den Anhängern Freuds, an deren Spitze Pfarrer Dr. Oskar Pfister in Zürich steht, möchten den „befreiten Trieb" in moralisch wertvolle Bahnen lenken. Auf welche Weise das am besten geschehe, ist heute noch eine strittige Frage; doch hoffen einige, das Ziel erreichen zu können, indem sie im Kinde „Vorstellungskomplexe" schaffen und diese mit starken Gefühlen verbinden. Sie nähern sich wieder den Herbartianern. Auch diese suchten im Zögling einen einheitlichen sittlichen Gedankenkreis zu schaffen, damit daraus ein starkes Gefühl erwachse, das zum sittlichen Wollen und Handeln treibe. Ein bedeutsamer Unterschied zwischen Herbartianern und Freudianern besteht aber darin, daß die letztern annehmen, die Gefühle existierten für sich und ließen sich von Vorstellungskomplexen, mit denen sie verbunden wären, absprengen und andern Komplexen anhängen.

Viele Zeitgenossen nehmen an diesen Theorien Anstoß, weil sie den Sexualempfindungen des Menschen, die schon im zarten Jugendalter auftreten, entscheidende Bedeutung zuschreiben. Wer bedenkt, daß die Sexualität im Sinne Freuds auch die Liebe des Kindes zu Vater und Mutter, Geschwistern, Kameraden und Freunden umfaßt, wird sich darüber weniger aufregen.

Auch wenn die Freudschen Theorien allgemeine Anerkennung fänden, würden sie dem praktisch tätigen Erzieher die Antwort auf eine Reihe brennender Fragen höchstens erleichtern, aber nicht ersparen. Solche Fragen, die — abgesehen von den oben erwähnten nach dem Erziehungsziel — im Berichtsjahr die pädagogischen Kreise in Atem hielten, sind:

Was steht höher, das Individuum oder der Staat, das Individuum mit seiner kurzen Lebensdauer, oder der Staat, der Jahrhunderte oder Jahrtausende besteht? Ist darum die Individualpädagogik nicht der Sozialpädagogik unterzuordnen?

Soll der Zögling sich von allem fernhalten, was ihn beschränkt — oder soll er seine Mitmenschen suchen und sich mit ihnen zu gemeinsamen Zwecken verbinden? Ist Emanzipation oder Organisation anzustreben?

Was ist förderlicher für den Einzelnen und für den Staat, dem er als Glied angehört: die Summierung der Kraft oder deren Differenzierung?

Sind die Bedürfnisse des Kindes immer zu befriedigen, sobald sie sich melden — oder soll es sich auch an das Ertragen von Hunger, Durst und körperlichen Strapazen gewöhnen, sich durch Askese im Ertragen und Entsagen üben?

Genügt es, dem kindlichen Körper Nahrung, Luft, Licht und Bewegung zu verschaffen — oder muß das Kind notwendig durch den Unterricht auf alle Schädlinge aufmerksam gemacht werden, die sein Leben bedrohen könnten, auch auf die Gefahr hin, Bak-

terienfurcht und übergroße Ängstlichkeit in bezug auf seine leibliche Gesundheit großzuziehen?

Darf der Erzieher der Kamerad des Zöglings werden — oder hat er das „Pathos der Distanz“ zu wahren?

Kann der Zögling gleichzeitig unter verschiedene Autoritäten gestellt werden, ohne daß die Kraft der Autorität überhaupt geschwächt wird?

Muß der Erzieher seine Forderungen begründen — soll er vielleicht seine Gründe vorlegen und die Entscheidung dem Zögling überlassen — oder soll er unbedingten, blinden Gehorsam fordern?

Ist die sittliche Belehrung durch das gesprochene Wort wichtiger — oder das Handeln, das den Grund zu guten Gewohnheiten legt, bevor der Schüler die Zweckmäßigkeit seines Handelns einzusehen vermag?

Dürfen und sollen vom Kinde zusammenhängende Arbeitsleistungen gefordert werden, um sein Pflichtgefühl zu entwickeln — oder soll man das Kind immer spielen lassen, damit sein heiterer, froher Sinn ja nie gestört werde?

Was ist empfehlenswerter: Aufsicht — oder blindes Vertrauen auf die natürliche Entwicklung der im Kinde ruhenden, guten Anlagen?

Soll man, wie in Amerika, der Jugend immer größere Freiheit gewähren — oder soll man sie der Gasse, dem Verkehr mit frechen, zügellosen Kameraden fürsorglich entziehen, sie vor Schundliteratur und unpassenden Vorführungen im Kinematographen bewahren?

Ist es möglich, das Triebleben des Kindes zu mäßigen und doch den Trieben die wünschenswerte Frische zu erhalten?

Dürfen an alle Zöglinge die gleichen sittlichen Forderungen gestellt werden — oder sind auch auf dem sittlichen Gebiete die Anforderungen den Kräften jedes Einzelnen anzupassen?

Sind Ehrtrieb und Wetteifer zu wecken — oder soll der Schüler in Gruppenarbeiten sein Bestes leisten lernen?

Mancher Lehrer fragte sich zudem allen Ernstes, ob er besser tue, seinen augenblicklichen Einfällen — oder denjenigen seiner Schüler — oder aber den Vorschriften einer wohlüberlegten Methodik zu folgen.

Er wußte nicht, ob er vielerlei neben einander — oder in einer gegebenen Zeit nur ein Fach, das aber gründlich lehren sollte.

Förderte er die „Allgemeinbildung“, so fürchtete er zur Oberflächlichkeit zu erziehen und die Eigenart des Schülers zu unterdrücken.

Richtete er sich ängstlich nach der Fassungskraft jedes Schülers, so kam er mit seiner Klasse langsam oder gar nicht vorwärts.

Wendete er sich an den Intellekt, schreckte ihn die Sorge, daß Gemüt und Wille verkümmern könnten.

Prägte er diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten ein, die das Leben von jedem einzelnen fordert, so machte er sich den Vorwurf, daß er das Gedächtnis ungebührlich belaste.

Machte er gleich mit den Ergebnissen der Wissenschaft bekannt, so zeigte sich, daß der Schüler den unbefangenen Blick verlor, der überall Probleme sieht und die Mittel und Wege zu deren Lösung findet.

Traten Lehrer und Schüler in die Fußstapfen des Gelehrten, verloren sie beide die Fähigkeit, die Außenwelt zu beseelen, sich in die Lage der Mitmenschen einzufühlen, zu erleben, was gelernt werden mußte.

Wies der Lehrer auf die Bedeutung und Schönheit der Form hin, trat die Empfänglichkeit, das Interesse für den Inhalt zurück.

Übte er die Formen, zum Beispiel im Sprachunterricht, ein, bis sie saßen, so ging die Lust zur Produktion verloren, oder es fehlte die Zeit dazu.

Gerne hätte der geplagte Mann bei der Wissenschaft Trost und Rat geholt; doch diese impfte ihm nur neue Zweifel ein. Auf keine seiner vielen Fragen hatte sie ein rundes Ja oder Nein, ein entschiedenes Entweder-Oder, sondern immer ein Sowohl-Als-auch. Sie sagte: „Richte dich nach den jeweiligen Verhältnissen. Deine Lebenserfahrung und der Takt, der aus deinem wohlwollenden Herzen fließt, werden dir schon den rechten Weg weisen."

Allein der Lehrer, den der Staat ausbildet, prüft, patentiert, überwacht, besoldet, fühlt sich der Gesamtheit gegenüber verantwortlich und möchte wenigstens wissen, was diese von ihm fordert, fordern darf. Bis Wissenschaft und Gesetz ihm das sagen, wird ihm sein gesunder Menschenverstand raten, der Jugend ihre körperliche und geistige Gesundheit zu erhalten, ihr die nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten fürs bürgerliche und berufliche Leben zu vermitteln und ihr den Erwerb einer einheitlichen Weltanschauung zu ermöglichen. Und wenn er richtige Wege wählt und erprobte Mittel anwendet, die zur Erreichung dieses Zieles führen, verdient er den Dank aller ungleich mehr, als sein Kollege, der aus dem unfruchtbaren Pröbeln nicht herauskommt. Einzelnen besonders begabten und berufenen Lehrern sei das Betreten neuer Wege gerne gestattet. Was sich bei ihnen bewährt hat, soll man in alle Schulen einführen; aber zu Massenversuchen ist unsere Jugend zu gut.

II. Literarische Erscheinungen pädagogischer Art.

Wer die pädagogische Literatur der Schweiz mustert, muß sich des geistigen Lebens freuen, das sich in der schweizerischen Lehrerschaft regt. Jede pädagogische Neuerung wird erst von

einzelnen aufgegriffen und auf ihren praktischen Wert geprüft, dann im Kreise von Berufsgenossen eingehend besprochen und schließlich in einem Fachblatt beurteilt. Aber leider wird die Arbeit gewöhnlich in seinem Leserkreise begraben; denn wunderselten nehmen die schweizerischen Fachblätter davon Notiz. Warum das? Fürchten sie, Abonnenten zu verlieren? Sie bringen ja auch Auszüge aus der Presse fremder Länder! Sollen wir Schweizer das Ausland besser kennen lernen als die Heimat? Streben wir auseinander, oder sind die Gegensätze schon derart abgeschliffen, daß wir alle gleichartig fühlen und denken? Weder das eine, noch das andere. Darum sollte die pädagogische Presse alles tun, um die Klüfte zu überbrücken, die Sprache, Konfession, wirtschaftliche und politische Kämpfe in unserm Volke öffnen. Immer und immer wieder sollte sie betonen, „was uns eint als treue Brüder", immer und immer wieder zeigen, wie man allerorten den Fortschritt und das Wohl des Ganzen sucht. Allfällige Kritik würde dann nicht mehr schmerzen, sondern nur das wechselseitige Verständnis fördern.

Ein Sprechsaal, in dem heute schon die verschiedenartigsten Anschauungen zum Worte kommen, ist die „Schweizerische Pädagogische Zeitschrift". Herausgegeben vom Schweizerischen Lehrerverein unter der Redaktion von F. Fritschi, Sekundarlehrer, Zürich V. Verlag: Artistisches Institut Orell Füßli, Zürich. Sie bringt im Berichtsjahr an größeren Arbeiten: Physikalisches Praktikum im Anschluß an H. Wettsteins Leitfaden für den Unterricht in der Naturkunde; von Theodor Gubler, unter Mitwirkung von Traugott Wartenweiler. Anormale Kinder in öffentlichen Schulen; von Dr. K. Bronner, Basel. Darwins wissenschaftliche Bedeutung; von Professor Dr. Arnold Lang, Zürich. Schutz der Kinder gegen körperliche Mißhandlung und Ausbeutung in der Schweiz; von A. Wild, Pfarrer, Mönchaltorf. Kinderschutz und Jugendstrafrecht. Die Gesetzgebung über Kinderschutz mit besonderer Berücksichtigung der Behandlung des fehlbaren Kindes; von Professor Zürcher, Zürich. Gehirn und Seele; von Dr. W. Klinke, Zürich. Über den Aufbau der Geometrie; von Professor Dr. M. Großmann, Zürich. Wilhelm Münch; nach einem Vortrage von E. N. Baragiola, Zürich. Aus der Geschichte des Zahlenbegriffs; von Dr. L. Gustav Du Pasquier. Das System der Pädagogik; von Dr. O. Meßmer, Rorschach. Berufslehre, Patronate und Militärdienst der geistig Minderwertigen; von H. Graf, Zürich.

In den Jahresberichten, welche die verschiedenen Lehrervereinigungen herausgeben, spiegelt sich ihre Arbeit. An solchen lagen dem Berichterstatter vor:

1. Geschäftsbericht der Erziehungsdirektion pro 1908 und Statistischer Jahresbericht für das Schuljahr 1907/08. Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode von 1909. Der letztere bietet neben

der Zusammenstellung der Berichte der zürcherischen Schulkapitel, den Protokollen der Konferenzen der Kapitelspräsidenten und Kapitelsabgeordneten, das Protokoll der Synode in Winterthur, die Eröffnungsrede von Sekundarlehrer J. J. Heußer (Hauptthema: Entwicklungsgeschichte der Sekundarschule), das Referat über das „Gesetz betreffend die Fortbildungsschule", von Erziehungsdirektor H. Ernst, und das Korreferat von U. Gysler, Obfelden.

2. Das „Jahrbuch 1909" der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich (5. Diskussionsvorlage). Buchdruckerei Töß, Walter & Gremminger. Es enthält den Entwurf eines Geschichtslehrmittels für zürcherische Sekundarschulen, III. Teil (Leitfaden und Leseteil), bearbeitet von Dr. H. Gubler, R. Wirz, J. Stelzer, H. Sulzer; die „Begutachtung des neuen Lehrbuches der französischen Sprache von Baumgartner und Zuberbühler" durch Hans Hœsli, Zürich, und A. Brunner, Winterthur; eine Anleitung „Zur Behandlung der 3. Wurzel" von E. Gaßmann, Winterthur, und das Protokoll der Konferenz.

3. Theorie und Praxis des Sekundarschulunterrichtes. Diskussionsvorlagen für die st. gallische Sekundarlehrerkonferenz. Buchdruckerei A. Mäder, Lichtensteig. Neunzehntes Heft. Auf das Protokoll der XIX. Jahresversammlung folgen die größeren Arbeiten: „Biologische Schülerübungen. Funktion und Bau der vegetativen Pflanzenorgane", von Paul Vogler, und „Lehrplanfragen", von G. Wiget.

4. Der Jahresbericht des bündnerischen Lehrervereins, 27. Jahrgang, herausgegeben vom Vorstand des Vereins (Präsident: Seminardirektor P. Conrad). Chur, Buchdruckerei Manatschal, Ebner & Cie., 1909. B. Buorger, Lehrer an der Kantonsschule in Chur, bietet eine größere Arbeit: „Über den Aufsatzunterricht". Er sichert ihr das Interesse, indem er seine Erfahrungen als Schüler und Lehrer, sowie Ergebnisse der experimentellen Pädagogik auf den Aufsatzunterricht anwendet. In seiner Untersuchung über „Die ethische Erziehung der Jugend und das Inspektorat" kommt L. Biert, Sekundarlehrer in Davos, zum Schlusse, der Inspektor sollte mehr ein wohlwollender Aufseher und Ratgeber, als Examinator sein. Dem Bericht über die Delegiertenversammlung und die kantonale Lehrerkonferenz in Chur am 13. und 14. November 1908 folgt eine Übersicht über die Konferenztätigkeit während des Winters 1908/09, die sich unter anderem mit dem Erlernen der Druckschrift und der Fibel, der Illustration der Lesebücher und der Auswahl von Veranschaulichungsmitteln, der Neuauflage von Rechenheften, der Regelung des Konferenzbesuches, der Reorganisation des Schulinspektorates befaßte.

6. Das dritte Jahrbuch des kantonalen Lehrervereins St. Gallen, herausgegeben von dessen Kommission (Selbstverlag), bietet außer einem kurzen Bericht über das Vereins-

jahr und der Rechnung eine Untersuchung über das Problem der Schwierigkeit, von Professor Dr. Meßmer, Rorschach, und Materialien zum naturkundlichen Teil des achten Lesebuches von Reallehrer O. Mauchle in St. Gallen. Schülerzeichnungen und weitere Illustrationen nach Reinfurth veranschaulichen, wie die gemachten Versuche und Beobachtungen festzuhalten sind.

* * *

Unter den Büchern pädagogischen Inhalts, die für den Schweizer besonderes Interesse haben, müssen genannt werden:

Das „Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1908“, XII. 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: Artistisches Institut Orell Füßli. Was diesem Bande einen ganz besonderen Wert verleiht, ist die Monographie über „Die Organisation des schweizerischen Schulwesens“. Sie zerfällt in eine allgemeine Übersicht, die Darstellung des Schulwesens in Bund und Kantonen und einen statistischen Teil mit schulstatistischen Übersichten betreffend das Jahr 1908. Die Monographie ist auch als Separatabdruck erhältlich und wird als Nachschlagebuch bleibenden Wert behalten. Dem dritten Abschnitt „Allgemeiner pädagogischer Jahresbericht“ folgt als vierter „Förderung des Unterrichtswesens durch den Bund im Jahre 1908“. Dem fünften Abschnitt „Das Unterrichtswesen in den Kantonen im Jahre 1908“ folgen als Beilage „Neue Gesetze und Verordnungen betreffend das Unterrichtswesen in der Schweiz im Jahre 1908“.

Das „Jahrbuch der schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege“, X. Jahrgang, 1909. Redaktion: Dr. phil. F. Zollinger, Sekretär des Erziehungswesens des Kantons Zürich. Druck und Kommissionsverlag von Zürcher & Furrer, Zürich. Wie reichhaltig das Buch ist, zeigt am besten sein Inhaltsverzeichnis. Es bietet an größeren Arbeiten: Schulhygienische Streifzüge, von Dr. med. A. Henggeler. Die gegenwärtigen Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Volksschulunterrichts, von Dr. Arnold Schrag. Rationelle Bekämpfung der Zahnkaries bei unserer Schuljugend, von Ad. Brodtbeck-Wellauer. La visite sanitaire des écoliers dans le canton de Genève, par le Professeur H. Christiani et le Dr. F. Rilliet. Förderung des Mädchenturnens in den schweizerischen Schulen durch Bund und Kantone, von J. Spühler, G. Bubloz, N. Michel, Bollinger-Auer. Bericht über die X. Jahresversammlung der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege, von C. Studer. Bericht über den internationalen Kongreß zur Verbesserung des Loses der Blinden, von G. Kull. Bericht über den zweiten Kurs in Kinderfürsorge, von Maria Fierz. Reformbestrebungen an der Sekundarschule Bern, von Dr. Badertscher. Allgemeiner Turn-, Spiel- und Sportplatz der Stadt Bern, von Ed.

Balsiger. Verhandlungen der VII. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen, von U. Graf. Réforme de l'enseignement, par L. Henchoz. Sport und Spiel in der Erziehung, von H. Tobler. Reform des Strafverfahrens gegen Jugendliche, von Dr. Albert Silbernagel. Über Wöchnerinnen- und Säuglingsfürsorge in der Schweiz, von H. Stauber. Schulhausbau im Kanton Solothurn, von Professor P. Gunzinger und J. V. Keller. Jugendfürsorge im Kanton Solothurn, von Professor P. Gunzinger und Schuldirektor J. V. Keller. Schweizerische Rundschau in Schulhygiene und Jugendfürsorge für das Jahr 1909, von Ernst Brauchlin.

Der zweite Band des Berichtes über den *„Congrès international d'Enseignement ménager"*, der im Herbst 1908 in Freiburg stattfand. Wie der erste Band (siehe Jahrbuch 1908, Seite 221), ist auch der zweite in Fribourg (Suisse) erschienen. Er enthält ein Vorwort des Staatsrates Georges Python, des Ehrenpräsidenten des Kongresses, die Leitsätze (vœux), die der Kongreß am 1. Oktober in der Hauptversammlung annahm, die Begrüßungsreden des Staatsrates G. Python, der Präsidentin des Schweizerischen gemeinnützigen Frauenvereins, Frau Coradi-Stahl, des Geheimen Regierungsrates Professor Gurtler, der das königlich-preußische Ministerium für Handel und Gewerbe vertrat. Daran reihen sich die interessanten Berichte über die Verhandlungen, deren Überschriften den Verlauf des trefflich organisierten Kongresses widerspiegeln. Sie heißen:

I. L'Etat actuel de l'enseignement ménager et des écoles ménagères dans les différents pays. II. Formation du personnel enseignant des cours normaux. III. et IV. Questions didactiques. Les principes de l'enseignement. Les programmes et leur application. V. Séance récapitulative des vœux.

Genf feierte im Berichtsjahr nicht bloß den Reformator Calvin, sondern auch den Begründer seiner Universität und des Collège, das fast alle seine bedeutenden Männer — und daran ist die Stadt ja unverhältnismäßig reich — durchlaufen haben. Die Geschichte des Collège, das 1559 gegründet wurde, schrieb der Kunsthistoriker und Dichter Philippe Monnier. *„Le Livre du Collège"*, Genève, A. Jullien, 1909, ist ein stärkender Quell für alle Erzieher und Schüler, ein Aufruf zum Kampfe für Recht und Freiheit, zur Nächsten-, Vaterlands- und Menschenliebe.

Dem großen „Genfer Bürger" setzte die Société Jean-Jacques Rousseau einen neuen Denkstein. Der vierte Band der *„Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau"*, der 1908 bei A. Jullien in Genf erschienen ist, bietet „La première rédaction *Des Confessions* (Livres I—IV) publiée d'après le manuscrit autographe par Théophile Dufour, Docteur ès-lettres. Am Fuße der Seiten, sowie in drei „Anhängen" gibt der Herausgeber eine Fülle wertvoller Anmerkungen. Die „Bibliographie" stellt zusammen, was im Jahr 1907

über Rousseau veröffentlicht worden ist, und die „Chronique“ spiegelt in Auszügen, was den Vorstand der Gesellschaft beschäftigt hat.

Daß auch in der Westschweiz die Kinderpsychologie und die experimentelle Pädagogik mit Erfolg gepflegt werden, beweist die zweite Auflage der *„Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale“* Dr. Ed. Claparèdes, die 1909 bei Kündig in Genf erschienen ist. Der Verfasser hofft mit gutem Grund, daß sein Buch das Interesse des Lehrers für den Unterricht neu beleben werde.

Albert Leclère, docteur ès-lettres, professeur agrégé à l'Université de Berne, veröffentlicht bei Hachette & Cie., Paris, sein Werk über *„L'éducation morale rationnelle“*. Der Verfasser sucht darin die Lösung der brennendsten Fragen nach einer vernünftigen, moralischen und politischen Erziehung. L'*Educateur* greift aus der Vorrede folgende Gedanken heraus: „Nous vivons à une époque de grand deséquilibre. L'élite de la société demande toujours plus de liberté et suffoque sous l'étreinte des gouvernements, tandis que les classes moins aisées et moins cultivées attendent leur relèvement et leur soulagement d'une action plus intense de l'Etat. Ce contraste pourrait avoir une issue fatale. La conciliation ne sera possible que par la mutualité.“ Das Blatt bemerkt dazu: „Or la méthode que nous propose M. Leclère, qui veut faire le citoyen mutualiste dès l'école, nous apporte un moyen sûr, d'une efficacité magique, de résoudre le problème auquel se heurte le talent des hommes d'état et des financiers. Son livre annonce et prépare une société vraiment libre, capable de se suffire et de supporter sans aide artificielle le poids de sa grandeur.“

Vom deutschschweizerischen Boden aus feuert Dr. Fr. W. Förster, der in Zürich lebt und lehrt, die heranwachsende Jugend zum Widerstand gegen den lässigen, dumpfen Triebmenschen an, der in jedem steckt und sich ausleben will. „Aber“, fragt Dr. Förster in seinem neuen Buche „Lebensführung“ (Berlin, G. Reimer), „was soll denn ausleben? Die Laune oder der Charakter? Die Selbstsucht oder die Liebe? Doch wohl unsere höhere Natur! Dann aber muß die niedere Entsagung und Gehorsam lernen. Wir müssen ihr zeigen, wer Meister im Hause ist.“

In der zweiten Auflage seiner „Sexualethik und Sexualpädagogik“ (Kempten und München. Jos. Koselsche Buchhandlung, 1909), welche auch den oben angeführten Grundgedanken vertritt, verteidigt sich Förster im Vorwort gegen den Vorwurf der „katholisierenden Tendenz“. Daß man ihn ohne weiteres zum „strenggläubigen Katholiken“ gemacht hat, ist ihm nur „ein Beweis für die unfreie Art, mit der inmitten des heutigen Streites der Parteien und Konfessionen die meisten Menschen an ein Buch herantreten, das ihrem Gegner Gerechtigkeit widerfahren läßt und sogar behauptet, daß man vieles von diesem Gegner lernen könne und müsse, weil derselbe gerade auf dem in Rede stehenden Gebiete die Erfahrung von Jahrhunderten auf seiner Seite habe.“

Niemand wird Förster das Mitgefühl für die Armen absprechen; aber für diese betont er doch die „Ablenkung vom Vergänglichen auf das Unvergängliche“ zu stark. Robert Seidel möchte dagegen den vom Schicksal Enterbten einzig ihren Anteil an den materiellen und geistigen Gütern dieser Erde verschaffen. In seiner Schrift „Soziale Frage, Schule und Lehrerschaft, ihr Zusammenhang und ihr Verhältnis“, Verlag: Artistisches Institut Orell Füßli, Zürich, wirbt er um die Mitarbeit der Schule und der Lehrerschaft, die er vor allem sozialer fühlen und denken lehren möchte.

Inniges Erbarmen mit den Geistesschwachen atmet der Bericht über die „Verhandlungen der VII. schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Altdorf am 5. und 6. Juli 1909“. Herausgegeben im Namen des Konferenzvorstandes von C. Auer, Sekundarlehrer in Schwanden. Der stattliche Band zeigt, welche Erfolge die Erziehung bei Schwachbegabten heute aufzuweisen hat, und wie sie in Zukunft gestaltet werden muß, um noch größeren Nutzen zu stiften. Er umschließt folgende größere Arbeiten: „Gegenwärtiger Stand der Fürsorge für Geistesschwache in der Schweiz, mit besonderer Berücksichtigung der in den letzten zwei Jahren erzielten Fortschritte.“ Von C. Auer. „Welche Folgerungen ziehen wir aus der bisherigen Arbeit in Spezialklassen für Schwachbefähigte?“ Referat von P. Beglinger. „Hans Jakob Guggenbühl und seine Abendbergstiftung im Schatten traditioneller Vorwürfe und im Lichte einer aktengemäßen Rechtfertigung.“ Referat von Pfarrer K. Altheer. „Die moralisch Schwachen.“ Referat von E. Hasenfratz. „Die Mitwirkung der Frauen bei der hygienisch-sanitarischen Überwachung der Schulkinder.“ Kurzer Bericht über den gegenwärtigen Stand dieser Frage von C. Auer.

Sehr beachtenswert ist der Versuch Professor Dr. Meßmers in Rorschach, die Pädagogik auf wissenschaftliche Grundlage zu stellen. Nicht weniger als vier starke Bände ließ dieser rastlose Arbeiter, den ein verzehrender Schaffensdrang beseelt, im Jahre 1909 bei Julius Klinkhardt in Leipzig erscheinen: das „Lehrbuch der Psychologie für werdende und fertige Lehrer“, „Grundzüge einer allgemeinen Pädagogik“. I. Teil. Mit einer psychologischen Beilage. „Grundzüge einer allgemeinen Pädagogik und moralische Erziehung. II. Teil. Erster und zweiter Band.“

Durch seine schriftstellerische Tätigkeit löste Dr. Meßmer in der Presse der Ostschweiz (namentlich im Kanton St. Gallen) eine gewisse Erregung aus. Katholisch-konservative Blätter beschuldigten ihn, er dränge die angehenden Lehrer in die materialistische Weltanschauung hinein und setze sich dadurch zum St. Galler Volk, das christliche Lehrer und eine christliche Schule wünsche, in schroffen Gegensatz. Die freisinnige Presse, die den pädago-

gischen Schriftsteller etwas matt verteidigte, behauptete, man wolle in Dr. Meßmer den selbständigen Forscher treffen und wehrte sich für das Prinzip der freien Forschung. Die katholische Presse hingegen versicherte, daß es ihr nicht einfalle, dieses Prinzip anzutasten, nur verlange sie eine gewisse Rücksichtnahme auf das Fühlen und Denken der Eltern, die ihre Kinder dem Seminar und der Volksschule anvertrauen müssen.

In seiner „Psychologie", wie in den „Grundzügen einer allgemeinen Pädagogik" geht Dr. Meßmer immer von den Erfahrungen der Schüler aus; er läßt diese die Probleme stellen und Mittel und Wege zu deren Lösung suchen. Das ist geradezu vorbildlich; aber seine Definitionen überraschen oft und befriedigen durchaus nicht allgemein. Manchen Leser wird er verwirren, da er unter einem Worte oft etwas ganz anderes versteht, als der gewöhnliche Sprachgebrauch. Es muß dies um so eher auffallen, als Dr. Meßmer oft selbst auf den Volksmund abstellt. In keiner seiner Schriften nimmt er auf frühere Leistungen eingehender Rücksicht, so daß der Leser glauben könnte, Psychologie und Pädagogik wären bisher nicht gelehrt worden. Nur wenige Autoren, etwa diejenigen, die vom psychologischen Experiment die Lösung aller psychischen Rätsel erwarten, werden gehört. Aber daß Dr. Meßmer ein selbständiger Forscher ist, der mit Geschick und rücksichtslosem Wagemut an die schwierigsten Probleme herantritt, können auch seine Gegner nicht bestreiten.

Ein kleines Buch, in dem aber viel steht, gerade das steht, was die aargauischen Lehrerinnen wissen sollten aus der Anthropologie und Erziehungslehre, über Schulkunde, Schulführung und die Methodik des Sprachunterrichts, legt Rektor J. Suter in Aarau in die Hände seiner Schülerinnen. Es trägt den bescheidenen Titel „Handbüchlein der Pädagogik" und ist im Berichtsjahr bei H. R. Sauerländer & Cie. in Aarau erschienen.

Niemand wird sich wundern, wenn auch das schweizerische Schulwesen, oder dasjenige einzelner Kantone abfällig kritisiert wird. Das ist ein Zeichen gesunden Lebens, eine Bedingung für den Fortschritt. Zwei Kritiker, welche die Beratung des neuen Schulgesetzes der Stadt Basel fördern möchten, sind Dr. Albert Barth und Dr. Wilh. Brenner. Sie wenden sich in ihrer Schrift: „Schlagschatten, zwei Beiträge zur Aufklärung über die Basler Schulverhältnisse", Basel 1909, Helbing & Lichtenhahn, gegen die heutige Schulorganisation der Stadt Basel. Sie beanstanden das Besoldungssystem, das die Lehrer nach Wochenstunden bezahlt, den Mangel einer Instanz, vor der sich ein angeklagter Lehrer rechtzeitig und vor Zeugen verteidigen kann, und die allzu einflußreiche Stellung der Rektoren.

Aus der überreichen pädagogischen Literatur des Auslandes sei hier einzig aufgegriffen: M. E. Sadler, *Moral, Instruction and Training in Schools.* Report of an International Inquiry. In two

volumes. Longmans, Green & Co., London. Dieses Werk verdient die Aufmerksamkeit aller Erzieher, weil es zeigt, wie man gegenwärtig in den Schulen der christlichen Kulturvölker die Jugend zum sittlichen Handeln zu befähigen sucht. Dem Volke, das auf diesem Gebiete die Führung gewinnt, gehört die Zukunft!

III. Schulorganisation.

„Reformen zeigen wie überall so auch auf pädagogischem Gebiete in der Regel einen typischen Entwicklungsgang: Voluntaristischer Einsatz, Sturm und Drang, völlige Verwerfung des Alten, seliges Schwimmen im Wogenschwall neuer Ideen, Versuch positiver Arbeit im modernen Sinn, leichteres oder stärkeres Versagen, Ernüchterung — Einsatz der intellektualistischen Gegenbewegung, vernichtendes Urteil des Neuen, buntes Kampfgewoge, Ermattung, Besinnung, Kritik, Ausgleich."

Mit diesen Worten schildert Dr. Ernst Weber[1]) den Verlauf der jüngsten Bewegung auf pädagogischem Gebiete. Der „Ausgleich" bahnt sich an, die streitenden Parteien suchen sich, um wieder gemeinsam zu arbeiten. Da lohnt es sich vielleicht, festzustellen, was die Neuerer im In- und Ausland heute noch fordern. Sie verlangen, daß der Erzieher nie die glückliche Gegenwart des Kindes einer ungewissen Zukunft opfere. Es soll nur lernen, was es dank seiner ererbten und erworbenen Eigenschaften und Fähigkeiten leicht fassen kann. Eine Stoffauswahl, die auf den spätern Beruf oder den systematischen Ausbau eines wissenschaftlichen Faches Rücksicht nimmt, ist verfehlt. Verfehlt ist auch die herkömmliche Lehrweise: das Kind soll nicht bloß passiv aufnehmen und im günstigsten Fall wiedergeben, was es gelernt hat; es soll vielmehr den Lehrstoff verarbeiten, erleben. — Darum muß der Schüler sich seine Aufgaben selber stellen, selber den Weg zum Ziele suchen. Ob und in welcher Weise er sein Erlebnis zum Ausdruck bringen will, ist nebensächlich; das Modellierholz, der Stift, der Pinsel, die Gebärde, das gesprochene, gesungene oder geschriebene Wort stehen zu seiner Verfügung. Der Lehrer tritt entsagungsvoll zurück; der Führer von ehedem wird zum Diener, der sich möglichst rasch entbehrlich zu machen sucht. Die Schuldisziplin fällt dahin; denn der Zukunftsmensch soll in der Freiheit für die Freiheit erzogen werden.

Wen seine Vorurteile nicht blind machen, wird gerne zugestehen, daß die Lehrerschaft unserer Tage sich redlich müht, diese Forderungen zu verwirklichen. Sie sorgt nicht bloß nach Kräften für das körperliche Gedeihen ihrer Schüler, sondern berücksichtigt auch deren Eigenart, deren Bedürfnisse und Rechte beim Ausarbeiten von Lehrgängen und Lehrplänen besser als früher. Die

---

[1]) Die Deutsche Schule. Herausgegeben von R. Rißmann. Jahrgang 1909. Seite 345.

Erzieher wissen heute, daß der Zögling nur lernt, was er lernen will; darum regen sie ihn bei jeder Gelegenheit zum Fragen, Versuchen, Wollen und Tun an. Und die Handhabung der Schuldisziplin überlassen sie, wenn immer möglich, der Klasse.

Trotzdem ist die Schule verbesserungsbedürftig geblieben. Kein Einsichtiger wird sich darüber wundern; denn die Geschichte der Pädagogik lehrt ihn auf jedem Blatte, daß es ungleich leichter ist, Forderungen aufzustellen, als zu erfüllen. Zudem weiß er, daß bei der Erziehung die verschiedenartigsten Interessen sich kreuzen und viele schwierigste Probleme[1]) sich ergeben. Wenn die Neuerer z. B. sagen, der Unterricht müsse immer die Wißbegierde des Kindes befriedigen, so drängen sich ihm gleich verschiedene Fragen auf. Er fragt: „Ist die natürliche Wißbegierde auch bei allen Schülern vorhanden? Erlischt sie nicht bei der großen Mehrzahl, sobald der Kern nicht ohne Anstrengung zu haben ist? Wird die Willenskraft nicht durch Selbstüberwindung und Selbstverleugnung gestärkt? Werden nicht viele junge Leute das Ziel, das ihnen erreichbar wäre, ohne heilsamen Zwang verfehlen? Wann, wo und wie soll der Einzelne den Begriff der Pflicht kennen lernen, wenn er sich gleich einer Blume entfaltet? Welche Rolle wird der Verwöhnte in der Arbeitsgemeinschaft, im Heere, im Staate spielen? Sollten die Alten sich getäuscht haben, wenn sie lehrten, daß die Götter vor den Erfolg den Schweiß gesetzt hätten?

So einfach liegen die Verhältnisse nicht, daß man der kommenden Schulreform mit einem einzigen Schlagworte, etwa dem der „Arbeitsschule", Ziel und Wege weisen könnte. Tatsächlich wissen die Verehrer der „Arbeitsschule" oft selbst nicht, was diese leisten soll. „Sie soll zur körperlichen Arbeit erziehen," sagen die einen, während andere verlangen, daß sie die Berufslehre vorbereite oder gar ersetze. Dritte widersprechen leidenschaftlich und wünschen bloß, daß dem Kinde bei der Arbeit und durch die Arbeit Gelegenheit gegeben werde, sich diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen, die es im Leben durchaus nötig hat. Vierte endlich wären schon zufrieden, wenn die neue Schule die leiblichen und geistigen Kräfte des Kindes durch Übung derart entwickelte, daß es befähigt würde, später selbständig Neues zu lernen. Allein Schulrat Dr. G. Kerschensteiner, einer der eifrigsten Vorkämpfer der Arbeitsschule, weiß, daß das alles nicht genügte, daß die Schule der Zukunft auch den angehenden Staatsbürger berücksichtigen muß. In seinen „Grundfragen der Schulorganisation" schreibt er: „Eine Schule, die keine Minute des Tages ein anderes Interesse zu wecken sucht, als das Erwerbsinteresse, als den Drang, dereinst als tüchtiger Arbeiter

[1]) Vergleiche Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz. Jahrgang 1906. Seite 121, 125.

einen möglichst großen Vorsprung vor andern im wirtschaftlichen Kampfe zu erringen, ist keine Erziehungsstätte für staatsbürgerliche Tugenden. Die durch sie gewährte Kraft und der durch sie großgezogene rücksichtslose Egoismus schadet im Staatsverband nicht bloß den andern Berufen, sondern immer schließlich auch sich selbst." Geht Schulrat Kerschensteiner in dieser Richtung einen Schritt weiter, so lernt er, der den Lehrplan etwas einseitig auf die Naturwissenschaften aufbaut, auch die Geisteswissenschaften, vornehmlich Literatur und Geschichte, besser schätzen und den Wert religiöser und ästhetischer Gefühle höher anschlagen. Dann wird die Verständigung und das Zusammengehen der Reformer mit den Verehrern der „alten Schule" nicht mehr schwer fallen.

Eine „Arbeitsschule" soll die Schule der Zukunft sein! Ja, was war denn die bisherige Schule? Etwa eine „Spielschule"? Gerne stellt man ja Arbeit und Spiel einander gegenüber; hat die Arbeit immer einen nützlichen Zweck, so ist das Spiel sich Selbstzweck. Die Reformer werden sich hüten, die heutige Schule so zu taufen; sie suchen sie vielmehr durch den Namen „Lern- und Wissensschule" zu brandmarken.

Wie schon oft, könnte auch diesmal die Spitzmarke zum Ehrentitel werden. Hat die Schule unserer Tage wirklich gelehrt, hat der Schüler in ihr gelernt, d. h. seine Kräfte geübt, ein Wissen erworben, das ihn im Beruf und Leben fördert, eine Grundlage für die Fortbildung und allfällige wissenschaftliche Studien schafft, so wird dies geschehen. Denn auch die Schule der Zukunft wird lehren, der Schüler der Zukunft lernen müssen. Nie werden die Gelehrten vom Himmel fallen; nie wird es tüchtige Arbeiter, geschickte Handwerker oder gar Künstler schneien. Zusehen, Nachmachen, was vorgemacht wird, Vergleichen, Verbessern und Vermeiden der Fehler heißt eben auch Lernen. Und die Erfahrungen, die der Einzelne sich bei diesem Lernen erwirbt, müssen zu einem zusammenhängenden Wissen verarbeitet werden. Nur dann ist das Wissen fruchtbar; nur dann kann es als Grundlage beim Ausbau einer einheitlichen Weltanschauung dienen. Im andern Fall ist es „tot" und steht dem Erwerb echter Bildung hemmend im Wege. Darum muß auch die Schule der Zukunft eine „Lern- und Wissensschule" sein. Die Vertreter der heutigen Schule und die Reformer setzen sich nicht nur das gleiche Ziel, sondern wandern sogar die gleichen Wege, um es zu erreichen. Die Neuerer suchen einzig das Prinzip der Selbsttätigkeit in umfassenderer Weise durchzuführen als ihre Mitarbeiter, indem sie bei der Vermittlung der Kenntnisse den Muskelsinn der Schüler in Anspruch nehmen und das Gelernte, Erfaßte derart gestalten lassen, wie es das praktische Leben später fordert. „Learning by doing", Lernen durch Handeln ist die Losung, die sie ausgeben.

Neu ist das freilich nicht. Schon Fröbel sieht im Kinde weniger ein anschauendes, als gestaltendes, ja schöpferisches Wesen.

Sagt nicht Pestalozzi: „Man muß alles nur wissen um des Tuns willen. Ausüben und Tun ist für alle Menschen immer die Hauptsache. Wissen und Verstehen ist das Mittel, durch welches sie in der Hauptsache wohl fahren. Aber darum muß sich auch alles Wissen des Menschen bei einem jeden nach dem richten, was er auszuüben und zu tun hat, oder was für ihn die Hauptsache ist.“ Ist nicht der Winterthurer Johann Georg Sulzer lange vor J. J. Rousseau für die Anschaulichkeit des Unterrichts, den Wert der Leibesübungen, der Handarbeit für Knaben und Mädchen eingetreten? Ja, die Reihe der Kronzeugen ließe sich leicht über Locke und Comenius zurück verlängern.

Doch daraus soll den Reformern durchaus kein Vorwurf gemacht werden. Alte Wahrheiten vor dem Vergessen zu schützen und sie in Tat und Leben umzusetzen, ist auch ein Verdienst, und zwar ein großes. Verdienstlich ist, daß die Reform die Jugend durch Spiel und Wandern, Turnen und Sport zu kräftigen sucht, daß sie ihr Gelegenheit zum spontanen Handeln gibt und das Verständnis der Gegenwart in ihr weckt. So lernt das heranwachsende Geschlecht die mühsam errungenen Kulturgüter richtig schätzen und mehren. Geradezu vorbildlich werden die Reformer für alle Erzieher durch ihren Glauben an das Gute in der Jugend, durch ihr unerschütterliches Vertrauen in die Zukunft. Sie sind geborene Optimisten, Lebensbejaher. Man wird ihnen daraus einen Vorwurf machen; allein wer nicht mehr mit ihnen fühlen und denken, hoffen und wagen kann, ist zum Erzieher verdorben. Vorbildlich bleibt auch ihre Liebe, die kein Opfer scheut, um den Kindern eine goldene Jugend zu schaffen, an die sie später gerne zurückdenken. Um dieser Liebe willen sei ihnen verziehen, daß sie durch ihre maßlose Kritik des Herkömmlichen viel Berufsfreude geknickt und in weitern Kreisen das Ansehen der Schule schwer geschädigt haben.

Gelegentlich wird behauptet, daß die Stellungnahme des Lehrers zur Reform durch sein Alter bedingt werde, der junge Mann sei für, der ältere gegen die Reform. Das kann schon deswegen nicht allgemein zutreffen, weil die Leitsterne der Neuerer seit Jahrhunderten am pädagogischen Himmel strahlen. Wenn die früheren Lehrergenerationen für die Leibespflege, die Veranschaulichung des Unterrichts, die Berufsbildung, die Fürsorge für die schwachbegabten, die kränklichen und die sittlich gefährdeten Kinder nicht mehr tun konnten, so war daran weder der Mangel an Einsicht, noch an gutem Willen, sondern, wenigstens vorwiegend, die schlechte Schulorganisation schuld, die ihrerseits durch das Fehlen der nötigen Geldmittel bedingt war.

Die strebsamen Lehrer aller Altersstufen stehen sich viel näher, als es den Anschein hat. Wenn sie dies nicht einsehen, so liegt die Schuld, wie die „Schweizerische Lehrerzeitung“[1])

[1]) „Schweizerische Lehrerzeitung.“ Jahrgang 1909, Seite 229.

ausführt, auf beiden Seiten. „Die jungen Lehrer mit ihrer idealen Begeisterung, ihrer impulsiven Empfänglichkeit für alles Neue sind eben in den modernen Anschauungen aufgewachsen und oft zu schnell bereit, den ältern Kollegen Gleichgültigkeit und Rückständigkeit vorzuwerfen, wenn sie nicht mit der gleichen Lebhaftigkeit auf ihre Ideen eingehen. Lebenserfahrung macht nüchtern, zurückhaltend, das jugendlich ungestüme Wort aber wird unbeabsichtigt etwa zur Rücksichtslosigkeit. Die Jüngern beklagen sich auch darüber, daß in den Lehrerversammlungen die Beratung äußerer Angelegenheiten zu viel Zeit in Anspruch nehme und die innere fachliche Aus- und Fortbildung zu kurz komme. Dabei bedenken sie zu wenig, daß sie mühelos das genießen, was im Laufe der Jahre unter schweren Kämpfen und großen Opfern errungen und gestiftet worden ist.

Anderseits ist das, was von ältern Kollegen als unumstößliche Erfahrungstatsache, als das bewährte Alte bezeichnet wird, in vielen Fällen nur das Produkt des mit den Jahren zunehmenden Hanges am Hergebrachten, Überlieferten. Man hat gerade das erfahren, weil man nichts anderes probiert und geübt hat. Und wenn der alte Lehrer, vielleicht verleitet durch überschwengliche öffentliche Lobeserhebungen, als Kämpfer gegen Neuerungen auftritt, so wird er eben die schmerzliche Erfahrung in den Kauf nehmen müssen, daß auch die Pietät ihre Grenzen hat. Niemand wird dem alten Lehrer zumuten, daß er seinem Schifflein ohne eigenen Antrieb nun einen gänzlich neuen Kurs gebe; er braucht auch nicht zu fürchten, daß das Neue auf einmal mit Wucht hereinbreche. Mangel an Mitteln, unzureichende äußere Schuleinrichtungen und Widerstände aller Art werden schon für einen allmählichen Übergang sorgen. Lasse er der Jugend ihr Recht und sorge er dafür, daß jugendliche Begeisterung und die Besonnenheit des Alters sich in richtiger Weise ergänzen."

J. F. Geißbühler[1]) in Bern findet, daß der Lernschule der Rückschlag in ihrer Wertung nicht ganz unverdient gekommen sei. „Sie wollte alles sein in der Gestaltung der Jugend, statt nur das, wozu sie berufen ist, nämlich die Helferin des Elternhauses in der Jugenderziehung. Die Zeit brachte es mit sich, daß die Eltern infolge sozialer Not oder sozialen Wohlstandes der Schule das Erziehungsgeschäft überließen, sie aber auch für den Erfolg ganz verantwortlich machten. Weil aber die Lernschule nur eine Seite der Erziehung pflegte, mußte sie notwendigerweise, zum Teil wenigstens, versagen. Der Lohn für ihre halb freiwillige, halb aufgezwungene Alleinherrschaft über die Jugend ist nun der Vorwurf der Einseitigkeit, Halbheit oder Unzulänglichkeit. Nach den schärfsten Urteilen ist sie „Drillanstalt einseitiger Verstandes-

[1]) „Schweizerisches Evangelisches Schulblatt". Jahrgang 1909, Nr. 35, Seite 478.

kultur", „langweilige Umzäunung des Gartens froher Jugendlust", „Mehltau für die Entfaltung der Geisteskräfte".

Der mangelhaften Institution aufzuhelfen, wurden verschiedene Heilmittel vorgeschlagen. Sport neben dem Unterricht, Unterricht im Freien sind gut gemeint, aber eher imstande, die Lernschule auch noch in ihrem Lehrerfolg zu beeinträchtigen, statt ihr aufzuhelfen. Ebenso unzweckmäßig ist der Vorschlag zur Unterdrückung einzelner Lehrtätigkeiten. Wenn „die Schwerennöter Lesen, Schreiben und schriftliches Rechnen" aus den ersten Schuljahren verbannt und die Kinder vor Aquarien, Terrarien und Volieren gestellt werden zur Naturbetrachtung, so wird das Einerlei des Schulunterrichts allerdings unterbrochen; aber es wird auch das Lernen in den nun einmal notwendigen Künsten unmöglich gemacht.

Als gründlich helfendes Mittel wird die Handarbeit gepriesen. Arbeit verlangt das Leben; sie ist praktisch wertvoll. Arbeit übt Auge, Hand, Denken, Gedächtnis, Tatkraft; sie ist in hohem Maße formal bildend. Arbeit bringt jede wünschbare Abwechslung; sie ist interessant. Die Arbeit bringt die Kinder verschiedener sozialer Schichten einander näher. Die Arbeit ist das wahre Bildungsmittel, ist sie doch der eigentliche Bildungsfaktor der Menschheit überhaupt. Dagegen ist gar nichts einzuwenden. Ihrer Einführung in den Schulbetrieb steht nichts im Wege als die Notwendigkeit, alte Geleise zu verlassen und ein Neues zu pflügen, was allerdings immer einige Schwierigkeiten macht.

Welcher Art nun dieser Arbeitsunterricht sei, darüber gehen die Meinungen auseinander. Man hat da und dort dem Lehrplan der Schule den sogenannten Handfertigkeitsunterricht eingereiht, womit den Knaben Unterricht in nützlicher Arbeit zugänglich gemacht werden soll, sowie ihn die Mädchen in ihrer Arbeitsschule genießen. Als Arbeitszweige sind Schreiner-, Schnitzler- und Modellierarbeiten gedacht, sowie auch Arbeiten in Kartonnage. Zur Vorbereitung der Lehrerschaft werden Bildungskurse abgehalten. Auch der Gartenarbeit wurde gedacht, sogar an einigen Orten damit ein schüchterner Versuch gemacht. Die Neuerung betrifft jedoch meist nur Schulen in Städten und industriellen Gegenden. Auch da ging es selten über bescheidene Grenzen hinaus, bescheiden in doppelter Hinsicht: Weil der Unterricht nicht allgemein verbindlich ist, werden nur wenig Schüler seiner teilhaftig, und weil unsere großen Schulklassen in der Handarbeit nicht summarisch unterrichtet werden können, wie dies in den Lernfächern möglich ist."

In Romanen und Programmen läßt sich die Arbeitsschule verlockend ausmalen. Durchgeführt ist sie nirgends. Auch in München nicht, wohin die Freunde der Reform gerne pilgern. Geißbühler erzählt von seinen dortigen Schulbesuchen: „In München arbeiten die Knaben des siebenten Schuljahres während eines Semesters

in fünf Stunden wöchentlich an geometrischen Körpern in Holz. Ich sah eine Klasse an der Arbeit; es war am Vormittag zwischen zehn und elf. Merkwürdigerweise traf es sich, daß während meines Besuches im anstoßenden Zimmer wirkliche Schreinerlehrlinge in ihrer Fortbildungsschule das Rechteck berechneten. Es schien mir, daß ein Vertauschen der Arbeit in diesen beiden Klassen zweckmäßiger gewesen wäre.

Beim nämlichen Münchener Schulhaus war ein Schulgarten; nur stimmten darin die Aufschriften der einzelnen Beete selten mit den Pflanzen überein. Weil keiner der Lehrer die Gartenarbeit versteht, wird der Schulgarten vom Hauswart besorgt, und weil der auch nichts versteht, baut die wackere Frau Abwart im Schulgarten Kohl und Küchenkräuter und kümmert sich nicht um die Emailschilder auf Eisenstäben in den Beeten. Dieser Arbeitsunterricht in München, dem gelobten Lande der Arbeitsschule, weckte in mir wenig Vertrauen."

Daß aber der Vorsteher der Musterschule in Muristalden den erzieherischen Wert der Handarbeit vollauf würdigt, ergibt sich aus den Schlußsätzen seiner Arbeit:

„Das beste wird sein, man halte es so: Im Unterricht der Lernschule lasse man die Arbeit, die dem Lernen dient, bei jeder Gelegenheit zu ihrem Rechte kommen. Im übrigen werde die Lernzeit möglichst eingeschränkt, damit die Kinder mehr dem Elternhaus überlassen werden können, wo die Kinder einen zweckmäßigen Arbeitsunterricht finden. Also: dem Lehrer die Lernschule, den Eltern die Arbeitsschule! Wenn beiderseits pflichttreu des Amtes gewaltet wird, so werden die Kinder erhalten, was ihnen not tut."

Dann werden auch Warnungen, wie sie Dr. Mousson, der reformfreundliche Schulvorstand der Stadt Zürich am 21. Februar 1909 in einem Vortrage aussprach, nicht mehr nötig sein. Dr. Mousson[1]) sagte: „Gar leicht greift unter der Tendenz, den Unterricht der kindlichen Eigenart besser anzupassen, eine gewisse Sentimentalität und Weichlichkeit Platz, die alles vom Kinde fernhalten will, was es anstrengt, was ihm Mühe macht, was Überwindung kostet. Damit erziehen wir aber kein Geschlecht, das stark ist im Kampfe ums Dasein, und vor allem keine Menschen, die arbeits- und verantwortungsfreudig, und wenn es sein muß, zu persönlichen Opfern bereit sind. Viel mehr als die etwa gehörte Klage, daß die Schule ihre Zöglinge heute mit geringerem Wissen entlasse, gibt mir zu denken, wenn etwa Eltern und Lehrmeister die Beobachtung zu machen erklären, daß die Jugend von heute keinen Arbeitsernst und kein Pflichtbewußtsein mehr mitbringe, wenn sie aus der Schule ins Leben tritt."

Um eine dritte wöchentliche Turnstunde, den obligatorischen Handarbeitsunterricht und andere Forderungen der Reform ein-

---

[1]) „Schweizerisches Evangelisches Schulblatt." Jahrgang 1909, Seite 149.

führen zu können, schritt die Knabensekundarschule Bern zu einer Kürzung der einzelnen Lektion von 50 auf 40 Minuten (Vergl. das Jahrbuch für 1908, Seite 230). Die Neuerung hat sich bewährt; doch gibt Schulvorsteher Dr. Badertscher[1]) unumwunden zu, daß „gleichzeitig der Unterrichtsstoff in allen Fächern gleichmäßig heruntergeschraubt" worden sei. Er betont ferner, daß die Knabensekundarschule das habe tun dürfen, weil sie, „wie die Volksschule, einen abschließenden und nicht, wie das Progymnasium, einen auf höhere Lehranstalten vorbereitenden Unterricht zu erteilen habe."

Schulen, die ihre Zöglinge für die Aufnahmsprüfungen solcher Anstalten vorzubereiten haben, werden naturgemäß mit der Einführung von Neuerungen zurückhaltend sein müssen. Da sind also doch die Examen, wie schon hundertmal behauptet und verneint worden ist, die größten Hindernisse des Fortschrittes. Wird man sie nun endlich auf allen Stufen abschaffen? Hoffentlich nicht. „Mit der Erlaubnis des Universitätsbesuchs ohne die Bürgschaft einer bestandenen Prüfung hat man in früheren Zeiten schlimme Erfahrungen gemacht", sagt Professor Dr. W. Münch[2]) in Berlin, und er fährt fort: „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."

Und gegen die Examen der Volksschule wird niemand mehr viel einwenden können, wenn sie durchgeführt werden, wie Professor Dr. Th. Vetter in Zürich es wünscht. Er stützte seinen Antrag, die Examen in der jetzigen Form beizubehalten, im stadtzürcherischen Lehrerverein durch folgende Erwägungen: „Die Examen sind nicht mehr ein Schreckgespenst für Lehrer und Schüler wie ehedem. Sie üben auch keinen Einfluß mehr aus auf die Beurteilung des Lehrers und der Schüler. Für die Promotionen sind sie belanglos; auch wird ein vernünftiger Visitator bei der Beurteilung der Leistungen eines Lehrers nicht auf das Resultat der Schlußprüfung abstellen, sondern sie taxieren auf Grund von Schulbesuchen, die er während des Jahres zu machen hat und bei denen er die Schule im Werktagskleide kennen lernt. Das Examen soll keine Schaustellung sein, bei der alles glatt am Schnürchen geht, sondern eine feierliche Unterrichtsstunde, in welcher die Examenbesucher sehen können, wie der Lehrer einen Gegenstand behandelt, wie er mit den Schülern verkehrt. Dabei sollen nicht nur die tüchtigen, sondern auch die schwächern Schüler zu ihrem Rechte kommen. Am Examen wollen die Eltern Lehrer und Schüler an der Arbeit sehen. Es bildet, wie keine andere

---

[1]) „Schweizerische Lehrerzeitung," Nr. 5. Jahrgang 1909, Seite 45.

[2]) Zukunftspädagogik von Dr. W. Münch. Berlin. Druck und Verlag von G. Reimer 1908. Seite 221.

Institution, die engste Verbindung zwischen Elternhaus und Schule. Um den Examen noch mehr den Charakter eines Schulfestes zu geben, möchte der Referent, daß alle an demselben Tage vormittags abgehalten würden, damit der Nachmittag für einen Spaziergang frei bliebe, wobei der Lehrer mit seinen Schülern bei Spiel und Gesang in zwangloser, fröhlicher Weise die letzten Stunden des Schuljahres verbrächte.“ [1])

Auch Seminardirektor P. Conrad in Chur[2]) möchte die Examen beibehalten, aber er fordert und begründet eine „Examenreform“, die es ermöglicht, nicht das Wissen, wohl aber das Können und die geistige Reife des Schülers festzustellen. „Sicheres Können, mit andern Worten: einen ordentlichen Grad der Fertigkeit“ wünscht er, „vorab im Rechnen und im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck“. Unter der geistigen Reife versteht er „die Fähigkeit, neues sich ohne Hilfe von andern anzueignen und es angemessen zum Ausdruck zu bringen“. Um die Schüler zu prüfen, inwiefern sie das Ziel erreicht haben, wird man ihnen in Zukunft „neue, jedoch mit den schon kennen gelernten nahe verwandte Dinge vorlegen und sie zeigen lassen, wie sie damit fertig werden, das heißt wie sie sie sich geistig anzueignen und sie darzustellen vermögen; selbständig natürlich, jedoch unter Leitung des Lehrers.“

Eine Art Examen sind auch die Rekrutenprüfungen. Ihr Wert und ihre Mängel wurden im Berichtsjahr um so eifriger erörtert, als die Ergebnisse einer Reihe von Kantonen kleine Enttäuschungen brachten. Was daran schuld ist: geringe Begabung der Stellungspflichtigen, größere Anforderungen der Experten, Unterbruch der pädagogischen Prüfung durch die physische und ähnliches konnte bis zur Stunde nicht festgestellt werden.

In einem Aufsatz, betitelt „Um die Rekrutenprüfungen herum“, schreibt C. Frei:[3]) „Zur Stunde machen die Rekrutenprüfungen wieder von sich reden. Da und dort suchen kantonale Behörden nach Mitteln und Wegen, um ihr sinkendes Niveau zu erhöhen, um eine verlorne Rangstellung wieder zurückzuerobern.

Es scheint wieder die Ära beginnen zu wollen, in der das Schulwesen wesentlich nach den Ergebnissen bei den Rekrutenprüfungen beurteilt werden will.“

Der Redaktor der „Pädagogischen Blätter“ gibt zwar unumwunden zu (Jahrgang 1909, Seite 826), daß „das Institut der Rekrutenprüfungen einem lebhaften Wetteifer in allen Kantonen um Hebung des Schulwesens rief und tatsächlich Fortschritte auf dem Gebiete des kantonalen Schulwesens zur Folge hatte“; er

---

[1]) „Schweizerisches Evangelisches Schulblatt“, Jahrgang 1909, Seite 188. Vergleiche: „Schweizerische Lehrerzeitung“, Jahrgang 1909, Nr. 12; „Züricher Post“ vom 18. März 1909.

[2]) „Schweizerische Lehrerzeitung“, Jahrgang 1909, Nr. 21, 22, 23.

[3]) „Pädagogische Blätter“, Jahrgang 1909, Seite 595.

weist nachdrücklich darauf hin, daß es „speziell in den katholischen Kantonen am Eifer, die Resultate zu bessern, nicht gefehlt“ habe; aber er findet, die Volksschule sei durch die Rücksicht auf die Rekrutenprüfungen zu einer bloßen Unterrichtsanstalt umgemodelt“ worden. Nach ihm „sind die Rekrutenprüfungen nicht im Interesse des christlichen Schulwesens geschaffen worden und werden auch nicht in diesem Interesse aufrecht erhalten. Die christliche Schule will erziehen, und zwar christlich erziehen im Hinblicke auf ein höchstes, unverrückbares und von Gott dem Kinde gesetztes Endziel. Diese erzieherische Aufgabe der Schule leidet unter dem unsichtbaren Drucke des Damoklesschwertes „Rekrutenprüfungen“ sichtlich. Denn vielerorts arbeitet man schon in den oberen Klassen der Volksschule fieberhaft nur nach dem einen Ziele, bei den Rekrutenprüfungen konkurrieren zu können. Alles wird diesem vermeintlichen patriotischen „Endziele“ des modernen Schuleifers geopfert.“

C. Frei behauptet ferner, der Unterricht als solcher werde „durch die in Aussicht stehenden Rekrutenprüfungsergebnisse stark schablonisiert.“ Er stützt sich dabei auf die Beobachtung, daß „selbst große Schulmänner die Nagerschen Rechnungsheftchen und die Reinhardschen Kärtchen in Knaben- und auch sogar in Mädchen-Primar- und Sekundarschulen den Schülern resp. Schülerinnen in die Hand gaben und von denselben mündlich eine Rechnung nach der andern entwickeln ließen .... Und an den Frühlingsprüfungen paradierten natürlich Nager und Reinhard wieder und ausschließlich .... Und es herrschte allgemeine Freude ob dieser — Schablonisiererei.“

Endlich glaubt er, noch ein Vorurteil, wenn nicht schlimmeres zu bekämpfen, indem er schreibt:

„Die Vorgabe, als ob das Prüfungsergebnis irgendwelche wesentliche Bedeutung für ein militärisches Avancement hätte, ist eine Täuschung des jungen Mannes.“ Darum wünscht C. Frei, daß die höheren Aufgaben und Ziele der Volksschule wegen der Rekrutenprüfungen keinen Schaden leiden, und er schließt mit dem Satze: „Unterricht ohne Erziehung ist immer gefährlich, am gefährlichsten aber heute und gar in einer — Fortbildungsschule“.

Auch im *Educateur*[1]) führt ein Einsender Klage über die Cours complémentaires, die zur Hebung der Ergebnisse bei den Rekrutenprüfungen in der Waadt eingeführt worden sind. Er sagt, die Kurse berauben die Lehrer des freien Samstagnachmittags; sie ärgern die Arbeitgeber und langweilen die Schüler, weil man mit ihnen nur wiederholt, statt mit der Repetition neues zu verbinden.

---

[1]) L'*Educateur*, année 1909, No. 45, page 665.

Gewiß ist es dringend nötig, daß die Jugend, die der Volksschule entwachsen ist, auch in sittlich-religiöser Richtung gefördert wird. Weite Volkskreise sind sich dessen bewußt, und christliche Jünglings- und Gesellenvereine, sozialistische Jugendorganisationen, Abstinentenvereine und Verbindungen zu Sportszwecken übernehmen einen Teil dieser Aufgabe. Neben ihnen stehen die Kirchen; sicher übt auch die Fortbildungsschule, deren Besuch in 15 Kantonen obligatorisch ist, durch ihren Lehrstoff, das Lehrverfahren und die Schulzucht einen sittigenden Einfluß aus. Allein das alles, zusammengenommen mit den Lehrlingsgesetzen, die dreizehn Kantone erlassen haben, genügt Nationalrat Fr. Fritschi, dem Redaktor der Schweizerischen Lehrerzeitung, noch nicht; er verlangt auch, daß sich die Schule um ihre austretenden Zöglinge kümmere und für passende Beschäftigung und richtige Berufswahl derselben sorge. Er schreibt:[1]) „Die Erhebungen über die Arbeitslosigkeit bei uns und anderwärts zeigen, daß die Arbeiter ohne bestimmten Beruf, ohne gelernten Beruf, zuerst der Arbeitslosigkeit verfallen. In England hat diese Tatsache nachhaltigen, ja erschreckenden Eindruck gemacht (s. das Buch von W. H. Beveridge über Unemployment). Sie legt der Schule, den Schulbehörden neue Pflichten auf. Elementare Pflichten: die schulentlassene Jugend zu einem Beruf, zur Erlernung eines Berufes anzuhalten. Heute ist die Wahl des Berufes für die Kinder völlig Sache der Eltern. Es ist das natürlich. Aber wie oft zahlt ein Mensch mit einem Leben voll Sorgen die Fehler der Eltern bei seiner Berufswahl! Wie oft erkauft lebenslange Not und Sorge die Silberlinge, welche Kurzsichtigkeit, oft auch (scheinbare) Notwendigkeit aus jugendlicher Arbeit und Kraft gewonnen haben? Hat die Schule kein gesetzliches Recht, in die Wahl des Berufes einzugreifen, so hat sie doch die Möglichkeit der Mithülfe, des Rates, der Aufklärung und Belehrung."

Überall hapert es heute mit der Berufsbildung, auch in der Schweiz; darum sehen sich die Fortbildungsschulen mehr und mehr gezwungen, auf den zukünftigen Beruf ihrer Schüler Rücksicht zu nehmen. Die Vorschläge, die Sekundarlehrer Auer[2]) in Schwanden für den Ausbau der glarnerischen Fortbildungsschule macht, zielen zwar vorwiegend auf die Hebung der allgemein bildenden Fortbildungsschule ab; der Entwurf zum zürcherischen Fortbildungsschulgesetz, das gegenwärtig vor dem Kantonsrat liegt, fordert dagegen neben dem Obligatorium für Knaben und Mädchen die Rücksichtnahme auf Berufs- und Bürgerbildung und die entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte. Der Schöpfer des Entwurfs, Erziehungsdirektor H. Ernst,[3]) zeigte den zürcherischen Synodalen

---

[1]) „Schweizerische Lehrerzeitung", Jahrgang 1909, Seite 98.

[2]) „Schweizerische Lehrerzeitung", Jahrgang 1901, Nr. 1, Seite 5.

[3]) „Schweizerische Lehrerzeitung", Jahrgang 1909, Nr. 46, Seite 429.

in Winterthur in überzeugender Weise, wie vor allem der staatsbürgerliche Unterricht zum Gesinnungsunterricht werden könne. „Er wecke der dunkeln Gefühle Gewalt, die im Herzen wunderbar schliefen; er fache an zur helleuchtenden, wärmenden Flamme die Liebe zur Heimat, die Opferwilligkeit für die Mitmenschen, die Selbsthingabe an die großen Zwecke der staatlichen Gemeinschaften, den unbeugsamen Willen, jederzeit furchtlos und tatkräftig einzustehen für das, was man als wahr und gut erkennt, und zu bekämpfen, was gemein und schlecht ist."

Einen staatsbürgerlichen Unterricht fordert auch Paul Chappuis.[1]) Obschon das Frauenstimmrecht noch nicht eingeführt ist, sollen auch die Mädchen daran teilnehmen. „En notre siècle d'utilitarisme, la jeune fille doit être armée pour la vie. Donnons lui donc, comme au jeune garçon, l'éducation civique. Quand elle sera majeure, on lui fera payer des impôts, c'est bien le moins qu'on lui apprenne à connaître nos institutions." Aber nicht bloß Verfassungsbestimmungen, sondern Gesetze, die das Erwerbs- und Handelsleben regeln, sollen den jungen Leuten zur Kenntnis gebracht werden.

Nach Professor Dr. Jos. Beck in Freiburg bedarf die Jugend, die der Schule entwachsen ist, der erzieherischen Einwirkung in ganz besonderem Maße.[2])

„Denn: *a.* In diesem Alter öffnet sich der Geist erst recht und vollständig der Außenwelt und nimmt entscheidende Eindrücke in sich auf, um sie innerlich zu verarbeiten.

b. In diesem Alter erwacht der Geschlechtstrieb und tritt mit elementarer Gewalt auf, das ganze Seelenleben und die leibliche Gesundheit mit der Verwüstung bedrohend. Das Erwachen der mächtigsten Triebe und Leidenschaften bringt gerade in diesem Lebensalter um so größere Gefahren, weil die Besonnenheit des Urteiles und die Stärke des Pflichtbewußtseins noch nicht die überschäumende Lebenslust zügeln. . .

c. Es ist das Lebensalter, in dem der Mensch seine Ideale erfaßt, sein Lebensziel sich vorsteckt, seinen Beruf wählt, mit einem Worte, am Scheidewege steht, die für das zeitliche und ewige Heil entscheidende Richtung der Lebensbahn einschlägt.

d. In diesem Lebensabschnitte hat die verbotene Frucht für den Menschen den höchsten Reiz, während er jede Beschränkung seiner Freiheit als Unrecht empfindet, als ein Attentat auf seine Würde und Selbstbestimmung.

e. Gerade in diesen Jahren wird von seiten der destruktiven Mächte des Satans, des Unglaubens, des Liberalismus und der sittlichen Verführung das Möglichste aufgewendet, um den jungen Menschen zu verderben.

---

[1]) L'*Educateur*, Année 1909, No. 23, page 354.

[2]) „Pädagogische Blätter", Jahrgang 1909, Seite 511 ff.

f. Alle diese Gefahren werden heutzutage gesteigert durch den frühern Eintritt der Jugend in das Erwerbsleben und die zumeist dadurch bewirkte Zerreißung von Verbindungsgliedern, die den jungen Menschen früher mit der eigenen und mit der Familie des Brotherren verketteten, sowie durch den zerstörenden, revolutionierenden Einfluß der Arbeiterpresse und vieler Arbeiterführer — Gründe genug, um die Bedeutung der erzieherischen Einwirkung auf das Jünglings- und Jungfrauenalter sehr hoch zu werten."

Professor Dr. Beck unterschied: 1. Allgemeine Maßnahmen religiös-sittlicher Weitererziehung. 2. Die religiös-soziale Bildung der Jünglinge. 3. Die religiös-sittliche und soziale Weitererziehung der schulentlassenen Mädchen. Unter diesen drei Punkten faßte er alles zusammen, was Eltern und Arbeitgeber, was Gemeinde, Staat und Kirche zur Förderung der Jünglinge und Jungfrauen tun könnten, die in die Berufslehre treten oder ihr Brot selbständig erwerben.

Sobald die Fortbildungsschule den Charakter der Berufsschule annimmt, müssen die Geschlechter getrennt werden. Am hauswirtschaftlichen Unterricht der Mädchen können und wollen die Knaben nicht teilnehmen. Diejenigen Schulen aber, die Berufsschulen im engern Sinne des Wortes sind, dürfen die Mädchen nicht aussperren. So verlangt die Vollziehungsverordnung zum Bundesbeschluß über die Förderung der kaufmännischen Bildung vom 22. Januar 1909, daß die Vereine in die subventionierten Schulen auch weibliche Schüler aufnehmen, wenn für diese nicht am gleichen Orte genügende Bildungsgelegenheit vorhanden ist.

Während die Mädchen in vielen schweizerischen Mittelschulen gerne aufgenommen werden, macht sich in Amerika, dem klassischen Lande der Koedukation, eine starke Strömung gegen die gemeinschaftliche Erziehung der beiden Geschlechter geltend.

Das Ergebnis einer Umfrage, die der Badische Philologenverein über die Ergebnisse der Koedukation veranstaltete, liegt in der folgenden nüchternen Zusammenfassung vor.[1]) „Der seit 1901 in Baden allgemein ermöglichte Besuch der Knabenmittelschulen durch Mädchen hat vorläufig in erziehlicher Hinsicht zwar keine ernsthaften Schwierigkeiten im Gefolge gehabt, andererseits aber auch irgendwelchen fördernden Einfluß der beiden Geschlechter auf einander so gut wie gar nicht erkennen lassen. Die ganz überwiegende Mehrheit der badischen Mittelschullehrer ist daher kein Freund der Zusammenerziehung von Knaben und Mädchen als eines allgemeinen Erziehungsideals. Sie läßt dieselbe für kleine Orte ohne höhere Mädchenschulen als Notbehelf oder überhaupt als Ausnahme gerne gelten, sieht aber im übrigen die wünschenswerte Lösung darin, daß die höheren Mädchenschulen einen zweck-

[1]) „Die Deutsche Schule". Jahrgang 1909. Seite 584.

mäßigen Ausbau erfahren und mit den nötigen Berechtigungen ausgestattet werden."

Die Frage der Koedukation, die im Berichtsjahr auch in der schweizerischen Presse eifrig erörtert wurde, kann eigentlich nur in der Familie oder dann in Anstalten, welche die häuslichen Verhältnisse aufs getreueste widerspiegeln, studiert werden. In den Externaten mit gemischten Klassen spielt der Unterricht die erste Rolle. Die Erfahrungen, die dort gemacht werden, klären nur das Problem der Koinstruktion.

Nach Anstalten ersterer Art ruft Adolf Ferrière in der *Semaine littéraire*, Jahrgang 1909, Seite 85 und er hofft, sie auf dem Boden der Westschweiz bald emporblühen zu sehen. Ferrière sieht in den heutigen Internaten und Klöstern „soziale Wunden", die er dadurch schließen möchte, daß er die Erziehungsanstalten aufs Land verlegt, im Sinne der Landerziehungsheime einrichtet und die gemeinsame Erziehung der beiden Geschlechter darin durchführt. In der „New school Bedales", die J. H. Bradley seit 1899 auf englischem Boden gemischt führt, sieht Ferrière sein Ideal verwirklicht. Dort bewohnen Knaben und Mädchen vom 11.—12. Jahre an besondere Häuser. Jedes Haus ist in allem selbständig; die Hausgeschäfte werden von den Insassen besorgt. Die Mittags- und Abendmahlzeiten werden im Hauptgebäude eingenommen, das die Knaben bewohnen. Die Zöglinge der beiden Geschlechter sehen sich wieder in den Klassen, den Laboratorien und in den Pausen. Gewisse Spiele, einzelne Handarbeiten, z. B. die Schreinerei, werden ebenfalls gemeinsam betrieben. Endlich vereinigt der Abend, der dem geselligen Leben gewidmet ist, die Knaben und Mädchen zu Besprechungen und zu Vorträgen, die von den Zöglingen oder den Besuchern gehalten werden. Sitzungen der literarischen, dramatischen, wissenschaftlichen und soziologischen Kränzchen, Andachtsstunden, die der Direktor leitet, bieten weitere Gelegenheiten, zusammenzuarbeiten, sich gemeinsam zu den reinen Gipfeln der Kunst, der Wissenschaft und des sittlichen Ideals zu erheben.

Den Knaben bleiben vorbehalten: die turnerischen Übungen, die ihrer physischen Entwicklung dienen, die landwirtschaftlichen oder andere Erdarbeiten, welche die Muskelkräfte in einem Maße in Anspruch nehmen, das den Mädchen schaden könnte, die Zimmermannsarbeit und das Fußballspiel. Während die Knaben beschäftigt sind, erhalten die Mädchen theoretischen und praktischen Unterricht in allem, was die Hauswirtschaft anbetrifft, wie die Führung des Haushaltes, die Kochkunst, das Nähen, die Pflege kleiner Kinder. Abwechselnd beschäftigen sich die Mädchen mit den Kindern der Nachbarschaft. [1])

---

[1]) Besser wäre wohl, wenn, wie in einzelnen deutschen Landerziehungsheimen, Waisenkinder in die Anstalt aufgenommen würden.

Auch in bezug auf den Unterricht werden die beiden Geschlechter nicht völlig gleich gehalten. Einmal ermöglichen die beweglichen Klassen die Einreihung der Schüler nach ihren Fähigkeiten; dann ordnen sich um einen festen Kern obligatorischer Fächer eine Reihe fakultativer. Fördern die erstern die Allgemeinbildung, so dienen die letztern der Entwicklung der besondern Begabung. Diese Einrichtung ermöglicht jedem einzelnen Zögling eine große Freiheit in seinem Studiengange. Und die jungen Töchter werden nicht nur für den „Mutterberuf" vorbereitet, sondern auch befähigt, sich im Leben selbst zu helfen.

So ist die Zukunftsschule eingerichtet, für die Ferrière wirbt. An ihr sieht er nur Vorzüge, an den bestehenden Einrichtungen fast nur Mängel. Trotzdem will er den Versuch, seine Ideen praktisch zu gestalten, nur unter gewissen Bedingungen wagen. Er verlangt, daß die Kinder der beiden Geschlechter vom frühesten Alter an gemeinsam erzogen werden; „denn Kinder, die zuerst getrennt erzogen werden, finden sich, wie beobachtet worden ist, schwer oder gar nicht in die Koedukation." Er will ferner alle Elemente, die sich dem gemeinsamen Leben nicht anpassen, unbedingt ausschließen. „Ein guter Erzieher wird ohne Mühe entdecken können, wer nicht in einer gemischten Umgebung bleiben kann, ohne Schaden zu nehmen, oder andere zu gefährden. Wer die Ziele der Koedukation zu beeinträchtigen vermöchte, kann rechtzeitig entfernt werden." Und endlich sollen die Erzieher aufs sorgfältigste ausgewählt werden. „Lehrer und Lehrerinnen sind für ihre Aufgabe besonders vorzubereiten. Sie müssen die psychischen Eigentümlichkeiten der beiden Geschlechter genau kennen, pädagogischen Takt haben, erzieherischen Einfluß nicht auf das Kind im allgemeinen, sondern auf die Individuen zu üben vermögen. Die psychologische Witterung ist dem ernsten Erzieher immer nützlich; in einer gemischten Schule ist sie unentbehrlich."

Gewiß ehrt die Selbstbeschränkung den eifrigen Verfechter seines Gedankens; aber sie bringt nicht alle Bedenken zum Schweigen. Ferrière überschätzt den Einfluß der Umgebung. Offenbar ist er mit Rousseau überzeugt, daß „alles gut ist, wenn es aus der Hand des Schöpfers hervorgeht", darum glaubt er, daß ein Kind, das in einem sittlichen Milieu aufgewachsen ist, nicht entgleisen könne. Welcher Erzieher hätte nicht schon zu seinem Schmerze das Gegenteil erfahren? Welcher praktisch tätige Pädagoge wird nicht zugestehen, daß es unendlich schwer ist, immer rechtzeitig zu entscheiden, wer von der Schule ausgeschlossen werden muß? Ist die Frage unberechtigt, ob der eine oder andere Leiter einer „Neuen Schule" nicht gelegentlich ein oder beide Augen zudrücken werde, um den finanziellen Folgen einer allfälligen Wegweisung zu entgehen? Und wie selten werden sich die gut vorgebildeten, ideal gesinnten Lehrer und Lehrerinnen dauernd um den idealen Leiter scharen, den Ferrière vorsieht!

Durch Ferrières Arbeit angeregt, veranstaltete die Redaktion der *Semaine littéraire* eine Umfrage betreffend die Koedukation.[1]) Die eingegangenen Arbeiten (s. d. Nr. 791—797) lauten im allgemeinen zustimmend, doch machen sich auch kritische Stimmen geltend. Mit gutem Grunde fragt z. B. Professor Millioud in Lausanne, ob die Jugend in den „Neuen Schulen" auch dasjenige Wissen und Können erwerbe, dessen sie im praktischen Leben und zur Fortsetzung der Studien an der Hochschule benötige. Es wäre wenigstens denkbar, daß gerade die Rücksichtnahme auf die Mädchen die Knaben hinderte, sich das geistige Rüstzeug für das Hochschulstudium ohne beträchtlichen Zeitverlust zu sichern. Die endgültige Antwort können einzig ausgedehnte Versuche geben.

Den Grund, warum man so lange mit solchen zaudert, findet Ferrière in „mittelalterlichen Überlieferungen, in Vorurteilen, in der Furcht vor allem, was man noch nicht macht". Ob er hier nicht vielen gewissenhaften Eltern zu nahe tritt, die sich scheuen, auch ihre Töchter pädagogischen Experimenten auszusetzen. In unserer Zeit, die durch Wort und Tat ausgiebig für sexuelle Aufklärung sorgt, haben sie allen Grund zur Vorsicht.

„Gewiß darf man mit Ferrière und seinen Gesinnungsgenossen die Gründung solcher Versuchsschulen als wünschenswert und möglich hinstellen", sagt Ad. Lüthi, der in der Zeitschrift „Wissen und Leben"[2]) unter dem Titel „Über Koedukation" zusammenträgt, was Psychologen, Sozialethiker und Pädagogen über das fragliche Problem zu sagen wissen. „Soll aber der Erfolg nicht ausbleiben, so müssen nebst den oben angeführten Bedingungen noch weitere erfüllt sein. Wichtig vor allem ist, daß Lehrer und Schüler dem gleichen Volke, oder wenigstens der gleichen Rasse angehören. Frühreife Südländer mit Kindern nördlicher Himmelsstriche zusammenzuführen, dürfte sich kaum empfehlen. Wünschenswert ist ferner, daß alle Glieder der Schulgemeinschaft dieselben sittlich-religiösen Ideen hochhalten. Nur dann läßt sich im Zögling eine einheitliche Gesinnung pflanzen, aus der ein sittliches Wollen und Handeln hervorwächst. Oder soll vielleicht die „Neue Schule" den religiösen Indifferentismus großziehen, den Patriotismus ersticken, den Zögling zum Weltbürger machen? Dann wäre es ein Glück, daß die Kosten der Anstaltserziehung immer so hoch steigen, daß ihr immer nur wenige unterstellt werden können. Mit derartigen Schulen ließe sich eine Nation zerkrümeln. Nur wenn ein einheitlicher Geist sie beseelt, gleicht die Erziehungsanstalt einer Familie. Auch Ferrière und

---

[1]) Die Frage lautete: 1⁰ La coéducation des sexes, dans un internat, vous paraît-elle désirable, de douze à dix-huit ans, les élèves des deux sexes étant néanmoins préparés séparément, dans tout ce qui se rapporte plus particulièrement à leur nature et à leur avenir? 2⁰ Croyez-vous la coéducation réalisable actuellement sous cette forme en Suisse romande?

[2]) „Wissen und Leben". Jahrgang 1909, Seite 349 ff.

seine Gesinnungsgenossen werden nicht müde, immer wieder darauf hinzuweisen, daß die Familie das Vorbild für die „Neue Schule“ sei. Aber gerade sie schädigen diese altehrwürdige Einrichtung aufs empfindlichste, indem sie die erzieherischen Pflichten, die Mann und Frau aufs innigste verbinden, wenigstens den reichen Eltern abnehmen. Gerade die Reichen sollten eine Ehre darein setzen, die „zukünftige Elite“ selbst zu erziehen, oder doch bei dieser wichtigsten gesellschaftlichen Arbeit mitzuhelfen. Wer sein Kind einer Anstalt anvertraut, entzieht ihm das heiligste Recht, nämlich das, von seinen natürlichen Eltern erzogen zu werden. „Nichts kann den erzieherischen Einfluß des „Home“ ersetzen, indem die sittlichen Gefühle durch eine eigentliche Ansteckung sich verpflanzen,“ sagt Professor Dubois in Bern. Allen Kindern wünscht er Eltern, die denken und lieben. Und Professor Philippe Godet schreibt auf die Umfrage der *Semaine littéraire:*

„La coéducation des sexes me paraît excellente, — dans le seul internat que j'admette: *la famille.*

Cette coéducation-là est de tradition chez nous. Maintenons-la le plus longtemps possible, pour le bonheur des filles et des garçons!“

Neben den Mittelschulen, die ihre Pforten auch den Mädchen geöffnet haben, bereiten höhere Mädchenschulen ihre Schülerinnen für wissenschaftliche Studien vor. Die jüngste dieser Anstalten ist das kantonale Mädchengymnasium in Freiburg, das im Oktober 1909 in den Räumlichkeiten der Akademie vom heiligen Kreuze eröffnet wurde.

„Das Lehrziel ist die eidgenössische Matura und das staatliche Baccalaureatszeugnis des Kantons Freiburg, welche zur Immatrikulation an der Universität berechtigen. Das Bestreben der Anstalt geht dahin, einen gründlichen gymnasialen Unterricht zu geben. Auch Ausländerinnen, die zur Ausbildung in den fremden Sprachen die Schweiz aufsuchen, wird so die Möglichkeit geboten, nach geringen Modifikationen später in ihrer Heimat die staatlichen Abiturientenprüfungen zu absolvieren.

Das Gymnasium will die Schülerinnen zur Universität vorbereiten. Das Lehrprogramm umfaßt daher die üblichen humanistischen Gymnasialfächer. Das Gymnasium will jedoch auch solchen Mädchen, die sich nicht später wissenschaftlichen Studien widmen wollen, aber körperlich und geistig dazu befähigt sind, eine ernste geistige Bildung geben, bei der die Entwicklung der weiblichen Anlagen nicht vernachlässigt, sondern besonders gepflegt werden soll. Darum sind z. B. weiblicher Handarbeitsunterricht und Haushaltungskunde als verbindliche Lehrgegenstände in das Lehrprogramm aufgenommen. Die Anstalt sucht die Vorzüge der Auslandsinstitute, z. B. gute Ausbildung in den modernen Sprachen

mit einer gründlichen wissenschaftlichen Bildung und einer religiösen weiblichen Erziehung zu verbinden.“ [1])

Über die „Neuordnung des höhern Mädchenschulwesens in Preußen“ äußerte sich H. Gaudig im „Säemann“ [2]). Er begrüßt daran „die gesunde, dem frauenrechtlerischen Radikalismus zuwiderlaufende Tendenz in der Reform des Lehrplans der höheren Mädchenschule, die Anerkennung des zehnstufigen Aufbaues als der Normalform, die Zuweisung der höheren Mädchenschule an die Provinzialschulkollegien, die Errichtung der Frauenschule, die Verlängerung des Seminarkurses.“ Dagegen erregen in ihm „starke negative Affekte“ folgende Punkte: „Die zehnstufige höhere Mädchenschule auch nach der Reform unfähig, den Aufbau einer Studienanstalt zu tragen. — Die Studienanstalt im Grunde nichts als eine Kopie der höchst reformbedürftigen Reformknabenschulen. — Die Frauenschule vor allem eine Pflege der Lebensnützlichkeiten. — Das Seminar keine einheitlich organisierte Fachschule mehr. — Nirgends das Streben nach reinen, aus der Idee heraus entwickelten Schulformen, überall die Bereitwilligkeit zu Mischformen. — Nachgiebigkeit gegen allerlei abzuweisende Wünsche, sogar gegen die Importidee „coeducation“ und gegen die Verwertung von „Dozenten“, die außerhalb des Kollegiums stehen.“ Trotzdem sieht er in der „Neuordnung“ eine geschichtliche Notwendigkeit. Warum das? Gaudig findet: „Ein Staatsmann, der auf dem Felde des höheren Mädchenschulwesens nach den lebendigen Kräften Ausschau gehalten hätte, die ihm Gewähr für die Durchführung des Neuen geben könnten, würde vergebens ausgeschaut haben. Wo haben wir die starken, tragenden Strömungen, die die Geister mit forttragen, die Strömungen auf ein starkes, gesundes Neue hin? ... Seit einer Reihe von Jahren bewegen sich die Interessen um wenige Themen, ohne daß man den Eindruck eines klaren Fortschritts bei den Verhandlungen über die Fragen gewönne. Vor allem fehlt die Vertiefung in die großen Fragengebiete, auf denen die Entscheidung über die Zukunftsgestaltung der höheren Frauenbildung liegt; ich nenne nur die Psychologie des weiblichen Geistes, die Kulturlage der bürgerlichen Gesellschaft in der Gegenwart und vor allem die Unterrichtslehre mit ihren Erörterungen über Bildungsideal, Bildungsstoffe, Bildungsgänge, Bildungstechnik u. s. w. Vor allem vermißt man eins: die energische Bewegung auf das Ziel hin, aus der physio-psychologischen Eigenart des Mädchens und der Kulturstellung der bürgerlichen Frau heraus ein eigenartig weibliches Bildungswesen zu konstruieren. Gegenüber der Unsicherheit der freien Gedankenbewegungen auf diesem Gebiet fällt die rüstige Unentwegtheit der Kopistinnen der männlichen Bildungsformen auf.“

---

[1]) Vergleiche „Pädagogische Blätter“. Jahrgang 1909, Seite 563.

[2]) „Der Säemann“. Monatsschrift für pädagogische Reform. Herausgegeben von der Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung. Schriftleiter Karl Götze. Jahrgang 1908, Seite 293 ff.

Direktor Gaudig begrüßt es, daß der Gesetzgeber von der höheren Mädchenschule „die Erziehung zu selbsttätiger und selbständiger Beurteilung der Wirklichkeit“ fordert. „Unsere Zeit, die zu so vielen wichtigen Entscheidungen im Kulturleben drängt, fordert einen ausgesprochenen Wirklichkeitssinn, einen Geist, der dazu ausgerüstet und bereit ist, dies ungeheure Wirken und Schaffen der modernen Kulturkräfte zu verstehen, um dann mitzuhelfen, daß diese Kräfte sich in neuen idealen Bahnen auswirken.“ „Für eine ideale Gestaltung unseres Daseins ist mir die Mitwirkung der höher gebildeten Frau immer unentbehrlich erschienen,“ so fährt unser Gewährsmann fort; „von den Schülerinnen des Mädchengymnasiums kann ich nicht viel Kulturkraft erwarten; denn ideales Wirken in der Welt setzt die selbsttätige und selbständige Beurteilung der Wirklichkeit voraus. „Weltfremdheit“ und ähnliche Stichworte hat man auf unsere gymnasial vorgebildeten Juristen, Philologen u. s. w. gemünzt. Ich fürchte für unsere Gymnasiastinnen Schlimmeres, zumal bei ihnen das Leben weit weniger die Schule verbessert, als bei jungen Männern.“

Unter den vielen Studenten der Berliner Universität, die angefragt wurden, welcher Art die Erinnerungen an ihre Gymnasialzeit wären, waren nur zwei, die erklärten, sie gedächten ihrer Schulzeit gerne. Die beiden waren Schweizer. Trotzdem wird auch die Lehrerschaft der schweizerischen Mittelschulen gut tun, die folgenden Mahnungen eines deutschen Kollegen zu beherzigen:

„Niemand setzt die Feder gerne für sich selbst an, sogar in gerechter Abwehr,“ sagt Jakob Grimm einmal, und Hermann Weimer, der Verfasser des Buches „Der Weg zum Herzen des Schülers“ (Beck, München) pflichtet ihm bedingungslos bei. Dessenungeachtet ruft er die Lehrer an den höhern Schulen Deutschlands zur Selbstverteidigung auf.[1]) Warum das? „Die öffentliche Meinung hat sich in Deutschland zu einer Abneigung, ja sogar vielfach zu einem Haß gegen das höhere Schulwesen verirrt, der unsere ohnehin so schwierige Lehr- und Erziehungsarbeit ganz vergeblich zu machen droht. Wer heutzutage, sei es in der Presse, sei es vom Rednerpult herab, gegen diese Schulen eifert, der ist des Beifalls der Masse gewiß. Mögen auch seine Anklagen noch so übertrieben und haltlos sein, man nimmt sie ungeprüft für wahr an, man jubelt ihnen zu, man betet sie nach.“

Die Ursachen dieser Mißstimmung findet Weimer in der Kritikfreudigkeit einer Zeit, die in nervöser Unruhe an allem nörgelt und wühlt, die überall Unzulängliches sucht und findet, im Riesenkampf gegen das Berechtigungsmonopol des Gymnasiums, in den Kämpfen um den Lehrstoff und die Lehrart in verschiedenen Fächern (Sprachunterricht, religiöse Unterweisung, Naturwissen-

---

[1]) „Monatsschrift für höhere Schulen“. Herausgegeben von Dr. R. Köpke und Dr. A. Mathias. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1909, Seite 577 ff.

schaften, Turn-, Gesang- und Zeichenunterricht), im Ringen der Lehrerschaft um materielle und soziale Besserstellung, das den wichtigern Kampf um die Anerkennung der Lehrerarbeit lahmlegte.

Wer soll nun diesen letztern Kampf führen? Er darf nicht einzelnen hervorragenden Männern überlassen bleiben; die deutsche Oberlehrerschaft sollte einen Preßausschuß einsetzen, der wenigstens im Falle ungerechtfertigter Anschuldigungen gegen die höheren Schulen und ihre Lehrer sofort für wirksame Abwehr sorgte. Vorträge in Vereinen, Elternabende, die unter geschickter, zielbewußter Leitung stehen, gemütliche Unterhaltungsabende, die Lehrer und Schüler vereinigen, wären weitere Mittel, um eine bessere Wertschätzung der erzieherischen Arbeit der Mittelschulen anzubahnen.

Weimer will aber aus der Verteidigungsstellung auch zum Angriff übergehen. Er findet, die beste Deckung sei der Hieb. Aber wer soll angegriffen werden? „Nun die, die ihrer erziehlichen Aufgabe sich heute am wenigsten bewußt sind, das Haus, die Gesellschaft. Wir würden gewiß ein Unrecht begehen, wollten wir sie nur anklagen, um eigene Schuld von uns abzuwälzen. Das sei ferne von uns! Aber Haus und Umwelt sind so wichtige Erziehungsfaktoren, daß wir ohne ihre Mitarbeit nichts Ersprießliches leisten können. Wo sie versagen, da muß auch die Erziehungsarbeit der Schule versagen. Leider entbehren wir ihrer Unterstützung nur allzusehr; häufig sogar arbeiten sie mit Bewußtsein heimlich und offen unsern Absichten entgegen. Die Mängel der Hauserziehung drängen sich uns allen ja tagtäglich mit erschreckender Deutlichkeit auf. Es ist daher nicht nötig, an dieser Stelle sie einzeln aufzuzählen. Und wer mit offenen Augen durch die Straßen unserer Städte geht, die Auslagen der Buchhändler und Ansichtskartenverkäufer durchmustert, einen Blick in die Kinematographen und Biophontheater mit ihren verlockenden Reklamebildern wirft, wer die Kirchweihen, Jahrmärkte und andere Volksfeste mit ihren „zeitgemäßen“ Darbietungen beobachtet (vom gesellschaftlichen Nachtleben in den Großstädten ganz zu schweigen), wer sich am Montag morgen die schlaftrunkenen Gesichter seiner Zöglinge ansieht und die Knaben nach ihrem Tun und Treiben am Vorabend frägt, dem tut sich eine schier unerschöpfliche Fundgrube von Zeit- und Gesellschaftssünden auf, unter denen die Jugend zu leiden hat. Gegen sie müssen wir ankämpfen in Wort und Schrift, in der Öffentlichkeit und in Privatkreisen, den Schülern, wie den Eltern gegenüber. Zu solchem Kampfe kann jeder sein Teil beitragen. Nur sei das eine nicht vergessen: man warte nicht, wie es bisher meist geschah, erst ab, bis die andern uns anklagen, sonst macht der Gegenangriff leicht den Eindruck der Ausflucht und verliert dadurch seine Wirkung.“

IV. Die Lehrerbildung.

Wer von „Zukunftspädagogik“ spricht — und wer täte es nicht —, muß auch an den „Zukunftslehrer“ denken. Wenn der körperlichen Entwicklung der Jugend, der Persönlichkeits-Pädagogik, der Kunsterziehung, der staatsbürgerlichen Erziehung ihr Recht, wenn gar die Wissensschule durch die Arbeitsschule ersetzt werden soll, dann ist die Lehrerschaft für die neuen Ziele nicht bloß zu begeistern, sondern auch zu befähigen, diese zu verwirklichen. Das kann nur geschehen durch eine gründliche Reform der Lehrerbildung. Alle Neuerer befassen sich darum mehr oder weniger eingehend mit der Rekrutierung und Vorbildung des Lehrerstandes.

Der Gesetzgeber sucht vor allem den kranken Lehrer, in dem er eine Gefahr für die Schüler sieht, von der Schule fernzuhalten oder daraus zu entfernen. Er verlangt bei der Anmeldung ins Seminar ein ärztliches Zeugnis, welches dem Träger bestätigt, daß er körperlich gesund und mit keinem Gebrechen behaftet sei, das ihn später in der Ausübung seines Berufes hindern könnte.

So wichtig wie die körperliche, ist sicher die sittliche Gesundheit des Lehramtskandidaten. Leider läßt sich diese weniger leicht feststellen. Immerhin geben die Abstammung und die Umgebung, in der er aufwächst, wichtige Anhaltspunkte zu seiner Beurteilung. Dazu kommen die Beobachtungen der Lehrer während der Schulzeit über seine Pflichttreue, sein Verhalten gegenüber Kameraden, seine Stellung in der Klasse und seine Lektüre. Gibt ein Zögling gar während der Seminarjahre des öftern Anlaß zu sittlichen Bedenken, so sollte er unbedingt einem andern Arbeitsfeld zugeführt werden.

Die Lehrerschaft aller Stufen hat die heilige Pflicht, ihre Reihen nur durch Elemente zu ergänzen, die in sittlicher Beziehung das beste versprechen. Sie schützt, ehrt und fördert sich selbst, indem sie es tut; denn nichts schädigt ihren Einfluß und ihr Ansehen mehr, als sittliche Verfehlungen einzelner Glieder.

Daß kein junger Mensch, der ganz ohne Liebe zur Jugend und zum Lehramt ist, in ein Seminar gesteckt werden sollte, versteht sich von selbst. Ein Lehrer ohne Berufsfreude ist ein toter Mann. Weder Wissen, noch Können, weder Routine, noch die beste methodische Schulung, sichern ihm den vollen Lehr- und Erziehungserfolg; das Herz macht den Erzieher.

Die Gesinnung, die dem Lehrer eigen sein sollte, den „rechten Lehrersinn“, schilderte Doktor Moosherr, als Präsident der Freiwilligen Schulsynode von Basel-Stadt, mit folgenden erbaulichen Worten:

„Der rechte Lehrersinn führt uns vor allem nach oben, zu Gott. Auch wir können nicht entbehren den Glauben an den Hüter der

Völker, der keinen Keim des Guten verloren gehen läßt, der die Völker wägt und prüft; aber trotz aller schweren und ernsten Rätsel der Geschichte die Menschheit zu immer neuen und immer höheren und schöneren Zielen fortführt. Ohne diesen felsenfesten Glauben an einen Sieg des Guten in der Welt, ohne diesen Glauben an den sittlichen Fortschritt der Menschheit, ohne diesen Glauben an die göttliche Bestimmung, die in jede Menschenseele gelegt ist, kann ich mir kein wahrhaft kräftiges und aufopferungsfähiges Wirken im Dienst des Volkes und der Erziehung denken."

Freude möchten wir der Jugend geben, doch „mit der Freude verwechseln wir so leicht das Vergnügen, das ungestörte Behagen. Aber Freude, Lebensfreude ist jene geweihte Stimmung, von der ein Schleiermacher sagt, daß sie all unser Tun und Denken umtönen soll, wie heilige Musik. Freude ist das innere Glück über unsern Beruf und unsere Bestimmung, die Menschen zu erhöhen zu einer geistigen Erfassung des Lebens, sie zu führen zu einem geweihten, von höheren Gedanken, göttlichen Ideen getragenen und durchdrungenen Leben. Gegen dieses Glück, einer geistigen Ordnung der Welt anzugehören, bleiben alle kleinlichen Sorgen und Qualen des Lebens, aufreibende Tagesarbeit und Enttäuschungen zurück wie schwacher, matter Dämmerschein gegen majestätischen Sonnenaufgang gehalten."

Glücklich derjenige, der diese Weltanschauung sein eigen nennt; sie wird ihm zur Kraftquelle, die nie versiegt! Aber wie viele können sie heute beim besten Willen nicht teilen? Der Glaube, daß ihre Arbeit jedem Kinde und dem Staate fromme, muß bei ihnen das Gefühl der Verantwortlichkeit gegenüber der Jugend und dem ganzen Volke stärken. Wenn eine gehässige Kritik dem Lehrer auch diese Überzeugung raubt, so macht sie ihn verdrossen und lässig und schädigt die Sache der Erziehung schwer. Den Lehrer für seine Aufgabe zu begeistern, ihn groß von derselben denken zu lehren und ihm eine idealistische Weltanschauung einzupflanzen[1]) wird die vornehmste Aufgabe der pädagogischen Presse und der Lehrerbildner sein.

Obschon die Lehrerbildung überall eifrig besprochen worden ist, sind im Berichtsjahr keine wesentlichen Fortschritte zu verzeichnen.

Beachtenswert ist der Versuch, allgemeine und Berufsbildung im Seminar völlig zu trennen, wie ihn Seminardirektor Möbusz in Lübeck durchgeführt hat. Nach dem Lehrplan, den er im letzten Jahresbericht seiner Anstalt veröffentlicht, dauert die wissenschaftliche Ausbildung $4^3/_4$ Jahre (Klasse VI—II). „Die Lehrziele und Stoffe sind im großen und ganzen dieselben geblieben wie im bisherigen Lehrplan. Eine Herabsetzung und Verminderung

---

[1]) Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz. Jahrg. 1908. S. 210 ff.

derselben brauchte nicht zu erfolgen, da die Erfahrungen, die mit dem jetzigen Lehrplan gemacht worden sind, ergeben haben, daß er sich durchaus und in vollem Umfang durchführen läßt. Daher erstrecken sich die Änderungen im ersten Teile des Plans hauptsächlich nur auf Umgruppierungen der Lehrstoffe, geringe Änderungen der den einzelnen Fächern zugewiesenen Stundenzahlen und dergleichen. Besonders zu erwähnen ist, daß der bisher obligatorische Violinunterricht in Zukunft fakultativ werden soll, dafür umgekehrt der bisher wahlfreie Klavierunterricht obligatorisch. Der Schreibunterricht fällt ganz fort. Nach dem Abschlusse der allgemein-wissenschaftlichen Ausbildung durch eine Prüfung beginnt die Fachbildung, auf die $1^1/_4$ Jahr (Klasse II, letztes Vierteljahr, und Klasse I) entfallen. Die Zahl der Unterrichtsstunden für diesen Teil des Seminarplans ist erheblich vermehrt worden, von 14 Pädagogik- und 15 Lehrübungsstunden ist sie auf 24 Pädagogik- und 16 Lehrübungsstunden angewachsen. Um die Seminaristen zu dem in der Ordnung für die zweite Lehrerprüfung geforderten Spezialstudium eines wissenschaftlichen Faches anzuleiten, findet in beschränktem Umfange neben dem fachwissenschaftlichen noch allgemein-wissenschaftlicher Unterricht statt, der aber nur den Charakter von wissenschaftlichen Fortbildungskursen trägt. Er bedient sich demnach der akademischen Lehrform und verzichtet auf die Stellung von Hausaufgaben, damit die den Seminaristen der I. Klasse verbleibende unterrichtsfreie Zeit ausschließlich der fachlichen Ausbildung gewidmet werden kann. Da die Seminaristen der II. Klasse nach Ablegung der wissenschaftlichen Abschlußprüfung nur in seltenen Fällen sich vollständig klar darüber sind, welches Fach sie zu ihrem Spezialstudium machen wollen, sind zwei Gruppen verwandter Fächer gebildet worden, deren eine die historisch-sprachlichen, die andere die naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer umfaßt. Zwischen beiden Gruppen — nicht den einzelnen Fächern — hat der Seminarist die Wahl beim Eintritt in die erste Klasse. Eine Prüfung findet in den wissenschaftlichen Fortbildungsfächern nicht statt, doch enthält das Abgangszeugnis einen Vermerk darüber, welche Kurse der Kandidat besucht hat."

In Bayern denkt man mit der Verlängerung der Bildungszeit um ein sechstes Jahr in den Seminarien eine fremde Sprache als Pflichtfach einzuführen; in Sachsen streitet man sich in den maßgebenden Kreisen einzig darüber, ob das siebente Seminarjahr oben oder unten anzusetzen sei. — In beiden Ländern sind es die Seminarlehrervereine, die sich mit der Reform der Lehrerbildung aufs eifrigste befassen. Im Bayerischen Seminarlehrerverein vertrat Dr. Rösch[1]), Freising, folgende Leitsätze:

1. Eine Reform der Lehrerbildung ist notwenig *a.* im Interesse der Volksbildung; *b.* im Interesse der sozialen Stellung der

[1]) Pädagogische Jahresschau über das Volksschulwesen im Jahre 1909. Herausgegeben von E. Clausnitzer. Teubner. Leipzig und Berlin. Seite 101.

Lehrer; *c.* aus pädagogischen Erwägungen. 2. Wie bisher ist der künftige Lehrer mit einem hohen Maße persönlicher Kultur und großer sozialer Leistungsfähigkeit auszustatten. In den Mittelpunkt der Seminarpädagogik ist die Persönlichkeitspflege zu rücken. 3. Das vorgezeichnete Ziel baut sich auf den klar erkannten alten und auf Grundlagen auf, die erst neu zu gewinnen sind. Dabei ist hinsichtlich der letztern im Auge zu behalten, daß *a.* die berufliche und staatsbürgerliche Ausbildung der künftigen Lehrer erweitert und vertieft wird; *b.* moderne Bildungsstoffe in ausgiebigem Maße in das künftige Lehrplansystem aufgenommen werden; *c.* der Idee von der praktischen Arbeit eine ihrer Bedeutung zukommende Stellung eingeräumt wird; *d.* die Körperpflege nicht nur nach hygienischen, sondern auch nach ästhetischen Gesichtspunkten gestaltet wird. 4. Die Erweiterung und Vertiefung der Unterrichtsziele erfordert die Einführung eines sechsten Bildungsjahres. Dabei ist der Ausbau der gegenwärtigen Anstalten zu sechsklassigen Vollseminaren anzustreben. 5. Die Lehrplanfrage ist im Sinne des unter Ziffer 2 gezeichneten Erziehungszieles zu lösen. In das künftige Lehrplansystem sind religiöse, nationale, fremdsprachliche, pädagogische, geographische, naturwissenschaftliche und mathematische Lehrstoffe, dann Turnen und Handarbeit aufzunehmen. Das eine Zentrum der Bildungsstoffe bilden die religiösen und nationalen, das andere die pädagogischen Stoffe, das dritte die praktische Arbeit. Der Bildungstypus ist aber repräsentiert durch die nationalen und pädagogischen Stoffe. Auf dieser Grundlage vermag das Seminar seine Schüler zu guten Menschen, gläubigen Christen, aufopferungsfreudigen Staatsbürgern und tüchtigen Lehrern heranzuziehen. Das Seminar hat keine gelehrte Bildung zu vermitteln, soll aber seine Zöglinge mit einem solchen Maße wissenschaftlicher und pädagogischer Kenntnisse und technischer Fertigkeiten ausstatten, daß diese dereinst in den Kreisen der Nation, die man als das Volk im engern Sinne bezeichnet, Wecker und Förderer intellektueller und ethischer Kräfte werden. (Um Mißverständnissen, die sich an diesen Satz anschließen könnten, vorzubeugen, sei darauf hingewiesen, daß der Verfasser von der durch das Seminar vermittelten Bildung sagt: „Sie steht in ihrem Erfolge der humanistischen und und realistischen Bildung nicht nach, ist ihr vielmehr fast gleichwertig, sie führt zu gediegener persönlicher Kultur und hoher sozialer Leistungsfähigkeit.“) 6. Die Auswahl der Lehrfächer richtet sich unter steter Berücksichtigung der Schüler und des Schulbetriebs *a.* nach dem eigentlich beruflichen und öffentlichen (staatsbürgerlichen) Wirken des Lehrers; *b.* nach den sozialen Wünschen und Bestrebungen der Lehrerschaft; *c.* nach der Notwendigkeit neuer Bildungsstoffe. Das ganze Lehrplansystem bringt den Gedanken einer religiös-nationalen und pädagogischen Bildung auf der Grundlage vorwiegend moderner und historischer Bildungsgehalte zum Ausdrucke. Unter den Bildungs-

fächern nehmen die historischen den breitesten Raum ein, was den Entwicklungsgedanken im Seminarunterricht zur besondern Geltung bringt. 7. Die neuen Lehrziele sind sprachlicher, mathematischer, historischer und technischer Art. In stofflicher Hinsicht dienen sie entweder der Abrundung oder der philosophischen Begründung mehrerer Fächer nach oben. In unterrichtlicher Beziehung veranlassen sie zu Induktionen und zur deduktiven Verarbeitung begrifflicher Bildungswerte. Erziehlich veredeln sie die Welt- und Lebensanschauung, steigern die soziale Leistungsfähigkeit und fördern die berufliche Befähigung in intellektueller und technischer Hinsicht. 8. Die mit den Seminaren verbundenen Internate sind grundsätzlich aufzuheben.

Der „Sächsische Seminarlehrerverein" hat zur Behandlung der Seminarreform einen besondern Ausschuß eingesetzt, der seinerseits 10 verschiedenen Gruppen folgende Stoffgebiete zugewiesen hat: I. Die Kulturstellung des Volksschullehrerstandes in der Gegenwart und das der Kulturstellung der Volksschullehrer entsprechende Bildungsideal in seinen Grundzügen. II. Der Bildungsinhalt (die durch das Bildungsideal geforderten Sachgebiete) und die Gruppierung der Lehrfächer. III. Bestimmung des Gewichtsunterschieds der einzelnen Fächer und Fachgruppen (Statik des Lehrplans). IV. Lehrziele, Lehrgänge und Lehrmethode der einzelnen Fächer. V. Die Unterrichtsarbeit des Seminars im allgemeinen nach ihrer spezifischen Eigenart. VI. Der Aufbau der gesamten Bildung. VII. Das Seminar (Internat) als Arbeitsstätte. VIII. Die Prüfungen. IX. Vor- und Fortbildung der Seminarlehrer. X. Die Fortbildung des Volksschullehrers.

Die Gruppe III hat zuerst ihre Arbeit begonnen und deren Ergebnisse schon in einer ausführlichen Denkschrift niedergelegt. Es werden darin behandelt: 1. Aufgaben des Seminars und Stellung zur Musikfrage; 2. Die Sprachenfrage; 3. Allgemeine und Fachbidung im Seminar; 4. Arbeitsunterricht; 5. Statik des Lehrplans. — Karl Muthesius, einer der berufensten Kritiker, sagt dazu: „Wie schwierig die zu lösende Aufgabe ist, zeigt deutlich die vorgeschlagene Stundenverteilung. Für Fremdsprachen sind z. B. 52 Stunden, für Musik 20, für Pädagogik aber nur 15 Stunden angesetzt. Wenn unter 247 pflichtmäßigen Lehrstunden für die Berufsbildung im ganzen nur 23 Stunden (theoretische Pädagogik 15, Schulpraxis 8 Stunden) abfallen, so erscheint es doch fraglich, ob man eine so organisierte Bildungsanstalt als Lehrerbildungsanstalt bezeichnen kann. Es ist allerdings zu berücksichtigen, daß das ganze Gebiet der speziellen Methodik dem Fachunterricht zugewiesen worden ist. Das ist aber an sich eine sehr strittige Frage, die auch in der Denkschrift keineswegs eine befriedigende Lösung gefunden hat."

Daß man sich auch in Deutschland um schweizerische Verhältnisse kümmert, beweist die ausführliche Arbeit über „Die

Lehrerbildung im Kanton Baselstadt",[1]) den die „Pädagogischen Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten" bringen. Dr. X. Wetterwald, der verdiente Leiter der dortigen „Fachkurse". gibt darin ein ansprechendes Bild der eigenartigen Formen, welche die Lehrerbildung im Kanton Baselstadt angenommen hat. Obwohl das „Jahrbuch" dieser Einrichtung wiederholt gedacht hat, soll das Bild an Hand des fraglichen Aufsatzes aufgefrischt werden.

Seit dem Jahre 1892 ist es den Abiturienten des Gymnasiums und der Realschule in Basel möglich, in drei Semestern das Patent als Primarlehrer zu erwerben. Die „Fachkurse" begannen und beginnen heute noch im Herbste. Da das Gymnasium im Frühling abschloß, gab man in den ersten Jahren den Kandidaten fürs Lehramt ein Reifezeugnis ad hoc. Seit aber die Realschule durch einen Jahreskurs erweitert worden ist, benützen die Gymnasiasten das Semester, das ihnen vor dem Eintritt in die Fachkurse frei bleibt, zu einem Aufenthalt in der welschen Schweiz oder zum Studium an der Universität.

Der Lehrplan, der seit der Eröffnung der Kurse im Herbste 1892 nur wenig Veränderung erlitten hat, umfaßt:

	1. Kurs Winter	2. Kurs Sommer	3. Kurs Winter
1. Deutsche Sprache	4	4	—
2. Geschichte der Pädagogik	2	—	—
3. Psychologie	2	—	—
4. Allgemeine Pädagogik und Ethik	—	4	—
5. Allgemeine Didaktik und spezielle Mathematik der einzelnen Unterrichtsfächer	—	5	6
6. Bibelkunde und Methodik des Religionsunterrichts	—	2	—
7. Schulgesundheitslehre	—	1	—
8. Schreiben	2	1	1
9. Zeichnen	—	—	2
10. Singen und Gesangstheorie	3	3	3
11. Violinspiel	2	2	2
12. Turnen	2	2	2
Zahl der wöchentlichen Stunden	17	24	16

Die praktische Ausbildung der Lehramtskandidaten, deren Leitung dem Lehrer der Methodik übertragen wurde, zerfiel von Anfang an und zerfällt heute noch in das Hospitieren und in das Erteilen von Lektionen beziehungsweise Schulehalten. Beides hat im Laufe der Jahre Wandlungen durchgemacht, welche die Erfahrung wünschenswert erscheinen ließ. Mit dem Schuljahr 1898/99 wurden „an der Primarschule und zwei Jahre später an der Knabensekundarschule den acht obligatorischen Schuljahren entsprechend je vier Klassen mit ebensoviel Lehrern als Hospitations- und Übungsklassen für die Kandidaten bestimmt ....

[1]) „Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten". Herausgegeben von Karl Muthesius. Jahrgang 1909. Seite 16 ff., 78 ff.

Das Hospitieren beginnt jetzt im zweiten Semester nach den Sommerferien und dauert 7—8 Wochen. Den vier Klassen der Primarschule entsprechend werden die Kandidaten in vier Gruppen eingeteilt. Die erste Gruppe beginnt mit dem Hospitieren in der ersten Klasse, die zweite in der zweiten Klasse u. s. w.; nach zwei Wochen findet ein Wechsel nach zyklischer Vertauschung statt, so daß jetzt die erste Gruppe in die zweite Klasse vorrückt, die vierte Gruppe aber in die erste Klasse kommt. In gleicher Weise erfolgt das Hospitieren in den vier Klassen der Sekundarschule während der Monate Januar und Februar des dritten Semesters. Auf beiden Schulstufen beträgt die Zahl der wöchentlichen Hospitationsstunden in der Regel sechs. Über das Hospitieren haben die Kandidaten eingehende schriftliche Berichte auszufertigen."

Heute haben „die Kandidaten schon nach den Sommerferien, also wiederum während ihres Hospitierens, wöchentlich je eine Lektion von kürzerer oder längerer Dauer zu geben. In der Zeit zwischen Herbstferien und Weihnachten, wo gar kein Hospitieren stattfindet, hat dann jeder Kandidat wöchentlich zwei Lektionen zu erteilen. Der Wechsel von Klasse zu Klasse folgt in ähnlicher Weise wie beim Hospitieren nach zyklischer Vertauschung. In der Woche vor Weihnachten hat jeder Kandidat während mehrerer Tage den gesamten Unterricht einer Klasse zu übernehmen. Damit findet die praktische Arbeit an den vier Primarklassen ihren Abschluß.

An der Sekundarschule kann die zeitliche Trennung von Hospitieren und Erteilen von Lektionen nicht durchgeführt werden, weil das Schuljahr Anfang April schließt, und die Schularbeit im Monat März aus leicht begreiflichen Gründen durch die Eingriffe der Lehramtskandidaten nicht unterbrochen werden darf. So bleiben nur die zwei Monate Januar und Februar. Jeder Kandidat hat wöchentlich eine Lektion zu erteilen; diese Arbeit beginnt eine Woche nach dem Hospitieren und schreitet wiederum nach zyklischer Vertauschung von Klasse zu Klasse fort.

Wie für das Hospitieren, so werden auch für das Erteilen von Lektionen vom Leiter der praktischen Übungen ganz genaue Stundenpläne aufgestellt, so daß jeweilen vor Beginn eines jeden Quartals die Arbeit der Kandidaten ganz genau festgestellt ist. Die Pläne werden so eingerichtet, daß daneben alle Kandidaten an dem theoretischen Unterricht teilnehmen können. Der Übungsleiter bestimmt die Fächer, in denen Lektionen zu erteilen sind; das Thema für die Lektion bezeichnet aber der betreffende Übungslehrer.

Jede Lektion muß schriftlich vorbereitet werden. Zu diesem Zweck erhält der Kandidat das Thema zu derselben eine Woche vorher und dazu einige Wegleitung von dem Übungslehrer. Die schriftlich ausgeführte Lektion ist dann zuerst dem betreffenden

Lehrer, in dessen Klasse die Lektion gehalten werden soll, und darauf dem Leiter der praktischen Übungen zur Durchsicht und Korrektur vorzuweisen. In den Methodikstunden erhalten die Kandidaten eine genaue Anleitung zur Anfertigung der Präparationen; manchmal werden die ausgeführten Arbeiten vor dem Erteilen der Lektionen von dem Übungsleiter mit den Kandidaten besprochen. Nach jeder Lektion macht der Übungslehrer den Kandidaten auf seine Fehler aufmerksam und gibt ihm Ratschläge und Winke für sein Auftreten vor der Klasse und für die Gliederung und Darbietung des Stoffes. Der Übungsleiter besucht jede Woche eine größere Zahl solcher Lektionen; je nach Bedürfnis bespricht er in den Theoriestunden die beobachteten Fehler und Mißgriffe."

Von den Lehrern, die in den Fachkursen ausgebildet werden, bleibt nur ein Bruchteil auf der Primarschulstufe; die andern setzen ihre Studien fort, um sich später im mittlern und höhern Schuldienst zu betätigen. Diese müssen außer in Pädagogik wenigstens in drei wissenschaftlichen Fächern ein Examen bestehen. Die Studienzeit beträgt gewöhnlich sechs bis zehn Semester.

Um den Kandidaten für das Lehramt an den mittleren und höheren Schulstufen genügend Gelegenheit zum Hospitieren und Erteilen von Lektionen zu geben, beantragte eine Kommission, in der Professoren der Universität, sowie die Schulvorsteher und Lehrer aller Schulstufen vertreten waren, schon im Jahre 1905 ein Lehrerseminar mit Übungsschule zu errichten. Dieses Seminar hätte den Unterricht in der praktischen Pädagogik und in den Kunstfächern zu übernehmen. Während die theoretisch-pädagogischen Fächer an der Universität zu lehren und von allen Lehramtskandidaten zu besuchen wären, müßten die Kandidaten für das höhere Lehramt auch am Unterricht in der allgemeinen Didaktik und in der speziellen Methodik ihrer Studienfächer, eventuell auch am Unterricht in einigen Kunstfächern teilnehmen und durch Hospitieren, Erteilen von Lektionen und Schulehalten in der Übungsschule in die Schulpraxis eingeführt werden.

Weil die eingeleitete Totalrevision des Basler Erziehungsgesetzes noch nicht abgeschlossen werden konnte, stehen diese Vorschläge erst auf dem Papier. Erhalten sie Gesetzeskraft, so darf Baselstadt sich nicht bloß rühmen, dem Volksschullehrer die gleiche wissenschaftliche Bildung zu geben, wie den andern Gebildeten des Volkes; es hat auch ein zweites Ideal verwirklicht; es gibt den Lehrern aller Schulstufen durch die gleiche Anstalt die gleiche methodisch-pädagogische Bildung und fördert dadurch das einheitliche zielbewußte Zusammenarbeiten der gesamten Lehrerschaft und den erzieherischen Erfolg.

Weil man auch in Zürich fand, daß das Hospitieren und Unterrichten in einer Reihe von Primar- und Sekundarschulklassen nicht genüge, um die Kandidaten des Lehramts, die ihre Vorbildung am Gymnasium oder an der Industrieschule (Oberrealschule)

geholt hatten, für den praktischen Schuldienst vorzubereiten, entschlossen sich die Behörden, in der Stadt eine kantonale Übungsschule zu errichten. Sie umfaßt drei Abteilungen der Primar- und zwei Abteilungen der Sekundarschule. Der Dozent, der an der Hochschule die Methodik der Volksschule lehrt, leitet und überwacht die praktische Betätigung des Kandidaten. An die Kosten der Übungsschule leistet der Kanton der Stadt einen Beitrag von 6000 Franken.

Nach jahrelangen Bemühungen ist es gelungen, der st. gallischen Kantonsschule eine Übungsschule anzugliedern, in der die angehenden Sekundarlehrer in die Praxis eingeführt werden können.

Eine selbständige Übungsschule, die die Sekundarlehrer der Waadt auf den praktischen Schuldienst vorbereiten könnte, fordert auch Seminardirektor Dr. F. Guex in Lausanne. Seiner Begründung entnehmen wir die folgenden Sätze:[1]) „La présence des candidats à l'enseignement secondaire, dans les collèges cantonaux de Lausanne, pourrait créer, en outre, de sérieux embarras aux établissements d'instruction publique secondaire, le jour où ces jeunes gens deviendraient nombreux.

Il faut aussi prévoir le cas où les candidats n'auraient pas que des modèles sous les yeux, et où ils verraient à l'œuvre des maîtres donnant un enseignement défectueux, ce qui peut arriver, chacun le sait, malgré toutes les précautions prises.

Dans les établissements cantonaux d'instruction publique, l'institution projetée serait un à côté, un pis aller, souvent un mal nécessaire, où, à tout le moins, comme nous le disions plus haut, un embarras. Dans une classe spéciale, dirigée par un maître expérimenté, elle serait un but, une fin en soi, condition essentielle pour obtenir des résultats efficaces.

Au reste, les expériences faites autrefois sont concluantes. Il y a une trentaine d'années, on avait tenté cet essai pour former à la pratique de l'enseignement les instituteurs et les institutrices primaires. Les résultats furent malheureux et franchement mauvais. Il est donc inutile de renouveler cet essai. Une collection d'attestations ne peut constituer qu'un brevet mal fait. Il faut donner une sanction à ce que nous allons organiser. Ce n'est qu'à cette condition que nous resterons dans l'esprit de la loi.[2])

Ce qui ne veut pas dire enfin que la préparation des candidats ne pourrait pas être complétée par un petit stage, — ou même par quelques leçons si l'on y tient absolument, — au Collège clas-

---

[1]) *L'Educateur*. Année 1909. Page 275.

[2]) La loi du 25 février 1908 sur l'instruction publique secondaire dit à son article 82: „Pour être admis à enseigner dans un établissement d'instruction publique secondaire, il faut être porteur *d'un certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire,* et elle ajoute à l'article suivant. „L'Université délivre le certificat d'aptitude prévu à l'article 82 A".

sique, par exemple, pour les langues, et au Collège scientifique pour les sciences exactes, ou dans tel autre établissement secondaires du chef-lieu: écoles normales, école de commerce, etc.; mais l'orientation générale, l'application des principes généraux de didactique doit se faire, selon nous, dans une classe d'application, sinon il y a éparpillement des forces, manque d'unité et d'homogénéité dans les méthodes, et nous risquons fort d'obtenir le contraire d'une préparation, d'une concentration des efforts, c'est-à-dire, une dispersion des forces où l'esprit de l'étudiant, tiraillé en tous sens, ne sait plus à quel saint se vouer.

Im Abschnitt über Schulorganisation wurde darauf hingewiesen, daß sich aus und neben der allgemeinen Fortbildungsschule mit Naturnotwendigkeit die gewerbliche Fortbildungsschule entwickeln müsse. Die Volksschüler haben mit dem Erwerb derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, die heute jeder Mensch besitzen muß, gewöhnlich vollauf zu tun; allein diejenigen Schüler, die in der Berufslehre stehen, dürfen verlangen, daß man ihnen das biete, was sie im Leben und Beruf gebrauchen können.

Leider kann ihnen, wie G. Weber[1]) ausführt, der heutige Lehrer gerade das nicht immer bieten. Er kennt die Bedürfnisse der verschiedenen gewerblichen Berufsarten nicht oder nur zum Teil. G. Weber findet, der Unterricht in den Lehrerseminarien mache die künftigen Lehrer zu wenig mit den praktischen Aufgaben vertraut, die ihrer im Leben harren. „Das technische Zeichnen wurde als ein Anhängsel der Mathematik betrachtet und daher stiefmütterlich behandelt. Anstatt Aufgaben herauszusuchen, die in der Praxis der verschiedenen Berufsarten Verwendung finden — womit durchaus noch keine rein beruflichen Arbeiten gemeint sind —, müht man sich mit außerordentlich spitzfindigen Problemen ab, die bald vergessen werden, weil man sie später nie braucht. Buchführung, die doch die Volksschullehrer meistens lehren müssen, fand an Seminarien bislang keinen Platz und an den meisten Anstalten ist es noch heute darum bös bestellt. Hätte wirklich die „wissenschaftliche" Ausbildung gelitten, wenn dieses Fach in den Lehrplan aufgenommen worden wäre? Die staatsbürgerliche Ausbildung der Zöglinge der Seminarien ist jahrzehntelang in unverantwortlicher Weise derart vernachlässigt worden, daß der junge Lehrer über Fragen der Organisation von Gemeinde und Staat gewöhnlich der unwissendste Bürger seiner Gemeinde war."

Wohl suchte man durch Instruktionskurse am Technikum in Winterthur (Dauer 4 Monate) und Ferialkurse in Aarau (2—3 Wochen) und am Technikum in Freiburg Volksschullehrer für den Unterricht an Gewerbeschulen zu befähigen. Viele dieser Kräfte leisteten tüchtiges, aber für die Zukunft genügen sie nicht. Soll unser gewerbliches Fortbildungswesen sich gesund entwickeln,

[1]) „Schweizerische Lehrerzeitung," Jahrgang 1909, Seite 4 ff, 18 ff.

so müssen die geeigneten Lehrkräfte gewonnen und ausgebildet werden. Welche Vorbildung sollten sie haben, und an welchen Anstalten sollten sie ausgebildet werden?

Die Subkommission der Experten für gewerbliche Bildung, die das schweizerische Industriedepartement ernannt hat, will, daß die zukünftigen Gewerbelehrer Techniker seien, die ihre Ausbildung als Bau- oder Maschinentechniker oder in kunstgewerblicher Richtung an einer technischen Mittelschule, das heißt an einem Technikum erhalten haben. „Um ihnen die Spezialausbildung als Lehrer zu ermöglichen, soll unter Mitwirkung des Bundes an einer solchen Anstalt eine Abteilung geschaffen werden, in welche nach Abschluß der technischen Ausbildung die Techniker übertreten, die Gewerbelehrer werden wollen. Sie verbleiben darin 2—3 Semester, um sich noch mit andern Berufstechniken, als derjenigen, die sie speziell studiert haben, einigermaßen vertraut zu machen, und um in den berufs- und geschäftskundlichen Fächern, die an einer Gewerbeschule gelehrt werden müssen, Unterricht zu empfangen, zum Beispiel in Buchhaltung, Kalkulation, Wirtschaftslehre, Gesetzeskunde, letztere besonders mit Rücksicht auf Gewerbe und Industrie. Zugleich soll ihnen Gelegenheit geboten werden, ihre allgemeine Ausbildung noch zu erweitern und sich für den Beruf als Gewerbelehrer vorzubereiten, was durch Besuche an einer Gewerbeschule, durch Lehrübungen an derselben, sowie durch besondere Instruktion geschehen könnte."

Für die kleinern gewerblichen Fortbildungsschulen, die keine Lehrer im Hauptamte beschäftigen können, müßte durch Wanderlehrer gesorgt werden.

„Die Volks- und Realschullehrer, die sich für den Unterricht an einer ländlichen gewerblichen Fortbildungsschule befähigen wollen (ohne die Ausbildung für Lehrer im Hauptamte durchzumachen), sollten in einem sechs- bis achtwöchentlichen Einführungskurs das Freihandzeichnen, das geometrische und projektive Zeichnen durcharbeiten, wie es mit Rücksicht auf das nachfolgende berufliche Zeichnen gelehrt werden muß. Dann fände sich noch Zeit zur Anleitung für gewerbliches Rechnen, Kalkulation und Buchhaltung und für Instruktion über das Unterrichtsgebiet und die Lehrweise an einer gewerblichen Fortbildungsschule. . . . Zur Ergänzung der wünschbaren Ausbildung müßten außer diesem Einführungskurs von Zeit zu Zeit, so wie das Bedürfnis es erfordert, vielleicht alle zwei Jahre, für verschiedene Berufsarten im Zeichnen Fachkurse veranstaltet werden, etwa in der Dauer von 14 Tagen."

„Eine turnerische Studienreise nach Dänemark und Deutschland"[1]) veranlaßte J. Steinemann, Turnlehrer in Bern, sich unter anderm auch über die Frage der Turnlehrerausbildung

[1]) „Monatsblätter für das Schulturnen." Jahrgang 1909. Nr. 5. Seite 66.

zu äußern. Er sagt: „So lange es galt, auf breitester Grundlage im Volk für die Idee der körperlichen Erziehung zu arbeiten, da war der Oberturner und Volksschullehrer der berufene Mann. Heute, wo in der studierenden Jugend neues Leben für unsere Sache allmählich erwacht, da fordert es die einfachste Logik, dem Akademiker einen Weg zu öffnen, auf dem er auf seine Weise theoretisch und praktisch in das Gebiet der Leibesausbildung eindringen kann .... Hatte der Vergleich des schwedischen und deutschen Turnens für uns zu der allgemeinen Forderung einer gründlicheren Ausbildung der Turnlehrer geführt, so drängt nun die Einsicht in den heutigen Entwicklungsstand der Leibesübungen einerseits und die Notwendigkeit einer richtigen Würdigung und Einordnung der Gymnastik in das Ganze des Erziehungswesens anderseits zu der weitern Forderung, daß der Staat das Studium der Gymnastik zu einem akademischen Fach erhebe und so den Mittelschulen akademisch gebildete Turnlehrer verschaffe."

J. Steinemann glaubt, daß sich die Ausbildung zum Turnlehrer in der Schweiz ganz gut in das Berufsstudium der Mittelschullehrer einreihen ließe. In einzelnen Kantonen erscheine das Turnen, wenn auch nur als Nebenfach, im Prüfungsplan für Sekundarlehrer. Daran ließe sich anknüpfen. „Man erhebe das Turnen zu einem Hauptfache mit wöchentlich wenigstens fünf Stunden. Damit sollen als wissenschaftliche Fächer unzertrennlich verbunden sein Anatomie und Hygiene in zwei Semestern und Physiologie in zwei folgenden Semestern, alles auf eine tüchtige Ausbildung der Turnlehrer zugeschnitten und als zweites Prüfungsfach betrachtet. Zu freier Wahl stehen dem Bewerber dann immer noch drei, vier andere Fächer zur Verfügung. Zu empfehlen wäre in erster Linie Naturgeschichte." Steinemann legt auf dieses Fach ganz besonderes Gewicht, weil er der Meinung ist, daß der Unterricht in Anthropologie dem Turnlehrer sollte übergeben werden können.

Der 24. Schweiz. Bildungskurs für Lehrer der Knabenhandarbeit, der vom 12. Juli bis 7. August 1909 in Frauenfeld abgehalten wurde, zählte 154 Teilnehmer. Unter den ausgestellten Arbeiten fielen besonders die Naturholzarbeiten auf, die verhältnismäßig neu sind. In Zukunft soll auch die Metallarbeit gepflegt und die Herstellung physikalischer Apparate versucht werden. Das Streben, die Handarbeit mit verschiedenen Schulfächern in Beziehung zu setzen, trat entschieden zutage, doch versichern Sachverständige, daß die einzelnen Handarbeitsgebiete noch zu sehr ohne Fühlung nebeneinander hergingen, statt sich zu ergänzen.

Mit und ohne finanzielle Unterstützung durch Bund und Kantone opferten Hunderte von schweizerischen Lehrern ihre Sommerferien, um sich in den Ferienkursen der Universitäten Zürich, Freiburg, Genf und Lausanne, der Akademie Neuchâtel, der „Société

d'Emulation" in Neuville, der „Scuola superiore di Commercio" in Bellinzona weiter zu bilden.

Besser als durch Kurse von beschränkter Dauer ließe sich die Lehrerbildung dadurch fördern, daß amtende Lehrer Arbeitsgemeinschaften bildeten, die unter kundiger Führung das Experiment in den Dienst der Kinderpsychologie und der Pädagogik stellten. Für eine solche Arbeitsgemeinschaft warb Dr. Wreschner in der Pädagogischen Vereinigung der Stadt Zürich, indem er folgende Leitsätze begründete:

„1. Jeder Lehrer sollte mit den Methoden und Ergebnissen der empirischen Psychologie, namentlich der experimentellen, vertraut sein.

2. In den Lehrerseminarien sollten daher neben dem Unterricht in der modernen Psychologie praktisch-psychologische Übungen einhergehen; zu letztern eignen sich namentlich Versuche über die Vorstellungstypen, über Reproduktion und Assoziation, über Aussage, über das Gedächtnis, über Übung und Ermüdung u. a.

3. Auch in den Schulen sollten psychologische Experimente, soweit sie den Unterrichtsplan nicht merklich stören, angestellt werden; hierzu empfehlen sich besonders Versuche über Reproduktion und Assoziation, Aussage, unmittelbares Behalten, Auffassen und Ermüdung.

4. Das in den Seminarien und Schulen gesammelte psychologische Material sollte für eine möglichst breite Fundamentierung der empirischen Pädagogik nutzbar gemacht werden. Zu diesem Zwecke sollte sich eine Organisation praktischer Pädagogen unter Hinzuziehung eines theoretischen Psychologen bilden, um aufs genaueste den Plan der anzustellenden Versuche festzulegen, die Instruktion und eventuelle Überwachung der die Versuche anstellenden Personen vorzunehmen, sowie für die wissenschaftliche Verarbeitung des gesammelten Materials Sorge zu tragen. Die Veröffentlichung der so gewonnenen Resultate hat womöglich in einem eigenen Publikationsorgan zu erfolgen. Auf diese Weise würde eine experimentelle Pädagogik, geschaffen von praktischen Pädagogen und gestützt auf Versuche in der Schulstube, nicht im Laboratorium, entstehen. Wissenschaft, wie Lehrer, würden aus ihr den größten Nutzen ziehen. Soweit mir bekannt ist, besteht eine Organisation in dieser Form noch nicht; der S. L. V. könnte sich somit ein hohes Verdienst erwerben, wenn er die erste ins Leben riefe; andere werden ihr sicherlich dann folgen."

Über die Art und die Ergebnisse der Versuche, die Dr. Wreschner in Verbindung mit den Mitgliedern der Pädagogischen Vereinigung Zürich im Berichtsjahre anstellte, berichtet die „Schweizerische Lehrerztg." unter dem Titel „Psychologische Versuche."[1])

[1]) „Schweizerische Lehrerzeitung," Jahrgang 1909, Seite 251, 260, 429, 436, 446.

V. Lehrverfahren.

„Warum erreicht unsere Volksschule ihr Ziel nicht?“ fragt Rechtsanwalt Dr. F. Fick in der Zeitschrift „Wissen und Leben“.[1]) Er mißt die tatsächlichen Leistungen der Schule zunächst an den Idealen, die der zürcherische Lehrplan vom 15. Februar 1905 aufstellt und findet es selbstverständlich, daß diese Grenzwerte nicht verwirklicht werden. „Gibt es doch nur ganz wenige auserlesene Kinder des Glücks, die sich in einem langen Leben zu körperlich und geistig harmonischen, einheitlichen, lebenskräftigen Persönlichkeiten auswachsen. Wie selten ist auch die Gabe, klare Begriffe, richtige Urteile und sichere Schlüsse zu gewinnen? Wie selten ist ein solches lauteres Innenleben auf das Wohl des Ganzen gerichtet?“ Dann aber beantwortet Dr. Fick auch die Frage, ob die Kinder „in ihrer Muttersprache schön lesen, orthographisch und stilistisch anständig schreiben und die Satzzeichen richtig setzen“ lernen, mit einem Nein.

Die Ursache, warum auch dieses bescheidene Ziel nicht erreicht werde, glaubt Dr. Fick in der mangelhaften Schulorganisation zu finden. Das Schülermaterial kann nicht schuld daran sein; „die einem jeden bekannten hohen Kulturleistungen des Zürcher Volkes“ verbieten diese Annahme, und „die Lehrer tragen an den mangelhaften Ergebnissen der Schule wahrlich zu allerletzt die Schuld“. Besserung ist nur zu hoffen, wenn die Schüler nach Fähigkeiten statt nach dem Alter in Klassen vereinigt und ihrer Begabung entsprechend gefördert werden. Dr. Fick glaubt, daß bei unserm ausgebauten Straßen- und Eisenbahnnetz weder in der Stadt noch auf dem Lande sich Schwierigkeiten ergäben, wenn man die vorzüglich begabten Schüler in Eliteklassen vereinigte und die Schwachbegabten Spezialklassen zuwiese. Allein Erziehungsrat Fritschi, der Redaktor der „Schweiz. Lehrerzeitung“, macht den Schulfreund darauf aufmerksam[1]), daß die stadtzürcherischen Behörden, welche Fähigkeitsklassen einzurichten versuchten, jetzt schon auf schweren Widerstand stießen, und daß es nicht gelänge, die Schüler der VII. und VIII. Klassen der Schulkreise oder benachbarter Schulgemeinden zu vereinigen. Gleichzeitig weist er auf andere Ursachen der Schulschäden hin: zu früher Schuleintritt für schwächliche Kinder, ungenügende Ernährung und Nachtruhe (Schulanfang am Morgen zu früh), schlechte Gesundheitsverhältnisse infolge Vererbung und mangelhafter Pflege, zu große Klassen, Mangel an wechselnder Betätigung am Tisch und im Freien, zu früher Eintritt des Lehrers ins Lehramt, ungenügende psychologisch-praktische Vorbereitung des Lehrers, zu geringe Bezahlung des Lehrers an der Dorfschule u. s. w.

---

[1]) „Wissen und Leben.“ Jahrgang 1909, Seite 249 ff.

[1]) „Schweizerische Lehrerzeitung“, Jahrgang 1909, Seite 466.

Gegen die Fickschen Vorschläge ließen sich, abgesehen von den oben genannten, noch weitere Bedenken geltend machen: Wenn die hervorragend Begabten besondern Abteilungen zugewiesen werden, so fehlt den andern Schülern ihr anregendes Beispiel. Überhebung, Hochmut und Stolz auf der einen, werden dem Neid und dem Haß auf der andern Seite rufen. Die angehenden Staatsbürger lernen sich weniger gut kennen und schätzen, als es heute der Fall ist. Der Ehrgeiz wird den einen und andern Schüler der Eliteklasse zur Überanstrengung zwingen, in die Nervosität und in ernste Krankheit hineinhetzen. Das um so eher, als der Lehrstoff nicht mehr so eingehend und gründlich behandelt werden wird, wie in der Normalklasse. In dieser findet der hervorragend Begabte noch Muße, Lieblingsfächer zu pflegen und seine Eigenart zu entwickeln. Doch genug davon; die bloße Tatsache, daß die geplanten Reformen bedeutende Mehrkosten verursachen würden, verlegt ihnen den Weg.

Leichter durchzuführen und nützlicher als die äußere, wäre die innere Reorganisation der Schule, nach der Dr. Fick ruft, indem er das Lehrziel umschreibt wie folgt: „Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift zu vermitteln soll die vornehmste Aufgabe der Schule bilden. Leserliche Schrift und sicheres Rechnen in den vier Rechnungsarten darf auch bei keinem normalen Schüler, der die ganze Schule durchlaufen hat, zu wünschen übrig lassen. In allen übrigen Fächern darf die Schule aber nicht einmal den Schein erwecken, als ob sie die Erreichung eines festen Ziels anstrebe. Wenn sie im Schüler das Bedürfnis, sich weiter zu bilden, erweckt, hat sie mehr getan, als wenn sie, was vermutlich bei den Sekundarschulen und den Mittelschulen heute noch der Fall ist, den Anspruch erhebt, die Kenntnisse des Schülers zu einem bestimmten Abschluß zu bringen."

Einverstanden; aber auch dieses Ziel wird für viele Volksschüler unerreichbar sein. Immerhin werden ihm mehr Schüler näher kommen als heute, wenn die Vorschläge des Kritikers berücksichtigt werden. Er will Konzentration des Unterrichts und stellt die Muttersprache als das Hauptfach hin. Damit zieht er einen alten Maßstab für die Leistungen der Schule wieder aus dem Winkel. „Gute Sprache, gute Schule; schlechte Sprache, schlechte Schule", so hieß es früher; so soll auch die Losung in Zukunft lauten.

Das ist freilich nicht modern. Wer auf der Höhe der Zeit steht, führt neue Fächer in die Schule ein. Und wenn die Lehrerschaft solchen Reformen nicht geradezu zujubelt, so zeigt sie sich ihnen gegenüber doch viel zu nachgiebig. Zu ihrem Schaden und zum Schaden der Jugend; denn die Unterrichtszeit für die Elementarfächer Sprechen, Lesen, Schreiben und Rechnen wird beständig verkürzt, und die Leistungen sinken naturgemäß. Ja,

Dr. Fick hat recht; Konzentration tut uns not, und das konzentrierende Fach muß die Muttersprache sein. Alles, was Menschen gedacht, gefühlt, gewollt und getan haben, hat in ihr seinen Niederschlag gefunden. Wer seine Muttersprache beherrscht, ist ein Gelehrter und ein Gebildeter, ein sittlich guter Mensch, sofern in ihm die „Menschengüte und -größe, welche die Sprache gebunden enthält", lebendig geworden ist.

Aller Unterricht muß darum Sprachunterricht sein; alle Fächer müssen sprachlichen Zwecken dienen. Damit ist nicht gesagt, daß die Realien vom Stundenplan abzusetzen seien. Die praktisch-wertvollen Kenntnisse, die sie vermitteln können, sollen nach wie vor vom Schüler selbsttätig erworben werden. Allein gleichzeitig soll er auch die Sprachformen kennen lernen, in denen sich der gewonnene Inhalt mündlich und schriftlich fixieren läßt.

Daß ähnliche Gedanken die Geister auch in der Westschweiz beschäftigen, beweisen die Äußerungen T. Combes. Er schreibt:[1]) „Les humanités ne sont plus obligatoires, et l'on peut supposer qu'avec la tendance utilitaire et scientifique de notre époque, on apprendra le latin de moins en moins. Chacun, fort heureusement, est obligé d'étudier une langue vivante, la sienne, la maternelle. Un programme devrait être organisé de manière à procurer la même gymnastique intellectuelle, les mêmes habitudes d'analyse et de précision, que les longues années consacrées à l'étude des langues mortes. C'était l'idée du Père Girard, dont la méthode a trop été supplantée par d'autres moins lumineuses.

Notre belle langue française, moins concise que le latin, moins lapidaire, mais plus souple, et vivante, ce qui est pourtant un avantage, offre tous les caractères qui peuvent faire de son étude un outil pédagogique de premier ordre.

Elle éveillera dans l'esprit un besoin d'ordre et de coordination; un désir de netteté, de précision, de finesse, et cet amour d'une beauté abstraite qui est la principale marque de civilisation. De plus, avec l'histoire du mot, on invoque le passé; on ouvre à l'enfant la perspective lointaine et profonde des origines de sa race; et l'histoire proprement dite, éclairée, vivifiée par l'étude du langage, cessera d'être une chose morte, sèche, faite de dates accumulées et de noms arides.

Seulement, il y faut du temps, et la première chose à réformer si l'on veut donner à l'étude de la langue la place qui lui revient, ce sera le pauvre petit nombre d'heures que les programmes lui attribuent. Retrancher sur la géographie superflue, sur l'histoire générale dont la mémoire ne garde qu'une douzaine de tableaux frappants, retrancher sur l'arithmétique, sur ces transformations de fractions, sur ces interminables multiplications et divisions de décimales, où une véritable queue de cerf-volant suit la

[1]) *L'Educateur*. Année 1909, page 114. „Le parler français" par T. Combes.

virgule, ces exercices qu'on assure être une gymnastique de la mémoire, du raisonnement, et qui ne sont qu'un fourré d'épines où le pauvre écolier trébuche, sans voir le ciel au-dessus de sa tête; retrancher ce fatras, et le remplacer par des exercices profitables, ayant pour objet la langue et ses ressources; quand verrons-nous cette réforme?

Supposons que, dans toutes les classes de nos écoles primaires, nous ayons chaque jour, sur cinq heures de leçons, trois heures pour la langue française dans toutes ses branches? Ah! je vois qu'on lève déjà les bras au ciel; mais trois heures pour le français, ce n'est pas trop; et deux heures pour le reste, c'est bien assez. Et alors, quelle joie, quel intérêt, quelle ampleur! On pourra enseigner à l'enfant à se composer un vocabulaire, enrichi d'année en année, mais toujours précis et toujours coulant, composé de mots dont il sait le sens exact, la nuance qui différencie les uns des autres, et l'emploi. On pourra introduire l'élève dans les familles de mots, lui apprendre à trouver lui-même les parentés souvent amusantes et révélatrices, les cousinages oubliés d'un mot noble avec un mot ordinaire; on lui indiquera les signes de vétusté, l'effacement de l'empreinte dans un terme tel que les mots étonnement, étonner, qui signifiait à l'origine „être frappé du tonnerre" et qui n'indique plus qu'une surprise médiocre.

On aura du temps pour de véritables exercices d'élocution, on prendra pour sujet l'incident le plus banal, la chose la plus quotidienne, dont le petit parle à la maison, mais dont il parle en mauvais termes impropres, et sans aisance. On signalera les jolies expressions locales pour les mettre en honneur, mais on fera une guerre impitoyable aux barbarismes, aux lourdeurs et aux longueurs de l'idiome courant."

Schon vor Jahren wurde der Staatsrat der Waadt eingeladen, darüber zu wachen, daß man in den öffentlichen Schulen die größte Sorgfalt auf die Orthographie und die französische Sprache verwende, die nicht zugunsten anderer Fächer vernachlässigt werden dürften. Die Kommission, welche die Sachlage zu prüfen hatte, stellte auf Grund von Rekrutenarbeiten aus den Jahren 1890 und 1906 und den schriftlichen Arbeiten bei den Aufnahmeprüfungen ins Seminar fest, daß zwar kein Zurückgehen, aber auch kein Fortschritt zu verzeigen sei. Der *Educateur*[1]) bemerkt zu diesem Befund: „Il ne saurait être question d'empiéter sur la part réservée aux sciences naturelles, à la géographie, à l'histoire et à l'instruction civique, en faveur de l'enseignement de l'orthographe, puisque bien enseignées ces branches peuvent concourir à l'acquisition d'une bonne orthographe."

Sach- und Sprachunterricht müssen verbunden bleiben. Die sprachliche Form ist nur dann von Wert, wenn sie einen wert-

[1]) *L'Educateur.* Année 1909, page 345.

vollen Inhalt faßt. Diesen wird der Sachunterricht in erster Linie vermitteln müssen. Da das Interesse am Stoff mit dem Alter der Schüler wächst, sollten diese in den ersten drei oder vier Schuljahren vor allem mit dem Formenschatz der Muttersprache vertraut gemacht werden. Dies kann im engen Zusammenhang mit dem beschreibenden und erzählenden Anschauungsunterricht geschehen, wenn der Elementarschüler dabei viel hört und spricht, analytische und synthetische Lautierübungen macht, liest, abschreibt, nach Diktat schreibt, aufschreibt, was er auswendig gelernt hat. Besondern Wert dürfen jene Übungen beanspruchen, die alle Formen, die in Mundart und Schriftsprache verschieden sind, planmäßig einüben. Ohne etwas Drill wird es dabei freilich nicht abgehen; aber wenn Männer wie Professor Dr. Meumann (siehe Jahrbuch für 1907, Seite 70; Jahrbuch 1908, Seite 258) solchen Übungen das Wort reden und der „Kunstwart“[1]) „Vom Drill und dem Guten daran“ spricht, so wird sich niemand daran stoßen. Der Mitarbeiter dieser geschätzten Zeitschrift will zwar „lebendig schaffendes Tun, Arbeit im echten und tiefen Sinn, nicht mühsam ausgeklügelte Spiegelfechtereien mit blassen Worten, nicht das ewige Einerlei des Sagens und Immerwiedersagens“; darum verwirft er den „Begriffsdrill“ wie den „Gedächtnisdrill“. Trotzdem kann er nicht umhin, dem reinen, unverfälschten Drill einen „sehr starken Wertcharakter“ beizulegen: „Eine wenig anstrengende Arbeit gibt gerade durch die immer wechselnde Wiederholung des gleichen ein Gefühl merkbar steigender geistiger Herrschaft und Übersicht über den elementaren Wissensbesitz. Und dies Erlebnis flotter, ungehemmter Betätigung mit immer wachsendem Herrschaftsgefühl, dieses Erlebnis geistiger Besitzergreifung — ist der eigentlich pädagogische Wert im Drill.“ . . . Des Drills können wir gar nicht entraten, weil der Unterricht auch den Zweck hat, „irgendwelchen Schülern irgendwelche Kenntnis oder Fertigkeit beizubringen, so daß sie's wirklich wissen und können. Das fordert Üben und Wiederüben, bis zum beherrschten Besitz. Und jede zweckstrebende Tätigkeit verlangt Anstrengung; und nicht bloß, wenn gerade der Augenblick Lust dazu gibt, sondern gelegentlich auch recht nüchterne Anstrengung und Hemmung der Lust, die der Augenblick eben mitbringt. Gerade dieses Opfern des Augenblicks für den Zweck, dieses Beherrschen momentaner Willensregungen, ist wieder eine Quelle von Werterlebnissen, dazu eine Quelle geistigen Wachstums, die wir den Kindern nie und nimmer verschließen dürfen.“ Damit soll der Drill als solcher weder gefordert noch abgelehnt werden. Die Frage darf nur lauten: Wie weit ist er in der Schule, beim Militär, bei politischen Parteiverbänden, bei der Organisation der Arbeit in Fabrikbetrieben wirklich nötig? Wie kann innerhalb

[1]) „Kunstwart“. Erstes Aprilheft 1909, Seite 58.

dieser Grenze sein Wert, auch sein Wert als Freude zur Entfaltung kommen?

Die oben angeführten Sprachübungen müssen den Schüler in erster Linie zur mündlichen Herrschaft über die Sprache führen. Erst wenn er reden kann, wird er auch ordentlich schreiben, das heißt seine eigenen Gedanken zu Papier bringen. Gerade in der Schweiz, wo die Mundart so stark von der Schriftsprache abweicht, sollte man diese Tatsache viel besser beachten, als es geschieht. Wenn der Lehrer es fertig bringt, seine Schüler zum zusammenhängenden, schönen Sprechen des Schriftdeutschen zu befähigen, so hat er auch den schriftlichen Gedankenausdruck aufs beste vorbereitet. Will er das, so muß er vor allem darauf verzichten, die Schüler immer durch Fragen zu gängeln. Aufforderungen, Zurufe wie: Nun?, Also?, Warum?, Gründe?, Folgen? u. s. w. müssen den Gedankenfluß wieder anregen, wenn er stockt. Der geschickte Lehrer wird seinen Schüler recht oft vor die Klasse stellen, damit er das Gehörte, Gesehene, Erfaßte, in eigene Worte kleide. Der Schüler muß erzählen, beschreiben, vergleichen, Behauptungen begründen, Einwürfe widerlegen; so lernt er die Sprache als Ausdrucksmittel immer besser kennen, schätzen und beherrschen. Der Lehrer korrigiere nicht zu viel, um die Redelust nicht zu hemmen; er dulde nicht bloß, daß der Sprechton durch Gebärden und den Gesichtsausdruck unterstützt wird, sondern ermuntere geradezu, diese Mittel recht ausgiebig zu benutzen. Erfährt der Schüler gelegentlich noch, wie man eine Geschichte erzählt, einen Gegenstand beschreibt, eine Vergleichung durchführt, einen Brief einleitet und schließt, so wird ihm die schriftliche Darlegung seines Innenlebens keine sonderliche Mühe mehr machen.

Nach Dr. J. Raillard[1]) in Zürich „ist die selbständige, sichere Beherrschung der Sprache das Ziel des Sprachunterrichts, die selbständige Ausübung des schriftlichen Ausdrucks das des Aufsatzunterrichts, das heißt der freie Aufsatz ist das Ziel, wozu der Schüler erzogen werden soll, wenn er in der Schule zur schriftlichen Arbeit angehalten wird. Das Wort „frei“ ist freilich nicht gerade gut gewählt. Denn frei ist eigentlich nur der Dichter, wenn er in seinen Gedichten den Inhalt seiner Seele in Worte faßt, unbekümmert, ob sie von andern gelesen und verstanden werden. Aber der Gelehrte, der Kaufmann, der Handwerker, überhaupt der Mensch als Mitglied der Gesellschaft steht unter dem Zwang der Verhältnisse. Er muß Rücksicht nehmen auf den Leser, der ihn verstehen soll; er muß schreiben, damit er Geld verdiene; er muß es zur rechten Zeit tun; denn die andern warten nicht, bis er in der Stimmung sein möchte; er muß schreiben, weil es die Sitte so verlangt, und immer: er muß, er muß. Daher kann auch unter dem freien Aufsatz in der Schule nicht der freiwillige

[1]) „Evangelisches Schulblatt.“ Jahrgang 1909, Seite 115 ff.

gemeint sein, der aus dem Drang, zu schreiben, geboren wird, sondern nur der, der frei ist von der unmittelbaren sprachlichen Einwirkung des Lehrers. Diese Freiheit bürdet aber dem Schüler alle die Lasten auf, die in jeder selbständigen Ausübung einer Tätigkeit enthalten sind, und Sache des Lehrers ist es, ihn stark zu machen, daß er sie tragen kann."

„Der Schüler erlangt seine Sprachkenntnis mit der Sachkenntnis und nicht etwa nur die einzelnen Namen der Gegenstände, Tätigkeiten u. s. w., sondern alle Beziehungsformen, durch die die Sprache das Verhältnis der Begriffe zu einander, die lokale, temporale und kausale Abhängigkeit der Tatsachen ausdrückt." Allein der Sprachunterricht kann und darf nicht im Sachunterricht aufgehen. „Wir müssen uns daran erinnern, daß die Sprache ein Ausdrucksmittel für seelische Vorgänge ist, nicht nur ein Mittel zur Darstellung objektiv beobachteter Vorgänge. Wir drücken mit ihr nicht nur das aus, was wir an den Dingen um uns her wahrnehmen, sondern auch die subjektiven Empfindungen, die uns jene Dinge erregen. Die erste Form der Darstellung kann der Leser auf ihre Wahrheit prüfen, die zweite nicht." Da gilt's vor allem, dem Aufkommen der Phrase zu wehren. Spricht der Schüler über seine Gefühle, muß er den Ausdruck unbedingt selber prägen; doch vermögen ihn Umgang und Lektüre wesentlich zu fördern. Die Kunst, „seine Seele reden zu lassen", wird er am besten von berufenen Dichtern lernen.

Dem Lesen maß auch Dr. Otto v. Greyerz[1]) den höchsten Wert zu, als er vor der Kantonallehrerkonferenz Appenzell A.-Rh. über „Probleme des Deutschunterrichts" sprach. Um der Sprachverwilderung in unserm Lande zu wehren, empfahl der Referent: gutes Lesen, sorgfältige Aussprache, ausdrucksvolles Chorsprechen und Chorlesen, Vortragen von Musterstücken in Prosa und Poesie (bei offenen Büchern), das Dramatisieren von Anekdoten, Mitteilen von Erlebtem und Selbstbeobachtetem, Gespräche mehrerer Schüler über Lebenserscheinungen, fortlaufende Berichte über Selbsterlebtes. Nach Otto v. Greyerz legt man dem Schulaufsatz zu großen Wert bei und für die Orthographie wird zu viel Zeit verwendet.

Höher schätzt Dr. Ernst Weiß[2]) in Basel den Wert des Aufsatzes ein. Ihm ist „der schriftliche Ausdruck eine der wichtigsten Äußerungen der sich betätigenden Persönlichkeit". Er ist glücklich, den Lesern des Evangelischen Schulblattes eine Reihe von schriftlichen Arbeiten vorlegen zu können, die ihm Sekundarlehrer Stelzer in Meilen zur Verfügung gestellt hat. Was Dr. Weiß „an einigen dieser Aufsätze besonders wertvoll erscheint, ist, daß sie nicht nur freie, sondern echte Persönlichkeitsaufsätze sind, das heißt solche, welche aus den Beziehungen ver-

[1]) „Schweizerische Lehrerzeitung", Jahrgang 1909, Seite 245.

[2]) „Evangelisches Schulblatt". Jahrgang 1909, Seite 514.

schiedener Unterrichtsgebiete mit dem Inhalte des Kindeslebens direkt herausgewachsen sind". Und er fährt fort: „Wenn wir's dazu bringen, daß das quellende Leben in unserer Jugend weiter keimt und treibt, nach neuen Formen und hoher Vollendung ringt und dabei doch das Selbst, das kleine Ich und Menschlein mit herausschält und fortbildet, dann erreichen wir Großes, und wir wachsen selbst mit und leben neu auf, genährt von dem unversieglichen Born der jugendlichen Freude, die die Jungen erfüllt, wenn sie, kundig geleitet, ihre eigenen Kräfte zur vollen Entfaltung bringen dürfen und können."

Ob wohl auch E. Ries, der Redaktor der „Frankfurter Schulzeitung", sein Urteil vor den fraglichen Schülerarbeiten geändert hätte? Er schrieb nämlich: „Früher berücksichtigte man im Aufsatzunterricht die großen Gedanken der Dichter, Religionsstifter; dann hieß es, das führe zur Heuchelei. Jetzt sind an die Stelle Märchen, Straßen- und Gassenleben, Familienklatsch, Bubenstreiche und ähnliches getreten. Nicht mehr das Große, Hohe, Erhabene, das an sich der Darstellung wert ist, sondern Lappalien, Geschwätz, Phantasterei sind an dessen Stelle getreten; das kann ja das Kind produzieren, weiter nichts." Dem Optimismus auf der einen, dürfte der Pessimismus auf der andern Seite die Wage halten.

Derartige Stimmen zeigen, daß die Kunsterzieher durchaus nicht, wie sie gerne behaupten, mit ihren Forderungen in bezug auf den „freien Aufsatz" endgültig durchgedrungen sind. Nicht besser geht es ihnen auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts. Die Zeichenlehrer können sich bis zur Stunde nicht über den Zweck ihres Faches einigen. In seinem Aufsatz „Über Ziel und Wege des Zeichenunterrichts" schreibt Ph. Ritter,[1]) Bern, im Hinblick auf die Ausstellung, die mit dem Zeichenkongreß in London verbunden war: „Da finden sich neben vereinzelten Anhängern älteren Unterrichtsbetriebes, mit hauptsächlicher Betonung der manuellen Fertigkeit, zahlreiche Vertreter des Zeichnens als Sprache, als Gedankenausdruck. Viele lassen das Zeichnen noch als Selbstzweck betreiben, andere benutzen es mehr als allgemeines Erziehungsmittel. Häufig gilt als Hauptunterrichtszweck die Nötigung zu bewußtem Sehen. Wir treffen die Resultate von Kursen, in denen das freibildende Gedächtniszeichnen überwiegt, neben andern der gleichen Stufe, in denen es vollständig fehlt. Analoge Erscheinungen sind namentlich für das Ornament-Zeichnen charakteristisch. Berücksichtigung der individuellen Entwicklung des Kindes, heißt hier die Losung; dort lautet sie: praktische Vorbereitung aufs berufliche Leben schon in der Volksschule. Auf weitere Zweck-Gegensätze weist die Frage: Zeichnen zur Allgemein-Erziehung oder als Kunst-Erziehung? Bald ist das Schlagwort ‚dekorativ', meist aber ‚malerisch', selten ‚wissenschaft-

[1]) „Schweizerische Lehrerzeitung." Jahrgang 1909, Seite 82.

lich'. In der einen Schule läßt man ausschließlich skizzieren, in der andern wird alles gewissenhaft durchgeführt; dort legt man den Hauptwert auf die Quantität, hier auf die Qualität der Beobachtungen. Allerlei Fanatiker, wie des Naturzeichnens, auch Prediger des Zeichnens als Spiel und Unterhaltung fehlen keineswegs."

Und doch scheinen sich die Zeichenlehrer in ihren Grundanschauungen näher zu kommen. Mit Genugtuung weist Raphaël Lugeon[1]) darauf hin, daß die maßgebenden Kreise Frankreichs heute in bezug auf das Schulzeichnen fordern, was er seinerzeit im „Guide méthodique vaudois de l'enseignement du dessin" verlangte: Freiheit und Initiative für den Zeichenlehrer; Modelle (Gebrauchsgegenstände, Naturkörper u. s. w.) statt der Vorlagen; Gedächtniszeichnen, das den Schüler zum aufmerksamen Betrachten erzieht; Weckung des ästhetischen Gefühls für Formen und Farben, indem die verschiedenen technischen Verfahren geübt werden; häufige Verwendung des Pinsels und der Farben.

R. Lugeon führt an, was Ed. Pottier am 10. Januar 1909 im „Temps" schrieb: La nature doit être placée, rigoureusement et à l'exclusion de toute autre formule, à la base de l'enseignement du dessin. C'est le bon sens et la tradition des maîtres depuis l'antiquité qui l'indiquent. La réaction a été très vive contre les anciennes *instructions*, parce qu'elles aboutissaient à former un élève qui, après dix ou douze ans d'études, n'avait jamais dessiné, à l'état naturel, ni une fleur, ni un fruit, ni un coin de passage, ni un animal, ni un personnage vivant, et à qui la moindre notion de couleur était interdite. C'était comme une éducation en dehors du monde des vivants, une claustration forcée, dans un rêve d'abstractions et de blanches visions. Des artistes ont pu y vivre et s'y développer, y trouver même un idéal élevé. Mais comment, dans ces conditions, amener tous les enfants de nos écoles et de nos lycées à *aimer* le dessin, comment leur apprendre à regarder, à jouir des beautés du monde extérieur?

La méthode nouvelle est dite intuitive. Elle met en première ligne l'éducation du cerveau, de l'œil, de la main par l'observation des modèles naturels. Elle fait tout d'abord appel à la sensibilité de chacun, à l'impression qui doit résulter de la vue des objets. Certainement les enfants sont très diversement doués à cet égard; beaucoup n'auront pas le don du dessin, mais tous au moins pourront profiter de la science de regarder. La commission s'est bien gardé de prétendre former des „artistes", de déterminer des „vocations". Il y a suffisamment d'artistes en France; d'aucuns assurent qu'il y en a trop. L'essentiel est de faire du dessin une œuvre d'éducation nationale, un instrument social, en plaçant tous les enfants en face de la nature et en leur apprenant à voir.

---

[1]) *L'Educateur*. 1909. Page 129. „Une comparaison intéressante" par R. Lugeon.

C'est la continuation et l'illustration des „leçons de choses", base de l'enseignement primaire."

Im zweiten Teil seines Aufsatzes[1]) fährt R. Lugeon damit fort, die französischen Programme mit seinen eigenen Ansichten zu vergleichen. Er findet in Ed. Pottier einen Parteigänger, der das Modellieren warm empfiehlt. Auch das Mitglied der französischen Akademie sieht im Zeichnen ein Bindeglied für alle übrigen Fächer. Lugeon bedauert einzig, daß Pottier nicht auch die „composition décorative" fordert. Lugeon sagt: „L'éducation du goût et l'éveil de la personnalité de l'élève ne peuvent mieux se faire qu'en exerçant ses facultés créatrices."

Die schöpferischen Kräfte sucht der Zeichenunterricht, der in München unter Führung des Schulrates Dr. Kerschensteiner erteilt wird, planmäßig zu wecken und zu stärken. Trotzdem wird der „neue Kurs" scharf angegriffen. So verurteilte der Münchener Gymnasialprofessor Morin in der „Sonde" das Zeichnen nach der Natur, wie es in den Münchener Schulen betrieben wird, und versuchte das Ornament wieder in den Mittelpunkt des Zeichenunterrichts zu stellen. Er fand in der Presse Zustimmung und lebhaften Widerspruch. Seminardirektor Dr. Schneider[2]) in Bern, der sehr anerkennend über den Zeichenunterricht in München berichtet und seine Ausführungen durch die Wiedergabe von Schülerarbeiten belegt, muß zugeben, daß man gegen den Lehrplan zwei Vorwürfe erhebe: „Er betone zu stark das dekorative Zeichnen, dann trete die Farbe gegenüber der Bleistifttechnik zu sehr in den Vordergrund." Und er fährt fort: „Wenn diese Einwände vor der Überspannung einer guten Sache warnen wollen, so sind sie berechtigt. Es ist ja durchaus richtig, daß zufolge der gemachten Erfahrungen das dekorative Zeichnen, das Stilisieren und Anwenden von Pflanzen- und Tierformen bedeutend zurückgedrängt worden ist. Doch München muß im Interesse seiner Kulturaufgabe als Kunststadt an den beiden Faktoren festhalten, da sie innerlich zusammenhängen mit den Bestrebungen auf dem Gebiete des Kunstgewerbes."

In der jüngsten Zeit beschäftigen sich die Zeichenlehrer auch mit dem Schreibunterricht. Sie gehen gewöhnlich von den schönen Buchstabenformen aus und suchen die Schreibtechnik diesen anzupassen. Ärzte und Vertreter der Schulgesundheitslehre verlangen umgekehrt, daß sich Schreibtechnik und Schriftformen nach physiologischen Bedingungen richten. Nach ihnen ist die Steilschrift die einzig richtige Schrift; die Praktiker dagegen sind für die Schrägschrift eingenommen. Auffallenderweise ist „La ligue de l'écriture nationale", die sich aus hervorragenden französischen Ärzten und Hygienikern zusammensetzte, auf ihre Seite getreten.[3])

---

[1]) *L'Educateur.* 1909, page 145.

[2]) „Berner Seminar-Blätter." Jahrgang 1908/09, Seite 194.

[3]) *L'Educateur.* Année 1909, page 508 ff.

Moderne Pädagogen, die der Eigenart des Kindes keinen Zwang antun möchten, wollen ihren Schülern auch im Schreibunterricht die weitgehendste Freiheit gewähren. E. Trillitzsch[1]) fordert z. B., „daß die Hefte der Dreizehn- und Vierzehnjährigen von leisen Regungen einer künftigen Handschrift erzählen und erkennen lassen sollen, daß hinter den Zeichen ein Mensch, eine ganz besondere Persönlichkeit steht". Er „fordert nicht gleiche Halter, gleiche Tinte, gleiche Federn, gleiche Buchstabenformen, sondern Freiheit — Freiheit wenigstens für die Oberklasse, damit die Schrift werden kann, was sie sein soll: sichtbare Äußerung eines selbständigen Menschen, nicht sklavische Nachahmung aufgezwungener Formen".

Im Anschluß an Preyer lehrt Professor Dr. E. Meumann, daß unsere Handschrift in Wahrheit Gehirnschrift ist. Beachtenswert sind die Folgerungen, die er aus seinen Untersuchungen über „Lesen und Schreiben beim Kinde und bei Erwachsenen"[2]) zieht. Professor Meumann schreibt: „Ich nehme den Ausgangspunkt von den Untersuchungen Javals. Javal fordert: 1. Lesen und Schreiben müssen durchaus zusammen betrieben werden. 2. Das Kind soll nur eine Schrift lernen, und zwar die Antiqua, dagegen soll es die sogenannte deutsche und die lateinische Schrift lesen lernen. Das Lesen und Schreiben hat mit solchen Buchstaben zu beginnen, die nach einer sorgfältigen Statistik am häufigsten in der Muttersprache vorkommen, damit möglichst bald mit einer Anzahl geläufiger Worte zum sinnvollen Lesen übergegangen werden kann. Statt der gebräuchlichen Typen wird eine etwas vereinfachte Schrift eingeführt, bei der jedes, auch das kleinste unnötige Häkchen vermieden ist. Dem Schreiben geht eine Übung der Handfertigkeit durch Zeichnen voraus. Die Rechtschreibung wird dadurch erlernt, daß jede Abweichung der Schreibweise von der gesprochenen Sprache in der Schrift selbst deutliche Kennzeichen hat. . . . Die Methode der Rechtschreibung soll endlich besondern Wert darauf legen, daß das Kind zu dem „analysierenden Sehen" des Wortes gezwungen ist, was hauptsächlich durch Nachschreiben von Worten erreicht wird, bei denen die orthographischen Abweichungen besonders gekennzeichnet sind."

Die Lehrer des Gesanges suchen heute ebenfalls nach neuen Wegen. Viele werben durch Wort und Schrift und vor allem durch ihre Arbeit in der Schule für die Methode des Genfer Künstlers Jaques-Dalcroze. Professor Jaques schickt dem eigentlichen Gesangunterricht einen Kurs für Rhythmische Gymnastik voraus, um das rhythmische Gefühl der Kinder zu stärken. Dann schreitet er zur Auffassung von Ganz- und Halbton und nachher wird gleich die Tonleiter gesungen. Hand in Hand mit den Sing-

---

[1]) Pädagogischer Jahresbericht. Jahrgang 1909, Seite 365.

[2]) „Schweizerische Lehrerzeitung." Jahrgang 1909, Nr. 18, 19.

übungen gehen Hörübungen und Musikdiktate. Einer seiner Verehrer, A. L. Gaßmann[1]) in Weggis, legt den Lesern der „Schweizerischen Lehrerzeitung“ unter Wahrung eigener Überzeugung — G. will von Grundton, Quint und Terz ausgehen — einen Lehrgang für das Singen in der Volksschule vor. Er mahnt gleichzeitig, des Zürchers „H. G. Nägeli zu gedenken, der vor genau hundert Jahren seine „Kunstwissenschaftliche Darstellung der Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen“ herausgab, worin er den Rhythmus als das absolute Element der Musik bezeichnete und darum gepflegt wissen wollte“.

Wenig erbaut zeigte sich Adam Leonhardt[2]), der bekannte Assistent an der badischen Turnlehrerbildungsanstalt in Karlsruhe, über das Turnen nach Jaques-Dalcroze. In seinem Bericht über die 55. Jahresversammlung des Schweiz. Turnlehrervereins in St. Gallen schrieb er: „Das Gefühl für Musik zu wecken, ist Sache des Musiklehrers, und wenn wir mit Musikbegleitung turnen, so geschieht es erst dann, wenn die Hauptsache — das Turnen — schon sicher und in schöner Ausführung erlernt, also Eigentum des Schülers geworden ist. Und die Musik darf nicht erst die Bewegungen hervorrufen, sondern der Wille, daß und wie er sich bewegen soll, muß schon im Schüler vorhanden sein, und die Musik ist nur eine erfreuliche Beigabe, die er zur Belohnung fleißigen Übens erhält. Denn nur so leiden die Genauigkeit und Energie der Ausführung nicht not.“

Das Turnen wird Fühlung mit den verwandten Schulfächern suchen; allein in erster Linie muß es seinem Hauptzwecke dienen, und der ist: den Körper gesund und schön zu erhalten oder so zu machen. Es darf nicht in den alten Formen stecken bleiben: Der Drang ins Freie, der die Körper der turnenden Jugend der Sonne und der Luft aussetzt, ist lebhaft zu begrüßen. Zu begrüßen sind die Übungen zur Erzielung schöner Körperhaltung, wie sie das schwedische Turnen kennt; dagegen sind Übungen, die bloß das Gedächtnis belasten und keinen Wert für die Erziehung haben, auszumerzen. Die schönen Geräteübungen des deutschen Turnens wird sich die Schule freilich nicht rauben lassen.

An das Schulturnen treten aber so viele neue Forderungen und Wünsche heran, daß die „Monatsblätter für das Schulturnen“ [3]) glauben, zur Vorsicht mahnen zu müssen. Sie fürchten, der Turnlehrer könnte von der Hauptsache weg in eine gewisse Nascherei getrieben werden. „Da verlangt man Verquickung von Turnen und Sport, Aufnahme der schwedischen Gymnastik, Übungen in japanischem Ringen, rhythmische Gymnastik, Schaffung besserer Lehrpläne im Sinne des Meisters Maul, Entwicklung des Turnens

---

[1]) „Schweizerische Lehrerzeitung.“ Jahrgang 1909, Nr. 24, 25.

[2]) „Monatsblätter für das Schulturnen.“ Jahrgang 1909, Seite 61.

[3]) „Monatsblätter für das Schulturnen.“ Jahrgang 1909, Seite 81.

aus den natürlichen Bewegungsformen. Einführung der dritten Turnstunde, der Spielnachmittage, des täglichen Zehn- oder Zweiminutenturnens, des Turnens der Fortbildungsschüler, des obligatorischen Schwimmunterrichts.

So einleuchtend und berechtigt einzelne Forderungen sind, so sehr muß vor einseitiger Betonung und vor Auswüchsen und Übertreibungen gewarnt werden. Mit Freuden bemerken wir, daß das Spiel und die volkstümlichen Übungen sich überall eingebürgert und im Herzen der Jugend einen sichern Platz erobert haben. Eine ungesunde Erscheinung aber ist das Streben nach Höchstleistungen, die Übertreibung der Übungen, gefährlich sogar die allzu große Begeisterung der Jugend für sportliche Höchstleistungen, die durch Auszeichnung der Sieger mit mehr oder weniger wertlosen Preisen krankhaft werden kann. Zu verwerfen sind auch die übertriebene Vornahme von Wettspielen, die mit kostspieligen Reisen verbunden sind, der Geschäftssport, wie er bei Ringkämpfen, Rennfesten, Fußballspielen etc. zutage tritt."

Die Gefahr, daß der Turnunterricht entgleise, wird am besten beschworen, wenn der Turnlehrer ausgebildet wird, wie es J. Steinemann wünscht. (Vergleiche den Abschnitt Lehrerbildung.) Der akademisch gebildete Turnlehrer wird den Arzt oft ersetzen, oder dann trefflich unterstützen. Ihm brauchte man die Pflege der Tiefatmung nicht so eindringlich zu predigen, wie es deutsche Ärzte heute tun. Er wüßte auch, für welche Schüler das Nacktturnen tatsächlich eine sittliche Gefahr werden könnte, wie Weigel, der Herausgeber der „Pädagogischen Zeitfragen", behauptet; ihm müßte man gar nicht sagen, daß nicht alle volkstümlichen Übungen auch für Mädchen passen.

Der militärischen Schulung der männlichen Jugend schenkt man in unsern Tagen wieder größere Aufmerksamkeit, als vor einigen Jahren. Die Organisation der Boy Scouts (Späher), die Baden Powell in England durchführte, wurde in Deutschland durch den Verein „Jugendsport in Feld und Wald" nachgeahmt. „Unter Anlehnung an eine Baden Powellsche Schrift, ‚Scouting for Boys', veröffentlichte der Bamberger Stabsarzt Dr. Lion unter Mitwirkung von Offizieren und Schulmännern ein „Pfadfinderbuch"[1]) als Anleitung zur Erwerbung der rechten Pfadfindereigenschaften. Belehrungen, praktische Übungen, deren Nutzen vielfach durch kleine Erzählungen nachgewiesen wird, und Spiele, die der Vorliebe der Jugend für Abenteuer und Wettkämpfe angepaßt sind, bilden den Hauptinhalt des Buches, das in erster Linie für die Feldmeister, die Führer der Pfadfinder, bestimmt ist, aber allen Leitern von Schülerwanderungen reiche Anregung gibt."[2])

---

[1]) „Das Pfadfinderbuch." Gmelin. München.

[2]) „Pädagogische Jahresschau" 1909, Seite 379. B. G. Teubner. Leipzig.

Ähnliche Ziele wie „Boy Scouts“ und „Pfadfinder“ verfolgen in der Schweiz die Kadettenkorps und der „militärische Vorunterricht“. Major J. J. Müller[1]) in Zürich möchte die Fortbildungsschüler für die Waffenübungen dem bewaffneten Vorunterricht und den „Jungschützen“ zuweisen; aber für die studierenden Söhne von Schweizerbürgern verlangt er obligatorischen Waffenunterricht, der in die Schulzeit fallen muß. „Heute, wo andere Staaten mit viel längerem Wehrdienst den bewaffneten Turnunterricht in den höhern Schulen betreiben oder in dieselben einführen, wie könnten, wie dürften wir da entgegengesetzte Wege gehen! Bewaffneter Vorunterricht oder Kadettenkorps; auf Waffenübungen sollte keine höhere Staatsschule verzichten!“

E. König[2]) in Basel findet, daß Turnen und Sport nicht genügen, um der Entartung der städtischen Jugend zu wehren. Mit Erfolg benützt er seit drei Jahren die Gartenarbeit, um Gesundheit und Kraft seiner Schüler zu fördern. Günstig wirkt schon der regelmäßige Spaziergang vors Tor, wo dann bei der Arbeit Rumpf und Glieder abwechselnd oder gleichzeitig nach dem Maße der Kraft betätigt werden können. Gegen den Herbst hin, wenn die Hauptarbeit getan ist, tritt das Spiel in sein Recht. Da an Stelle des Schwatzens über die Pflanze die Beschäftigung mit derselben tritt, muß auch der botanische Unterricht gewinnen. Zudem ist es von großem Vorteil, wenn das Kind tatsächlich erfährt, daß die Arbeit sich lohnt. — E. König läßt sich von einem Gärtner bei der Arbeit beraten und helfen. Der Versuchsleiter findet, daß Handwerker und Lehrer immer zusammenarbeiten sollten, um die Leistungen der Handarbeit und deren Methode zu verbessern. Da eine Subvention weder erbeten noch erteilt wurde, mußte ein Kursgeld von 25 Franken erhoben werden.

Ohne Kursgeld suchten die stadtbernischen Sekundarlehrer Dr. Zahler, Born und Dettwyler die Gartenarbeit mit zirka 90 Schülern durchzuführen. Der Garten sollte sich selbst erhalten, und „wenn die Materialanschaffungen auf besonderes Konto gesetzt werden, so hat der Garten nicht nur sich selbst unterhalten, sondern er hat uns noch ein ganz nettes Sümmchen abgeworfen,“ sagt der Berichterstatter Dr. Zahler.[3]) Doch setzt er dankbar hinzu: „Wo wir anklopften, fanden wir mit einer einzigen Ausnahme offene Hände und herzliches Entgegenkommen. Das ganze, zum Teil wertvolle Material bezahlen wir, indem wir hier in ein paar Zeilen den üblichen öffentlichen Dank aussprechen.“

---

[1]) „Monatsblätter für das Schulturnen.“ Jahrgang 1909, Seite 19.

[2]) „Evangelisches Schulblatt.“ Jahrgang 1909, Seite 157 ff.

[3]) Zur Praxis der Volksschule. (Beilage zur „Schweizerischen Lehrerztg.“) Jahrgang 1909, Nr. 6 (Seite 31), Nr. 7 (Seite 37). Praktische Beiträge zur Schulreform.

Der erzieherische Erfolg befriedigte die Leiter des Kurses durchaus, und wohl auch die Behörden; denn diese bewilligten zum Unterhalt des Gartens einen Kredit von 600 Franken.

Ähnliche Versuche werden in andern Schweizerstädten gemacht. Die Vorkämpfer der Knabenhandarbeit suchen dieses Fach nicht nur in allen größeren Dörfern einzubürgern, sondern auch mit allen andern Disziplinen organisch zu verbinden. Wenn das bis jetzt nicht in befriedigender Weise gelungen ist, so liegt der Grund wahrscheinlich in der Unlösbarkeit des Problems. Über die „Arbeitsschule" wird in Deutschland wohl viel geredet und geschrieben; aber sie existiert nirgends. Wo man versucht, sie einzuführen, da schaufelt ihr die Opposition ein frühes Grab. Dr. Lukow, der Oberturnwart der Stadt Berlin, fordert in der „Monatsschrift für das Turnwesen" (Nr. 3 und 4) eine scharfe Trennung der „Leibesschule" von der „Geistesschule"; die erstere soll der körperlichen, die letztere der geistigen Ausbildung dienen. Es ist leicht möglich, daß auch die Lern- oder Wissensschule und die Arbeitsschule nebeneinander hergehen werden.

Wie das „Jahrbuch für 1908" (s. Seite 266) hervorhob, ist die Frage „Religions- oder Moralunterricht?" am ersten internationalen Moralkongreß in London nicht entschieden worden. Den Verlauf der Diskussion über das Verhältnis der religiösen zur sittlichen Bildung schildert Dr. Th. Wiget, Direktor der Kantonsschule in Trogen, im Berichtsjahr in der „Deutschen Schule".[1]) Der Leiter des französischen Volksschulwesens, der greise F. Buisson, verneinte die Frage: Kann, darf der Staat Religion in seine Lehrpläne aufnehmen? „Wo es, wie in Frankreich, ein für allemal zur Trennung von Staat und Kirche gekommen ist, da ist die Erteilung eines neutralen, allen Parteien genugtuenden Religionsunterrichts dem lehrenden Individuum psychologisch unmöglich und daher jeder Versuch dieser Art als aussichtslos aus der Schule zu verweisen." Trotzdem vertrat der Redner die französischen Regulative, die von „Pflichten gegen Gott" sprechen. Was verlangen diese? „Erstens: Du sollst den Namen „Gottes" nicht mißbrauchen. Das Kind soll angeleitet werden, die „Erste Ursache" und das „Vollkommene Wesen" mit einem „Gefühl der Verehrung" zu betrachten, selbst dann, wenn sie ihm in ungewohnten, von der eigenen Religion verschiedenen Formen entgegentreten!" So werden Moral und Religion wieder zusammengespannt.

Folgerichtiger äußerte sich Schulvorsteher John Russel, der gestand, mit dem „Glauben" gebrochen zu haben. Auf die Frage: Muß ich nun notwendig ein Verderber der Jugend werden? antwortete er: „Ich kann es nicht glauben. Ich glaube vielmehr, jedes Menschen Kraft für das Gute oder Böse beruht nicht auf

[1]) „Die Deutsche Schule." Jahrgang 1909, Seite 144 ff.

der Annahme transzendenter Begriffe, sie beruht auf dem Licht, das in seinem Gewissen scheint, und auf der Kraft, die in seinem Herzen wohnt."

Nach Russel sprachen Vertreter des positiven Christentums. So der Bischof von Southwark, der zwar nach seiner Erfahrung das Auseinanderfallen von Religion und Moral als einen der folgenschwersten Verluste betrachtet, die dem Inhalt des Lebens widerfahren können, aber es trotzdem für möglich hält, einen Berührungspunkt der divergierenden Weltanschauungen zu finden. „Unser Berührungspunkt ist unser gemeinsamer Glaube an das Ding, das gut ist, weil es gut ist, weil es das wahrhaft Menschliche ist." Diesen Standpunkt teilten auch der Bischof von Hereford, der frühere Rektor von Eton, und Prälat Tremp von Berg Sion bei Kaltbrunn, der Präsident des katholischen Erziehungsvereins der Schweiz. Prälat Tremp schloß mit den Worten: „Wir wollen also, natürliche und übernatürliche (d. i. christliche) Ethiker, Schulter an Schulter arbeiten und kämpfen für die Charakterbildung, für die ethische Erziehung."

Die christlichen Redner wollen also gute Nachbarschaft halten. „Keiner wird den andern bemängeln, wenn er seine Hütte nach seinem Sinne baut. Aber wie," fragt Dr. Th. Wiget, „wenn nun die Umstände sie alle nötigten, ein gemeinsames Haus aufzurichten? Dann müßten sie als Baugrund .... eben den Boden wählen, auf den Jules Ferry, der Staatsmann, die bürgerliche Schule Frankreichs gestellt hat." Und die Schule müßte die Weisung befolgen, die Buisson in seinen einleitenden Sätzen begründete: „die Schule lehre nicht Religion aus Achtung vor den Religionen".

Würde in der vorstehenden Formel das Wort Religion nicht besser durch Konfession ersetzt? — Läßt sich Religion überhaupt lehren? Sie ist weder Fertigkeit noch Wissen. Leben, religiöses Leben will der Religionslehrer wecken. Das kann er am ehesten, wenn er das Leben und Wirken religiös gesinnter Menschen mit innerem Anteil schildert. Beispiele reißen hin. Dogmen, die die Kinder nicht verstehen können, sollten diese nicht auswendig lernen müssen; sie sollten sich vielmehr, wie ihre Lehrer, von Christus in sein Leben mit Gott hineinziehen lassen.

„Wie der Religionsunterricht fruchtbringender gestaltet werden kann", untersucht G. Fankhauser, Bern, im „Evangelischen Schulblatt"[1]). Schon die Überschriften der einzelnen Kapitel seiner anregenden Arbeit verraten, auf welche Weise Fankhauser den Erfolg des heutigen Religionsunterrichts heben zu können glaubt. Sie lauten: „I. Man gebe dem Religionsunterricht den rechten Platz. II. Gebt dem Religionsunterricht den rechten Inhalt. III. Gebt dem Religionsunterricht die rechte Methode. IV. Verschaffe dem Religionsunterricht die rechte Lehrerpersönlichkeit." — Daß

[1]) „Evangelisches Schulblatt", Jahrgang 1909, Nr. 49, 50, 51, 52.

auch seine Gesinnungsgenossen, die auf „positiv christlichem“ Boden stehen, mit Recht der Lehrerpersönlichkeit einen entscheidenden Einfluß zuschreiben, ergibt eine Äußerung Direktor Zimmerlis in Schiers. Er schreibt[1]: „Der Religion als Unterrichtsfach möchten zwar auch vom Standpunkt christlicher Erziehungsinteressen aus Bedenken entgegenstehen. Es besteht die Gefahr, daß auf die heilige Schrift das Odium des Schulbuches fällt, daß sie später das Schicksal der Schulklassiker teile, als ausgelesen, durchbehandelt, ausgeschöpft beiseite gelegt zu werden. Und hält sich der Religionsunterricht auf der Höhe langweilig abstrakter Gedankenfolgen, und vermag er nicht Fühlung zu gewinnen mit dem wirklichen Erleben des Schülers, so bleibt er eben ein „Fach“, das man fürs Leben nicht ernst nimmt; sein Gesinnungswert geht verloren, er richtet sogar Schaden an. Für die Todsünde der Langweile ist aber nicht der Unterricht verantwortlich, sondern der Lehrer, der ihn erteilt.“

Im Auslande scheint das Interesse für den Religions- und Moralunterricht zurückgegangen zu sein. Das ist tatsächlich nicht der Fall. Religions- und moralpädagogische Fragen werden nur unter der Aufschrift „Staatsbürgerlicher Unterricht“ erörtert. Erst schien man zu glauben, daß die Kenntnis der Verfassung und Gesetze den guten Bürger ausmache; jetzt sieht man schon ein, daß die sittliche Hebung der Massen die beste staatsbürgerliche Erziehung ist. Die „Bürgerkunde“ wird zur „Lebenskunde“, sofern sie die wechselseitige Abhängigkeit der Individuen, der Berufsgruppen, der Stände, ja der Völker, erkennen lehrt. „Mit einer Unterweisung in den Rechten, welche dem Staatsbürger aus der Verfassung zustehen, ist es nicht genug. Sie muß Hand in Hand gehen mit der Einführung in die Lebensfragen der Nation. Wo diese nicht fest verankert sind im Geist und Gemüt der Bürger, da werden die verfassungsmäßigen Rechte mißbraucht, werden nur zu oft zu einem Werkzeug, das die Grundlagen, woraus die Nation Gesundheit und Kraft zieht, zerstört.“ So äußert sich Adolf Schrœder in der „Deutschen Schule“.

Seit dreißig Jahren suchen die schweizerischen Staats- und Schulmänner den staatsbürgerlichen Unterricht in diesem Sinne auszubauen, damit die Mitbürger ihre Rechte richtig schätzen und ihre Pflichten willig erfüllen lernen.

VI. Vereinigungen zu pädagogischen Zwecken.

Ideen blitzen in einzelnen Köpfen auf, erobern dann enge Kreise und später die Massen. Wenigstens dann, wenn „die Zeit erfüllet ist“, die Menschheit den neuen Gedanken zu fassen vermag. Oft schadet seiner Ausbreitung und Wirksamkeit auch das

[1]) „Evangelisches Schulblatt“, Jahrgang 1909, Seite 361.

[1]) „Die Deutsche Schule“, Jahrgang 1909, Seite 486.

ungestüme Werben und Drängen seiner Anhänger, das die Menge kopfscheu macht. Dann ist es ein Glück, wenn neben die Stürmer besonnene Männer treten, die den Wert des Neuen wohl klar erkennen, aber auch mit den Hindernissen zu rechnen verstehen, die dessen Verwirklichung entgegentreten. Sie sind die berufenen Leiter der Organisationen, die neue Gedanken in Tat und Leben umsetzen wollen.

Über die Tätigkeit der schweizerischen Vereinigungen, die im Laufe des Jahres zu gemeinsamer Arbeit zusammentraten, wußte die pädagogische Presse zu berichten, was folgt:

Der „Evangelische Schulverein der Schweiz" versammelte sich am 16. Oktober 1909 in Brugg. Aus dem Jahresbericht von 1908/09, den der Zentralpräsident R. Faust, Lehrer in Mönchaltorf (Zürich), vorlegte, geht hervor, daß der Verein erstarkt und auf 1300 Mitglieder angewachsen ist. Durch den Tod wurden ihm an hervorragenden Mitgliedern entrissen: Nationalrat U. Dürrenmatt in Herzogenbuchsee und Pfarrer Ludwig Pestalozzi in Zürich, der das Evangelische Seminar in Unterstraß gründen half und stets nach Kräften förderte. In mehr als hundert Konferenzen erbauten sich die Teilnehmer am Bibelwort; durch wissenschaftliche Vorträge und Besprechungen aus allen Gebieten suchten sie sich berufstüchtiger zu machen. Der Jahresbericht weist besonders auf diejenigen Arbeiten hin, die durch „Kampfespositionen" gegeben waren, wie „Der neue Schulgesetzentwurf des Kantons Schaffhausen", die „Frage des Anschlusses an den Keplerbund", die „Konfessionslose oder konfessionelle Schule" (Aargau), der „Religionsunterricht in bezug auf das neue Schulgesetz und Trennung von Kirche und Staat" (Basel). Die Gründung des „Lehrermissionsbundes" wurde von den Vereinsmitgliedern freudig begrüßt. Das Vereinsorgan, das „Schweizerische Evangelische Schulblatt", erfreut sich einer wachsenden Abonnentenzahl.

In seinem Eröffnungsworte knüpfte Zentralpräsident Faust an den Vortrag an, den Dr. Förster im Vorjahre über die Unzulänglichkeit der religionslosen Moralbegründung gehalten hatte. Faust betonte „die Wichtigkeit klarer Übersicht über Weg und Ziel und die Notwendigkeit eines offen hervortretenden Bekenntnisses im Getrieb unseres politischen Lebens".[1]) Nachher beleuchtete Inspektor Zeller von Beuggen die Aufgabe der Vereinsmitglieder mit den Abschiedsworten Pauli an die Ältesten von Ephesus (Apostelgeschichte 20, 17—38). „Habt acht auf euch selbst und auf die ganze Herde! Nicht bloß auf die Herde, was oft einzig betont wird. Der Erzieher soll erst sich selber erziehen . . . Halten wir unser geheimstes Gedankenleben in Zucht; wir sind in der Öffentlichkeit, was wir im stillen Kämmerlein wurden. Entheiligendes belegt uns mit einem Bann, Heiligendes

[1]) „Schweizerisches Evangelisches Schulblatt." Jahrgang 1909. Seite 594.

verschafft uns Macht. Hochmütig kann nur sein, wer noch nie Bekanntschaft mit sich selbst gemacht hat. Selbsterkenntnis führt zur Demut, aber auch zur Achtung vor sich selbst, vor den geheimnisvollen Kräften, die in den Tiefen der Seele ruhen."

Seminardirektor Gut, der über „Ästhetische, ethische und religiöse Erziehung" sprach, wußte mit dem vielumfassenden Thema seine Hörer im Banne gespannter Aufmerksamkeit zu erhalten.

Anläßlich des III. schweizerischen Katholikentages in Zug (20.—24. August) versammelte sich der „Katholische Erziehungsverein der Schweiz" unter dem Vorsitz des Prälaten A. Tremp, Berg Sion bei Uznach. Der Verein, der 18,400 Mitglieder zählt, unterstützt das freie katholische Lehrerseminar in Zug, organisiert Lehrerexerzitien und fördert die von ihm gegründeten Müttervereine und das Apostolat der christlichen Erziehung. Professor Dr. Lampert sprach zu der Versammlung über die „bürgerliche Schule". Seine Leitsätze lauteten:

„1. Der Staat ist nicht der einzige Schulinteressent; neben ihm erscheinen als solche auch der Familienverband und die andern sittlichen Verbände des sozialen Körpers, die an dem geistigen Erbgange für den Nachwuchs ebensosehr interessiert sind als der Staat.

2. Die staatliche Schulgesetzgebung darf nur aus innerem Interesse an der Schule hervorgehen, nicht aus interkonfessionellen Instinkten; sie ist ebenso abhängig von den pädagogischen wie von den schultechnischen Voraussetzungen der Volksschule.

3. Es ist die Pflicht des Staates, scharf darüber zu wachen, daß nicht unsern Schulkindern unter dem Aushängeschild der Duldsamkeit und Neutralität die Gleichgültigkeit gegen die Religion anerzogen werde.

4. Da es tatsächlich keine Schule gibt, die keinen Einfluß auf die Lebensanschauung der Schüler erstrebt oder ausübt, so dürfen die christlichen Eltern als Erziehungsbevollmächtigte verlangen, daß dieser Einfluß nur im christlichen Sinne ausgeübt werde, insbesondere schon deshalb, weil die vom Christentum losgelöste Schule nur Minderwertiges zu bieten vermag, gegenüber den altbewährten Bildungsgütern des christlichen Völkertums.

5. Den konfessionellen Verhetzungen in der Schule, sei es durch Lehrer oder Lehrmittel, ist ein wachsames Augenmerk zuzuwenden; sie sind nicht allein als Störung des konfessionellen Friedens zu verpönen, sondern auch als Verletzung des Art. 27, Abs. 3, der Bundesverfassung von Erziehungsberechtigten durch Rekurs an die zuständigen Behörden zu verfolgen, um den Forderungen der Glaubens- und Gewissensfreiheit Nachachtung zu verschaffen."

Die „Schweizerische gemeinnützige Gesellschaft“ (Präsident: Pfarrer Walder-Appenzeller in Zürich), die während ihres bald hundertjährigen Bestandes so viel für die Entwicklung des Erziehungswesens getan hat, befaßte sich in ihrer Delegiertenversammlung in Luzern (20. und 21. September 1909) auch mit der Schulreform, über die Schuldirektor Balsiger in Bern referierte. Der Referent protestierte dagegen, daß man die Schule bankrott erkläre und die Lehrer als Seelenmörder hinstelle. Wenn der verbale Realismus noch nicht aus der Schule verschwunden sei, so tragen die Examentabellen die Hauptschuld daran. Selbstbeobachtung verbunden mit dem Studium der Psychologie lehre die Seele des Kindes immer besser kennen und befähige, die Schularbeit durch zweckmäßige Reformen nutzbringender zu gestalten. Die Arbeitsschule müsse an Stelle der Lernschule treten. Balsiger verlangte: „1. Vermehrte und verbesserte Fürsorge für die körperliche Gesundheit; 2. Durchführung des Arbeitsprinzips im gesamten Unterricht durch ausgedehnte Förderung der manuellen Betätigung der Schüler vom Schulanfang an; 3. Rationellen Ausbau des Lehr- und Lektionsplanes (Förderung des Zeichnens im Zusammenhang mit dem Sachunterricht, zeitliches Hinausschieben des Schreibens, Reduktion des Zahlenumfanges im Rechnen, Konzentration des Unterrichts durch Reduktion der Zahl der Fächer etc.); 4. Anpassung der Lehrerbildung an die Bedürfnisse der Volksschule.“ Im Anschluß an diese Forderungen machte Erziehungssekretär Dr. F. Zollinger, Zürich, darauf aufmerksam, daß die Reform die Schule nicht hindern dürfe, ihre besondern erzieherischen Aufgaben zu lösen. Die Schule dürfe nicht zum Sanatorium gemacht werden; Zuckerwarenpädagogik bereite nicht für die ernste Lebensarbeit vor. Damit der Lehrer das vornehmste Veranschaulichungsmittel werde, sollten nur die Tüchtigsten mit dem Lehramt betraut werden. Dekan Christinger, Hüttlingen, fand „das Haupthindernis, das der Schularbeit im Wege steht, in dem Industrialismus, der übermäßigen Erwerbstätigkeit des Hauses und dem Intellektualismus der Schule“.

Die Jahresversammlung der „Schweizerischen Gesellschaft für kaufmännisches Bildungswesen (Präsident: Dr. G. Schärtlin, Direktor der Rentenanstalt in Zürich) fand am 12. Juni 1909 in Luzern statt. Prof. W. Kolatschek in Zürich sprach über die Organisation der niedern Handelsfachschule, die an die dritte Klasse der Sekundarschule anschließen und zweiklassig sein soll. Bei diesem Anlaß zeigte sich wieder einmal, „daß Vertreter der Theorie mit vollen Segeln in das Land des Nützlichen, des unmittelbar praktisch Verwendbaren hineinfahren möchten, während umgekehrt der erfahrene Praktiker von der Schule alles fernhalten will, was an Kontorgepflogenheiten, Tarife, Handelsbetrieb etc. erinnert“. Während der Referent die Fachschule ganz in den Dienst der kommerziellen Anforderungen

der Gegenwart stellen wollte, wies der Kaufmann Bodmer-Weber aus Zürich auf den hohen erzieherischen Wert der Geschichte, der Vaterlandskunde, des deutschen Aufsates, der Literatur und der fremden Sprachen hin, und von einer scharfen Abgrenzung der niedern gegen die höhere Handelsschule wollte er nichts wissen.

Die Jahresversammlung der „Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege“ (Präsident: Dr. F. Schmid, Direktor des schweizerischen Gesundheitsamtes in Bern) fand am 19. und 20. Juni 1909 in Solothurn statt. Landammann Dr. Kaiser, der Präsident des Lokalkomitees, beklagte in seinem Begrüßungsworte, daß die schulhygienischen Maßnahmen von den Eltern so oft mißverstanden und durchkreuzt würden. Die soziale Lage und die Einsicht der Eltern zu heben, müsse jeder Schulhygieniker sich angelegen sein lassen. Die „Ergebnisse der schweizerischen Erhebung über das Mädchenturnen in den Schulen“ wurden durch J. Spühler, Seminarlehrer, Zürich, und G. Bubloz, Turnlehrer, La Chaux-de-Fonds, beleuchtet. Daraufhin beschloß die Versammlung, das eidgenössische Departement des Innern zu ersuchen, die Mädchenturnkurse ausgiebiger zu unterstützen als bisher und die Herausgabe einer eidgenössischen Turnschule für Mädchen zu ermöglichen. Die Gesellschaft für Schulgesundheitspflege wünschte zudem von den Kantonen, daß diese das Mädchenturnen gesetzlich regeln, den Bau von Turnhallen unterstützen und vor allem die Lehrkräfte für das Mädchenturnen besser ausbilden.

Zahnarzt Dr. Brodtbeck-Wellauer, Frauenfeld, sprach über „Die rationelle Bekämpfung der Zahnkaries bei unserer Schuljugend“. Er verlangte nicht bloß Aufklärung über die Zahnkaries durch Wort und Bild, sondern auch Behandlung der erkrankten Organe in Schulzahnkliniken, die in der Stadt und auf dem Lande (in Verbindung mit Krankenhäusern) einzurichten wären.

Nach der Behandlung der Jahresgeschäfte erhielt in der zweiten Versammlung Dr. Schrag, Bern, das Wort über „Die gegenwärtigen Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Volksschulunterrichts.“ Die Diskussion, die Prof. P. Gunzinger, Solothurn, als erster Votant einleitete, zeigte, daß die Versammlung, wie übrigens auch der Referent selbst, die Reform durchaus innerhalb des Möglichen und Praktischen gehalten wissen will. Sie nahm schließlich folgende Resolution an: „Die schweizerische Gesellschaft für Schulgesundheitspflege begrüßt es, daß Versuche mit einer rationellen, dem Fassungsvermögen und dem physischen und psychischen Entwicklungsgang des Kindes angepaßten Ausgestaltung des Volksschulunterrichts mit besonderer Betonung des Handarbeitunterrichts und der Selbstbetätigung der Schüler gemacht werden, in der Meinung jedoch, daß die Reformtätigkeit sich innerhalb des Möglichen und Praktischen halte.“

Über „die sanitarische Untersuchung der Primarschüler des Kantons Genf“ äußerten sich Prof. Dr. Christiani und Dr. F. Rilliet, Chef-Schularzt, Genf. Sie belegten ihre Ausführungen über Schulkrankheiten und individuelle Gesundheitszustände der Primarschüler Genfs mit reichlichem statistischen Material.

Gleichzeitig mit dem „Schweizerischen Gymnasiallehrerverein“ tagten am 10. und 11. Oktober 1909 in Solothurn: die Vereinigung der Mathematiklehrer an schweizerischen Mittelschulen, der schweizerische Neuphilologenverband, die schweizerisch-schulgeschichtliche Vereinigung und der schweizerische Seminarlehrerverein. Mit Ausnahme des letztgenannten werden alle diese Verbände fortan gleichzeitig am gleichen Orte zusammentreten und, soweit tunlich, auch gemeinsam beraten.

Professor Dr. Wilhelm v. Wyß, Zürich, der Präsident des „Schweizerischen Gymnasiallehrervereins“, hob in seiner Eröffnungsrede an wichtigen Fragen und Ereignissen, die das abgelaufene Jahr den schweizerischen Mittelschulen gebracht, hervor: die Beleuchtung der Mittelschulverhältnisse in Basel durch die „Schlagschatten“ (siehe Abschnitt II), den Ankauf des Neuhofs, den Kampf gegen die Schmutz- und Schundliteratur, den Wandel in den Ansichten in bezug auf die Frage der Koedukation in der Mittelschule. Über die Veranstaltung von Ferienkursen für Mittelschullehrer sprachen sodann Professor Marcel Großmann und Dr. Aug. Steiger. Die Notwendigkeit solcher Kurse wurde in der Diskussion allgemein anerkannt; eine fünfzehngliedrige Kommission wird der nächsten Versammlung, die endgültig Beschluß fassen wird, ein ausführliches Programm vorlegen.

Der Vortrag, den Dr. Alfred Hartmann, Basel, in der zweiten Sitzung über „Die Schule in der römischen Literatur“ hielt, ergab, daß die Schule auch im Altertum nicht nur gepriesen, sondern oft recht abfällig kritisiert wurde. — „Das Jubeljahr der Deszendenzlehre“ gab Dr. J. Bloch, Solothurn, Gelegenheit, den Weg zu verfolgen, den die Entwicklungslehre bis heute zurückgelegt hat, und zu zeigen, was die Forschung sichergestellt hat, und was noch Hypothese ist.

Die Mitglieder des „Schweizerischen Handelslehrervereins“ (Präsident: E. Berger, Handelsschuldirektor, Neuenburg) trafen sich am 1. August 1909 in Neuenburg. Professor W. Wick beleuchtete an Hand seiner persönlichen Erfahrung im Unterricht „Die Wechselbeziehungen zwischen Handelsrecht und Buchführung im Unterricht der höhern Handelsschulen“. Nachher entwarf Schuldirektor Ed. Wasserfallen, Chaux-de-Fonds, ein Bild von dem Hotelwesen der Schweiz, dessen wirtschaftliche Bedeutung schon daraus erhellt, daß nicht weniger als 820 Millionen Franken darin angelegt sind. Geschickt

benutzte der Vortragende eine Reihe von Projektionsbildern, um die Handelslehrer für den Heimatschutz zu gewinnen.

Die VII. „Schweizerische Konferenz für das Idiotenwesen“ fand am 5. und 6. Juli 1909 in Altdorf statt. Der Vorsitzende, Sekundarlehrer C. Auer in Schwanden, legte der Versammlung einen gedruckten Bericht vor über den gegenwärtigen Stand der Fürsorge für Geistesschwache in der Schweiz, mit besonderer Berücksichtigung der in den letzten zwei Jahren erzielten Fortschritte (siehe Abschnitt II). P. Beglinger, Lehrer an den Spezialklassen in Zürich V, beantwortete die Frage: „Welche Folgerungen ziehen wir aus der bisherigen Arbeit in den Spezialklassen für Schwachbefähigte?“ Die Spezialklasse darf nicht zum Sammelpunkt mißbeliebter, verwahrloster, epileptischer oder wegen Krankheit zurückgebliebener Schüler werden; ebensowenig kann sie Berufsschule sein, obschon sie versuchen wird, den Handarbeitsunterricht für Knaben und Mädchen praktischer zu gestalten, als es bis dahin der Fall ist. Die Handarbeit muß in der Werkstatt und auf dem Gemüsefeld ihre Pflege finden; die Mädchen sind schon früh in die Hausgeschäfte einzuführen. In den Städten sollten die Hülfsschulen als besondere Schulanstalten organisiert und mit allen nötigen Hülfsmitteln ausgestattet werden. Die austretenden Schüler sollten in Arbeiterkolonien eintreten können und durch Fortbildungskurse weiter gefördert werden. Auf die Ursachen des Schwachsinns ist immer wieder hinzuweisen und das soziale Elend der arbeitenden Klassen nach Kräften zu bekämpfen. — „Die Behandlung der geistig Anormalen bei der Aushebung der Wehrpflichtigen“ läßt nach Prof. Fr. Nager in Altdorf, der als eidgenössischer Experte bei den Rekrutenprüfungen das übliche Verfahren genau kennen lernte, wenig zu wünschen. Von einer Dispensation aller Schüler der Spezialklassen wollte der Referent nichts wissen.

In der zweiten Hauptsitzung versuchte Pfarrer K. Alther in Regensdorf die Ehrenrettung des vielangefochtenen Begründers der schweizerischen Idiotenfürsorge, indem er „H. J. Guggenbühl und seine Abendbergstiftung im Schatten traditioneller Vorwürfe und im Lichte einer aktengemäßen Rechtfertigung“ zeichnete. — Welch eigenartige Schwierigkeiten der Erzieher Schwachbegabter oft zu überwinden hat, zeigte E. Hasenfratz, der Besitzer des Institutes Friedheim in Weinfelden, in seinem Vortrag über „Die moralisch Schwachen“. Von der Überzeugung durchdrungen, daß man die moralisch Schwachen durch unpassende Behandlung auf den Weg des Verbrechens treibe, verlangte der Referent, daß man die Seminaristen in das Verständnis geistiger Anomalien einführe und die Lehrer durch Kurse in Psychiatrie ähnlich aufkläre, wie die Juristen.

Die Delegierten- und Jahresversammlung des „Schweizerischen Lehrervereins“ (Zentralpräsident: Nationalrat Fr. Fritschi, Zürich) wurde am 9. und 10. Oktober 1909 in Winterthur abgehalten. Die Verhandlungen der Delegierten leitete S. Witwer, Langnau. Der Jahresbericht verbreitete sich über die Mitgliederzahl des Vereins, die Beschlüsse der Delegiertenversammlung, die Geschäfte des Zentralvorstandes, den Stand, die Sammlung und die Wirksamkeit der Lehrerwaisenstiftung, die Entwicklung des Instituts der Erholungs- und Wanderstationen, sowie über die Tätigkeit der Musik- und der Jugendschriftenkommission. Der Wunsch nach einer Vertretung des „Schweiz. Lehrervereins“ in der großen Ausstellungskommission für die Landesausstellung von 1913, der auch eine Schulausstellung angegliedert werden soll, fand die Unterstützung der Versammlung, die Anregung, ein Jahrbuch des Schweiz. Lehrervereins herauszugeben, blieb unwidersprochen. Über die „Bundesunterstützung für Sekundar- und Mittelschulen“, die der bernische Mittellehrerverein in einer Eingabe an die Unterrichtsdirektion des Kantons Bern gefordert hatte, äußerte sich Nationalrat Fritschi im Namen des Zentralvorstandes. Der Redner begreift die Anregung, er steht ihr sympathisch gegenüber; aber er fürchtet, daß die Ausführung nicht so leicht und so schnell kommen werde, wie viele wünschen. Ein föderalistischer Zug geht durch das Land, den die Lehrerschaft mitverschuldet hat. Wo ist die Grenze zwischen Volks- und Mittelschule? Weiß man nicht, daß die Mittelschulbildung in den katholischen Kantonen fast ganz an die Kollegien übergegangen ist, die ausgesprochen konfessionellen Charakter haben? Wollte man diese von der Unterstützung ausschließen, würde die katholisch-konservative Partei Opposition machen. Fraglich ist auch, ob alle Mittelschulen bereit wären, die Bedingungen zu erfüllen, die der Bund heute den subventionierten Berufsschulen auferlegt (Vorlegung und Genehmigung des Budgets, der Rechnung, der Programme, Inspektion durch Bundesbeamte). Umsonst wird seit 10 Jahren die Unterstützung der Hochschulen durch den Bund verlangt; Unfall- und Krankenversicherung sind noch nicht finanziell gesichert; ja die Eidgenossenschaft kämpft gegenwärtig mit Defiziten. Nationalrat Fritschi beantragte darum im Namen des Zentralvorstandes: „Die Anregung, es sei die Bundesunterstützung auch für die Sekundar- und Mittelschulen zu erwirken, wird zur weitern Prüfung dem Zentralvorstand überwiesen und dieser beauftragt, zunächst eine Erhebung über die ökonomische Stellung der Sekundar- und Mittelschulen und ihrer Lehrerschaft zu veranstalten.“ Eine Abstimmung unterblieb.

Die Hauptversammlung leitete Zentralpräsident Fr. Fritschi, Zürich. Sekundarlehrer K. Auer, Schwanden, wußte die Versammlung derart für die Nationalisierung von Pestalozzis Neuhof zu begeistern, daß sie einmütig beschloß: „Die schweize-

rische Lehrerschaft begrüßt freudig die Nationalisierung von Pestalozzis Neuhof. Sie erachtet es als Ehrenpflicht jedes einzelnen Lehrers, die Durchführung dieses Gedankens mit Wort und Tat zu unterstützen und bei der Sammlung der Beiträge in Verbindung mit Schulbehörden und gemeinnützigen Gesellschaften mitzuwirken."

Was Pestalozziliebe für die Jugend tut und in Zukunft immer umfassender tun wird, schilderte H. Hiestand, der Vorsteher des Fürsorgeamtes in Zürich, in seinem Vortrage über „Jugendfürsorge, Schule und Lehrer". Nach der Diskussion bekannte sich die Versammlung einstimmig zu dem Antrag: „Der Schweizerische Lehrerverein bestellt eine Kommission, die in Verbindung mit Vertretern anderer Gesellschaften (Schweizerische gemeinnützige Gesellschaft u. s. w.) auf die Ausarbeitung der Kinderschutzbestimmungen in den kantonalen Ausführungsgesetzen zum Schweizerischen Zivilgesetzbuch im Sinne der behandelten Postulate einen bestimmenden Einfluß auszuüben versucht.

Der „Schweizerische Seminarlehrerverein" (Jahrespräsident: Seminardirektor Dr. E. Zollinger, Küsnacht) tagte am 10. und 11. Oktober 1909 in Solothurn. In der Vorversammlung wurde die Frage des Anschlusses an den „Schweizerischen Gymnasiallehrerverein" nicht endgültig gelöst; eine Urabstimmung wird den Entscheid bringen.

Die Hauptversammlung eröffnete Seminardirektor Dr. Zollinger mit einer Untersuchung über die Bedeutung der Ethik für die sittliche Entwicklung des Menschengeschlechts. Er fand, die Ethik sollte wegen ihres großen Wertes als besonderes Fach am Seminar gelehrt werden, wie es Grunholzer seinerzeit in mustergültiger Weise getan habe. — In seinem Vortrage „Ferdinand Brunetière, ein französischer Literarhistoriker und Moralist des 19. Jahrhunderts", zeichnete Dr. Theodor Flury, Küsnacht, das Wachsen und Reifen, den Wandel in den Lebensanschauungen und die schriftstellerische Wirksamkeit des geistreichen Franzosen. Bei aller Bewunderung für dessen Größe, wahrte sich der Referent in wichtigen Punkten sein eigenes abweichendes Urteil, das er sorgfältig begründete.

Der „Schweizerische Turnlehrerverein" (Präsident: J. Spühler, Seminarlehrer, Zürich) erledigte in seiner Jahresversammlung, die am 25. und 26. September 1909 in Basel stattfand, die üblichen Jahresgeschäfte. Aus dem Jahresbericht des Präsidenten verdient besonders hervorgehoben zu werden, daß die eidgenössischen Räte pro 1909 einen Kredit von 5000 Franken für Lehrkurse im Mädchenturnen und Herausgabe der „Monatsblätter für das Schulturnen" gewährten. Die Hauptversammlung beschäftigte sich mit der Revision der eidgenössischen Turnschule. Da das erste Referat von A. Frey, Basel, gedruckt vorlag, erhielt der Korreferent R. Spühler, Seminarlehrer in Küsnacht,

das Wort. In der gründlichen Diskussion hob Dr. Flatt, Basel, hervor, daß Turnlehrerverein und eidgenössische Turnkommission grundsätzlich übereinstimmend an die Revision herantreten. Es ist darum zu erwarten, daß die bereinigten Thesen (siehe Monatsblätter für das Schulturnen, Jahrgang 1909, Seite 168) in der neuen Turnschule praktische Gestalt annehmen.

Am 30. und 31. Juli 1909 fand in Frauenfeld unter Leitung Lehrer Oertlis in Zürich V die Generalversammlung des „Schweizerischen Vereins für Knabenhandarbeit" statt. Mit Genugtuung stellte der Vorsitzende fest, daß trotz der Gegenströmungen in den Kreisen der Pädagogen und Gewerbetreibenden der erzieherische Wert der Knabenhandarbeit immer allgemeiner anerkannt werde. Wie die Handarbeit mit dem übrigen Schulunterrichte verbunden werden könnte, veranschaulichten Dr. Zahler, Bern, und Wartenweiler, Engwang. Gestützt auf die Erfahrungen, die mit der Schulreform in der Knaben-Sekundarschule Bern gemacht worden waren (vergleiche Abschnitt III) sprach der erstere über „Das Arbeitsprinzip im Unterrichte", der letztere verbreitete sich über die „Reform des Unterrichts in der Physik". Das Interesse der Schüler wird am besten geweckt, wenn der Lehrer die theoretischen Kenntnisse im physikalischen Laboratorium erarbeiten läßt. Soweit möglich sollten die Apparate von Lehrern und Schülern gemeinsam erstellt werden. In welchem Umfang das geschehen kann, zeigten die Modelle, die der Referent mit Schülern des Landerziehungsheims Kefikon hergestellt hatte.

In der zweiten Hauptversammlung wurden die Geschäfte des Vereins erledigt. Beausire-Lausanne, der aus Altersrücksichten zurücktrat, wurde durch Grandchamp-Lausanne ersetzt, R. Scheurer-Bern wegen seiner vielen Verdienste um die Sache der Knabenhandarbeit zum Ehrenmitglied ernannt.

Die Teilnehmer an der Generalversammlung freuten sich der geschmackvollen Arbeiten, die im Handfertigkeitskurs in Frauenfeld (12. Juli bis 7. August) bereits fertig gestellt worden waren. Mit den Kursisten führten sie eine Vergnügungsfahrt auf dem Bodensee aus.

Die erste Generalversammlung der „Schweizerischen Vereinigung für Kinder- und Frauenschutz" (Präsident: Pfarrer Wild, Mönchaltorf) fand am 26. November 1909 in Olten statt. Aus dem Jahresbericht, den Dr. Platzhoff-Lejeune vorlegte, ergab sich, daß schon viel praktische Arbeit geleistet worden ist. „Um die Ideen der Vereinigung zu verbreiten, wurden in zahlreichen Orten Vorträge über Mutterschutz, über Jugendgerichte und dergleichen veranstaltet; es wurden Eingaben an die eidgenössischen Räte eingereicht (zum Beispiel bezüglich des Jugendstrafrechts); es wurde Material über die Fragen der Jugendfürsorge gesammelt und Interessenten zur Verfügung gestellt, Anfragen aus dem Ausland beantwortet, und Fremden, die die Schweiz

zum Studium der praktischen Jugendfürsorge besuchten, Rat und Auskunft erteilt."

Professor Dr. Hafter in Zürich hob in seinem Vortrag über „Mutterschutz und Strafrecht" hervor, daß ein besonderer strafrechtlicher Mutterschutz um so weniger nötig sei, je zuverlässiger alle andern Faktoren des Mutterschutzes (Arbeiterinnenschutz, Mutterschaftsversicherung, zivilrechtliche Sicherstellung der Mutter, private Wohlfahrtspflege) arbeiten. Sodann gab er eine klare Übersicht über den Mutterschutz, wie ihn der Vorentwurf zum schweizerischen Strafgesetz bietet. Dr. Silbernagel aus Basel wies nach, daß die Haager Konvention betreffend das Vormundschaftswesen die Bestellung von Vormundschaften für Ausländerkinder fast verunmögliche. Auf seinen Antrag beschloß die Versammlung, die Bundesbehörden um Kündigung der Haager Übereinkunft zu ersuchen.

Der „Verband schweizerischer Zeichen- und Gewerbeschullehrer" (Präsident: Léon Genoud, Direktor, Freiburg) versammelte sich am 17., 18. und 19. Juli 1909 in Lausanne. Die Hauptversammlung wurde namens der Erziehungsdirektion von M. Beausire begrüßt, „der an sein Willkomm einige Betrachtungen über die Bedeutung des gewerblichen Unterrichts, seine Organisation und Mittel anknüpfte. Die Hauptreferate über die Ausbildung der Zeichenlehrer (von Professor Bendel, Schaffhausen, und W. Schläpfer, Freiburg) und die dekorative Komposition im Zeichenunterricht (von Professor Payer, Lausanne, und Kuster, Lugano) waren im Vereinsorgan vorher gedruckt erschienen. In aller Kürze faßten die Referenten für das erste Thema ihre Anschauungen zur Eröffnung der Diskussion zusammen: der gewerbliche Unterricht bedarf gut vorgebildeter Lehrkräfte, die soweit als möglich im Hauptamt anzustellen sind. Zwei Kategorien von Lehrern werden zu finden sein, Männer des praktischen Berufes, die sich eine pädagogisch-methodische Ausbildung erworben, und Lehrer, die sich die praktischen Berufskenntnisse aneignen wollen, die zu einem rationellen Unterricht erforderlich sind." Wo keine Hauptlehrer angestellt werden können, müssen Primar- und Sekundarlehrer, die durch besondere Kurse für ihre Aufgabe vorbereitet werden müssen, in die Lücke treten. In der Diskussion wünschte Dr. Frauenfelder, Zürich, auch Kurse für die Lehrer der allgemein theoretischen Fächer: Deutsch, Rechnungsführung, Buchhaltung, Wirtschaftslehre und Vaterlandskunde. Er fand die Unterstützung der Versammlung. In bezug auf das zweite Thema war jedermann damit einverstanden, daß die dekorative Verwendung von Pflanzenmotiven, die dem Zeichnen nach der Natur entspringen, als begleitende Übung im Zeichenunterricht den Kindern Freude mache. Daß aber zu diesem Zwecke eine Vermehrung der Zeichenstunden nötig sei, wollte der Versammlung nicht einleuchten.

Die „Vereinigung der Mathematiklehrer an schweizerischen Mittelschulen“ (Präsident: Dr. H. Fehr, Professor an der Universität und am Gymnasium in Genf) trat am 10. und 11. Oktober 1909 in Solothurn zusammen. Sie beschloß, sich dem „Schweizerischen Gymnasiallehrerverein“ als Fachverband anzuschließen. Professor Dr. C. Brandenberger, Zürich, sprach über „Lamberts flächentreue Azimutalprojektion“, Privatdozent Dr. L. G. Du Pasquier, Zürich, „Über die Frage nach der geeignetsten Grundzahl des Zahlensystems“, Privatdozent Dr. Crelier, Biel, über *Systèmes cinématiques* und Dr. A. Emch, Solothurn, stellte einige mathematische und mechanische Betrachtungen in der Natur an. „Er zeigte an gut gewählten Beispielen aus der Zoologie, Botanik und Geologie, wie die mathematischen und mechanischen Prinzipien, die der Techniker beim Bau von Maschinen, bei der Ausführung von Gebäuden u. s. w. täglich anwendet, auch in den Konstruktionen der Natur zur Geltung kommen.“

Wie der „Katholische Erziehungsverein der Schweiz“, so tagte der „Verein katholischer Lehrer und Schulmänner der Schweiz“ am 21. August 1909 in Zug. Nationalrat Erni in Altishofen leitete die Versammlung, in der Erziehungsrat Hausheer (Cham) die nachstehenden Leitsätze über „die weiblichen Fortbildungsschulen“ begründete:

1. Der Verein katholischer Lehrer und Schulmänner empfiehlt die weiblichen Fortbildungsschulen.

2. Grundsätzlich spricht er sich gegen die Abendschulen aus.

3. Er empfiehlt neben den praktischen auch die theoretischen Fächer.

Der Krankenkasse, deren Mitgliederzahl erfreulich wächst, konnten aus dem Wohlfahrtsfonds 5000 Franken zugewiesen werden. Das Reisebüchlein, verfaßt von Rektor Keiser in Zug, und die Legitimationskarten, die den Vereinsmitgliedern auf Reisen allerlei Vergünstigungen sichern, sind vergriffen und müssen in Bälde neu verlegt werden.

Großen Erfolg hatte der Verein mit der Veranstaltung der Ferienkurse an der Universität Freiburg. Nicht weniger als 300 schweizerische Lehrer und Lehrerinnen nahmen daran teil. Die Vorlesungen bauten sich auf den neuesten wissenschaftlichen Forschungen auf, nahmen auf die praktische Schularbeit Rücksicht und fanden darum allgemein Dank und Anerkennung. Solche Kurse werden nun alle zwei bis drei Jahre wiederkehren.

Die Generalversammlung des „Vereins katholischer Lehrerinnen der Schweiz“ fiel mit dem III. schweizerischen Katholikentag in Zug (20.—24. August 1909) zusammen. Nachdem die Präsidentin, Fräulein Keiser, das innere und äußere Leben des Vereins, der jetzt 330 Mitglieder zählt, geschildert hatte,

äußerte sich Pfarrhelfer Fr. Weiß von Zug in begeisternder Weise über die „Pädagogik der Freude.“ Gebt den Kindern Freude; sie haben sie so nötig, wie das tägliche Brot. Es gibt so viele Kinder, die erschreckend wenig von der Freude wissen. Manchmal beruht diese Freudenarmut auf der Naturanlage; öfters sind die Sünden der Eltern daran schuld. Ein Freudenmörder ist auch das moderne Erwerbs- und Verkehrsleben, das der Familie oft die Mutter raubt. Aber rein müssen die Freuden sein, die den Kindern geboten werden. Wahre Freudenerwecker sind: Sinnige Naturbetrachtung, der katholische Gottesdienst mit seinen Zeremonien, das Märchen, das Volkslied mit seinen tiefempfundenen Weisen, fröhliches Spiel, schöne Bilder, gute Literatur.“

Der „Verein schweizerischer Lehrerinnen“ (Präsidentin: Fräulein Dr. E. Graf, Bern) versammelte sich am 12. und 13. Juni 1909 in Bern. Er erledigte die Jahresgeschäfte und nahm den Bericht über den Bau des Lehrerinnenheims entgegen, das Asyl und Ferienheim für Lehrerinnen werden soll. „Die Aufnahmebedingungen wurden festgesetzt nach den Anträgen von Fräulein E. Zehnder. Ein Antrag der Sektion St. Gallen, an die Erwerbung des Neuhofs einen Beitrag von 1000 Franken zu gewähren, wurde als zu starke Belastung der Vereinskasse erachtet, dafür soll ein besonderer Beitrag von 1 Fr. erhoben werden. Ein Besuch des unter Dach gebrachten Lehrerinnenheims schloß die Tagung.“

VII. Sozialpädagogisches.

Eine vollständige Übersicht über alles das, was im Interesse der Sozialpädagogik heute gefordert, geplant und geschaffen wird, läßt sich auf beschränktem Raume gar nicht geben. Man denke an den Kampf gegen das Rauchen, den Alkoholismus, die Wohnungsnot, die Unsittlichkeit, die Schundliteartur, den Kinematographen, die Schaustellung unsittlicher Bilder, die Überbürdung der Jugend in Haus und Schule, an den Aufwand an Zeit und Geld für Kinderkrippen, Kindergärten, Jugendhorte, Ferienheime, Waldschulen, Schulhausbauten, Krüppel-, Blinden- und Taubstummenanstalten, daran, wie man die Rechte der Frauen auszudehnen und Ehrfurcht vor dem kleinsten Kinde zu wecken sucht u. s. w. u. s. w. Der Berichterstatter greift aus dieser Fülle ein paar Punkte heraus, die im Jahre 1909 besonders eifrig erörtert wurden, aber auch fürderhin die Aufmerksamkeit weiterer Kreise verdienen.

Im „Jahrbuch für 1908“ (Seite 283) wurde darauf hingewiesen, daß im Kanton Waadt viele Kinder durch landwirtschaftliche Arbeiten derart beansprucht werden, daß sie ermüdet und abgespannt zur Schule kommen und darum wenig leisten. Wie berechtigt die Klage war, zeigt das Ergebnis der Erhebungen, welche die „Schweizerische gemeinnützige Gesellschaft“ im Jahre 1908 über die Er-

werbsarbeit der schulpflichtigen Kinder machte, obschon nur 13 von 25 Kantonen die Fragebogen ausfüllten. Aus den Antworten ergibt sich, daß von 280,000 Kindern 150,000 bei den verschiedensten Arbeiten mithelfen, 118,000 in der Landwirtschaft. Von den 30,000 jugendlichen Arbeitern, die in der Stroh-, Posamentier-, Tabak-, Stickerei- und Uhrenindustrie betätigt werden, haben 825 eine Arbeitszeit von 6 Stunden im Tag, 1100 eine längere. Nahezu 3000 Kinder arbeiten am Sonntag, 109 von morgens 4 Uhr, 576 von 5 Uhr an, 206 bis 10 Uhr abends, 121 bis 11 Uhr, 35 über 11 Uhr hinaus. Gestützt auf diese Tatsachen machte Dr. Platzhoff-Lejeune im Schoße der *Société vaudoise d'utilité publique* darauf aufmerksam, daß das Fabrikgesetz vom Jahre 1877 in bezug auf die Kinderarbeit zu wünschen lasse. „On devrait interdire aux enfants l'entrée des fabriques, désigner les branches dans lesquelles les enfants en-dessous de 16 ans ne peuvent être occupés, interdire le travail de nuit et le dimanche pour des enfants en-dessous de 18 ans, ainsi que les heures supplémentaires aux femmes mariées et aux enfants jusqu'à 16 ans. Enfin, il ne faudrait occuper que des enfants dont l'âge exact ressort nettement d'une pièce officielle à produire (ce qui très souvent n'est pas le cas pour les enfants et adultes italiens)."

Indem H. Gailloz die weitern Leitsätze Dr. Platzhoffs zusammenfaßt, schreibt er:[1]) „En élevant dans tous les cantons l'âge de sortie de l'école à 15 ans, au lieu de 14 ans, on obtiendrait déjà une amélioration notable. On pourrait demander aussi un maximum de 8 heures pour les enfants de 14—15 ans, un certificat médical, une interruption de 1 heure et demie à 2 heures au milieu du jour, des interruptions de quart d'heure, à 10 heures et à 4 heures. Habitués aux récréations horaires dans beaucoup d'écoles, les enfants sont singulièrement gênés et contraints quand il s'agit de rester 4 ou 5 heures durant, assidus au travail absorbant et monotone. Combien doivent alors regretter le beau temps de l'école où on leur accordait si libéralement des moments d'arrêt et de détente!

Mais, au dire de M. Platzhoff-Lejeune — et nous avions lieu de l'admettre pleinement — les plus grands abus de la force enfantine ne se commettent pas dans les fabriques, mais dans les exploitations agricoles et dans le travail à domicile, car dans ce domaine aucune réglementation légale n'a pu jusqu'ici refréner la rapacité de certains patrons ou maîtres de pension.

Comme conclusion, M. Platzhoff-Lejeune propose de demander à nouveau au Conseil fédéral une enquête sur le travail des enfants et comme la surveillance du travail à domicile est difficile à exercer on pourrait se borner à interdire le travail des enfants avant les heures d'école et après 10 heures du soir. L'idée

---

[1]) *L'Educateur.* 1909, page 194.

de donner une certaine compétence aux instituteurs, pasteurs, médecins, mérite également une étude attentive, non moins que celle de fonder un office spécial et central pour la protection légale de l'enfant. En attendant les dispositions nouvelles de la loi sur les arts et métiers, il existe une Association suisse pour la protection de l'enfant et de la femme, qui s'occupe de grouper toutes les bonnes volontés et de constituer un centre d'informations et de propagande dans le sens indiqué."

Während die „Heimarbeitausstellung" in der Schweiz die Aufmerksamkeit auf die Hausarbeit der Erwachsenen und Kinder lenkte, sprach in England eine interparlamentarische Kommission der Halbzeit-Kinderarbeit das Todesurteil. Vom 1. Januar 1911 an soll die Befreiung vom Schulbesuch zum Zwecke der Kinderarbeit aufhören; Kinder unter 14 Jahren dürfen nur für wohltätige oder unausweichliche Arbeit vom Schulbesuch befreit werden. „Einstimmig ist die Kommission darüber, daß das Halbzeitsystem den Charakter, die Disziplin und die körperliche Kraft der Kinder verdirbt. Merkwürdig ist das Geständnis, daß die Halbzeitarbeit (zumeist in den Baumwolldistrikten Yorkshire und Lancaster) fast mehr aus Gewohnheit, denn aus Notwendigkeit bestehe. Nur in den wenigsten Fällen sei die Arbeit zum Unterhalt der Familie dringend notwendig. Die Löhne sind unbedeutend; für Wochen, ja Monate erhalten die Kinder anfänglich gar nichts. Von 300 Kindern antworteten nur 7, sie würden lieber in die Schule gehen. Anfangs fühlen sich die Kinder den Erwachsenen gleich; sie erhalten Geld, über das sie verfügen können, und das Bedauern über mangelhafte Schulbildung kommt erst später." [1])

Wie die Kinderarbeit, so ist auch die „Schundliteratur" ein internationales Übel. Statt sich darüber zu entrüsten, fragt man wohl besser, warum sie so riesige Verbreitung gefunden habe. Offenbar deswegen, weil sie einem Bedürfnisse des Volkes entspricht. Wenn das Volk Bücher zur Hand nimmt, so will es sich durchaus nicht immer belehren, noch viel weniger will es sich ästhetisch erbauen; es will sich ganz einfach unterhalten. Es will Neues, Spannendes, Unerhörtes, Wunderbares, vielleicht auch lesen, was die Sinne kitzelt. Der Schmutzfink, der nach Dr. Fr. W. Förster in jedem einzelnen sitzt, will eben auch zu seinem Rechte kommen.

Um dem Alltagsleben, insbesondere dem Berufsleben zu entrinnen, liest der einfache Mensch gerne, was in den sogenannten höhern Schichten die Geister beschäftigt oder dann in der Verbrecherwelt sein unheimliches Wesen treibt.

Das darf und soll nicht immer so bleiben. Aber wie ist es zu ändern? Die Hamburger glauben, indem sie etwas Besseres an

[1]) „Schweizerische Lehrerzeitung." Jahrgang 1909. Nr. 33, Seite 313.

die Stelle der bedenklichen und gefährlichen Literatur setzten. Leider treffen sie ihre Wahl zu sehr nach ästhetischen Rücksichten, und wo das geschieht — wir haben das auch in der Schweiz erfahren — versagen die Massen. Die Jugend will das „langweilige Zeug“ ganz einfach nicht lesen. E. Ries fragt darum nicht ohne Grund in der „Frankfurter Schulzeitung“: „Ob man nicht doch besser daran gedacht hätte, dem natürlichen Taten- und Abenteuerdrang der Jugend einige ungefährliche Konzessionen zu machen? Wir geben diese Frage denen zur näheren Erwägung anheim, die sich mit der Jugendschriftenfrage im besonderen befassen. Gebackener Mondschein war bei gesunden Kindern immer ein unbeliebtes Gericht; sie sind eben, Gott sei Dank, noch keine literarischen Feinschmecker. Man gebe ihnen gesunde, wenn auch mitunter etwas derbe Hausmannskost; dabei kann und soll auch die Tendenz zur Geltung kommen, die manche so ängstlich und so tendenziös austreiben wollten. Die Natur rächt sich an ihren Verächtern.“ [1])

Auch die Hauptversammlung des „Börsenvereins der Deutschen Buchhändler“, die am 9. Mai 1909 in Leipzig stattfand, beschäftigte sich mit der Bekämpfung der „Schmutz- und Schundliteratur“. Im Anschluß an eine Bemerkung des Geschäftsberichts fragte sich Buchhändler Alexander Francke in Bern, was man unter „Schmutz- und Schundliteratur“ zu verstehen habe. Er glaubte es kurz dahin definieren zu können, „daß es einerseits die Literatur ist — die allerdings den Namen Literatur überhaupt gar nicht verdient —, die hervorgeht aus einer lüsternen, perversen Phantasie, anderseits die Literatur, die in Tausenden und Abertausenden von Exemplaren überallhin verbreitet wird, die dazu dient, das Verbrechertum zu verherrlichen.“ Um denen, die dagegen ankämpfen, zu helfen, und gleichzeitig auch dafür zu sorgen, daß in der breiten Öffentlichkeit ein Unterschied gemacht werde zwischen den Erzeugern und Verbreitern dieser Literatur und den Buchhändlern, beantragte Francke im Einverständnis mit dem Vorstande eine Veröffentlichung folgenden Inhalts durch die Zeitungen:

Die Hauptversammlung des Börsenvereins der Deutschen Buchhändler spricht ihr tiefes Bedauern aus über das unheimliche Anwachsen einer traurigen Schundliteratur, die, durch keine Rücksichten auf das Volkswohl, durch kein Verantwortlichkeitsgefühl für geistige und körperliche Gesundheit der Jugend gezügelt, die niedrigsten Triebe der menschlichen Natur entfesselt und die sittlichen Grundlagen unserer Kultur ernstlich gefährdet.

Die heute in Leipzig versammelten Vertreter des Buchhandels Deutschlands, Österreichs und der Schweiz lehnen jede Gemeinschaft mit den Erzeugern und Verbreitern solcher volksvergiften-

[1]) Vergleiche „Die Deutsche Schule.“ Jahrgang 1909, Seite 385 ff.

den Literatur ab und erklären es als selbstverständliche Pflicht eines rechten Buchhändlers, sich durch intensivste Vertretung guter, durch Bekämpfung schlechter Literatur mit allen Kräften an der Ausrottung des unser Volk bedrohenden Übels zu beteiligen.

Der Antrag wurde beifällig aufgenommen und zum Beschluß erhoben. Jetzt ist nur zu hoffen, daß die Schundliteratur nicht nur, wie man bescheidenerweise meistens fordert, aus den Schaufenstern, sondern auch aus den Buchläden verschwinde.

Es möchte auch bei uns von großem Nutzen sein, wenn, wie in deutschen Städten (Göttingen, Hamburg), angesehene Männer sich zusammen täten und durch Aufrufe in der Tagespresse und durch Flugblätter das sittliche Verantwortlichkeitsgefühl der Buchhändler und Ladeninhaber wachzurufen versuchten. Und „wenn der „Dürerbund", ein Verein zur Hebung der Volksbildung in Deutschland, in der deutschen Presse einen Artikel verbreitete, worin die Tätigkeit und enormen Erfolge der Kolportagebuchhandlungen und die Geschmacksrichtungen, resp. Geschmacksverirrungen der Leserkreise geschildert werden, so würde der Abdruck solcher Mitteilungen auch in unserer Presse das höchste Interesse erwecken und viel beitragen zur Kenntnis der Bedeutung guter oder schlechter Schriften." [1]) Mit Erfolg sind in einigen Schweizerstädten, z. B. in Basel und Chur, die Behörden gegen die Schundliteratur vorgegangen, indem sie den Ladeninhabern mit dem Boykott drohten, sofern sie länger unsittliche Bilder und schlechten Lesestoff feilböten. Aber wer der Jugend etwas wegnimmt oder verbietet, muß ihr etwas Besseres dafür in die Hände legen. Das tun die schweizerischen Vereine für Verbreitung guter Schriften, die gleichzeitig auch die Erwachsenen mit gesunder Geisteskost versehen. Nach dem zwanzigsten Jahresbericht des Vereins für Verbreitung guter Schriften in Zürich, verfaßt von alt Schuldirektor C. Küttel, hat dieser Verein im Jahre 1909 415,395, von der Gründung des Vereins bis 1. Januar 1909 5,687,104 Exemplare billiger Schriften abgesetzt. Möge die Mitgliederzahl dieser Vereine beständig wachsen, mögen ihre Ausschüsse bei der Auswahl des zu veröffentlichenden Stoffes immer das Richtige treffen!

In den Kinderlesesälen, die in Frankfurt am Main eingerichtet worden sind, haben die Kinder Gelegenheit, unter Aufsicht gute Bücher zu lesen. Wie in Charlottenburg, könnten wohl auch in den schweizerischen Städten und Industriedörfern die Schulzimmer an schulfreien Nachmittagen den Kindern der ärmern Bevölkerung geöffnet werden. Dort könnten diese ihre Schularbeiten machen, gute Bücher lesen, Bilder betrachten. Lehrer und Lehrerinnen, die gewiß ohne oder doch gegen bescheidene

[1]) Neunzehnter Jahresbericht des Vereins für Verbreitung guter Schriften. Seite 5. Erstattet von C. Küttel, Zürich. Druck von Jacques Bollmann 1909.

Entschädigung, die Überwachung und Leitung übernähmen, würden ihnen vorlesen und mit ihnen spielen. Ähnliches existiert bereits in der Form der Jugendhorte.

Eifriger, als es heute geschieht, sollte der schweizerische Student sich um die Fortbildung der reiferen Jugend kümmern. Diese Aufgabe suchen neben der Fortbildungsschule die beruflichen, politischen (Jungburschen) und religiösen (christlichen Jünglingsvereine, Gesellenvereine) Organisationen zu lösen. Einzig die Vereine der Abstinenten und die „Freunde des jungen Mannes", die sich nun auch der Mindererwerbsfähigen annehmen wollen, treten helfend an ihre Seite. Der Student, der sich lehrend betätigte, würde nicht nur geben, er würde auch empfangen. Er lernte das Volk kennen und mit ihm sprechen, lernte sein Wissen ordnen und darstellen. Schon seit 1901 bestehen in 23 deutschen Hochschulstädten Studentische Arbeiterunterrichtskurse. In der Republik müßte sich das Zusammenarbeiten der künftigen geistigen Führer mit der reifenden Jugend des arbeitenden Volkes erst recht nutzbringend gestalten. Auch die Schule könnte dabei nur gewinnen. Ihre schroffsten Gegner gehen heute aus den Reihen der akademisch Gebildeten hervor; sobald sich während der Studienjahre auch nur ein kleiner Teil derselben lehrend betätigt, werden sie auch die wärmsten Verteidiger der Schule und der Lehrer stellen.

Von keinem Gegner der heutigen Schule wird die tiefbetrübende Tatsache übersehen, daß alljährlich eine größere Anzahl Schüler freiwillig aus dem Leben scheidet. Selbstverständlich sieht er in dieser die Haupt- oder gar die einzige Quelle des Übels. Die praktisch tätigen Erzieher fühlen sich darum O. Gerhardt[1]) zu Dank verpflichtet, weil er dieses Vorurteil berichtigt. Gerhardt stützt sich nicht bloß auf die Schriften Eulenburgs, Gurlitts, Lewinnecks, Wehnerts, Droops, Buddes über Schülerselbstmorde, sondern vor allem auf das amtliche Material des preußischen Kultusministeriums. Die Statistik, die die Jahre 1880 bis 1908 umfaßt, kennt 416 (+ 2) Schülerselbstmorde beziehungsweise -Selbstmordversuche; der jährliche Durchschnitt beträgt 14,3. Die Übersicht, die Gerhardt gibt, zeigt, „daß eine regelmäßige Zunahme des Selbstmordes unter unserer Jugend nicht vorliegt, allerdings auch keine stetige Abnahme. Vielmehr ist wiederholt auf ein Sinken der Zahl ein schnelles Ansteigen erfolgt." Das Maximum der Schülerselbstmorde fiel ins Jahr 1889 (14,6 Fälle auf 100,000 Schüler); im Zeitraum der letzten 11 Jahre weist allerdings 1908 die höchste Zahl auf (12,4 Fälle auf 100,000 Schüler). Auffallend viele der jugendlichen Selbstmörder sind Großstadtkinder. Zu beachten ist auch, daß der Selbstmord unter den Schülern nicht so stark grassiert, wie unter der gleichaltrigen Ge-

[1]) „Monatsschrift für höhere Schulen." Berlin. Weidmannsche Buchhandlung. 1909.

samtbevölkerung. Wenn sich die öffentliche Meinung über den Selbstmord von Schülern höherer Bildungsanstalten so stark erregt, so hat das seinen Grund wohl darin, daß das Volk in ihnen die zukünftigen Führer der Nation sieht und sie aufs beste behütet glaubt.

Im Interesse der Schule hebt Gerhardt hervor, daß von 172 Fällen, die von Anfang 1898 bis Ende 1908 vorfielen, 31 auf Gehirnkrankheiten, Geistesstörungen oder erbliche Belastung oft schwerer Art, zurückzuführen sind; bei 47 von diesen 172 Fällen war in der Schule nicht das geringste geschehen, was mit dem Selbstmord irgendwie zusammenhing.

Besonders eingehend behandelt Gerhardt die 106 Selbstmorde und Selbstmordversuche, die von Schülern höherer Lehranstalten in Preußen in den Jahren 1903 bis Ende 1908 begangen wurden. In einer ersten Gruppe führt er die Fälle vor, „wo die Knaben und Jünglinge entweder das Opfer des sittlichen Verfalls der Familie wurden, oder in einer Atmosphäre heranwuchsen, die den Wert des Lebens in ständigen Genuß setzt, und sittliche Urteilskraft, Gewissensernst und Gottesfurcht als nichtige Dinge ansieht.“ Eine zweite Gruppe umfaßt diejenigen Opfer, welche das Elternhaus „jahrelang jene Schundliteratur verschlingen ließ, die sich, Gott sei's geklagt, immer noch allerorten breit macht. Diese elenden Hefte schaden bekanntlich schon, wenn sie gar nicht gelesen werden; denn der Inhalt der Deckelillustrationen läßt sich in der Hauptsache in drei Worten zusammenfassen: Wollust, Mord und Selbstmord ..... Aber erheblich zahlreicher sind die Beispiele, wo eine Lektüre ganz anderer Art Herz und Gemüt vergiftet, und die Selbstmordpläne langsam aber folgerecht zur Reife gebracht hat: Schopenhauer, Nietzsche, Dühring, Darwin, Tolstoi, Ibsen, Zola; von diesen kehren drei immer wieder: Ibsen, Schopenhauer und Nietzsche, die andern seltener, einmal auch Häckel.“ Daß auch das Lesen der Zeitungen, die den Selbstmord in gewissen Lebenslagen als selbstverständlich hinstellen und bei Schülerselbstmorden die Schuld einzig der Schule aufbürden, verhängnisvoll wirken kann, wurde in mehreren Fällen nachgewiesen. Eine dritte Gruppe zeigt die ansteckende Wirkung des Selbstmordes; eine vierte, wie starke Gemütserregungen: Verzweiflung, Lebensüberdruß, Furcht, Angst, Trotz, Erbitterung, Mut, besonders bei krankhaft überspanntem Ehrgefühl, unglückliche Liebe, Demütigung vor der Geliebten manchen Jüngling in den Tod jagten.

O. Gerhardt fragt sich, wie das Unglück des Schülerselbstmords verhindert werden könnte. Da die Tatsache des Selbstmords nicht geleugnet werden kann, soll sie mit den jungen Leuten besprochen werden, aber ja nie in entschuldigendem oder gar frivolem Sinne. „Sorgfältigste Überwachung der Lektüre und des Umgangs, Verbot des Tragens von Waffen oder Gift, Behütung in geschlechtlichen Dingen, freundliche Berücksichtigung der Wünsche

in der Berufswahl, Vermeidung des übermäßigen Alkoholgenusses und studentischen Treibens, sorgsamste Überwachung des Verkehrs mit den Freundinnen oder den Tanzstundendamen werden den Eltern wie den Kindern und der Schule vielen Schmerz, Gram und Schande ersparen. Die peinlichste Fürsorge erfordern die Schüler, die einer erblichen Belastung unterworfen sind, auch diese können unbedingt vor diesem Übel bewahrt bleiben." Auch darf nicht übersehen werden, „daß namentlich überalterte oder schwachbeanlagte Schüler den Verirrungen" unterliegen.

Haus und Schule müssen zusammengehen. Auch die Lehrer müssen sich um die Lebensführung und die Lektüre ihrer Schüler kümmern; dann wird es ihnen auch möglich sein, die volle Tragweite ihrer Maßnahmen (Aufstachelung des Ehrgefühls durch Ironie, Drohungen, schnell vorgenommene Züchtigung, allzu scharfe Fassung der Zensur und ähnliches) richtig abzuschätzen.

Mit Wehmut hebt Gerhardt die Tatsache hervor, „daß in einem sehr hohen Bruchteil der Gesamtzahl die Mitschüler es in der Hand hatten, das Unglück zu verhüten". Die Mitschüler wußten um die Pläne ihrer Kameraden und — schwiegen. Hier gilt es, die Gewissen aufzurütteln und zu schärfen, aber auch alles zu tun, um das volle Vertrauen der Schüler zu erlangen. Direktor, Klassen- und Religionslehrer sind dazu in erster Linie berufen. Die Schüler sollten einsehen, „daß ein Selbstmord Feigheit ist, und nicht etwa Mut; daß vielmehr der mit ungünstigen Verhältnissen Kämpfende zehnmal mehr Mut besitzt, als der, der zum Revolver greift; daß ein Selbstmord wirklich ein Mord ist, wie schon die Sprache anzeigt; daß die heilige Schrift recht hat, wenn sie sagt, was hast du, das du nicht empfangen hättest; daß Familie, Gemeinde, Vaterland an dem Leben des einzelnen ein heiliges Anrecht haben".

Nie darf aber vergessen werden, „daß eine schwache Stunde nicht eine Stunde der Erkenntnislosigkeit, sondern der Kraftlosigkeit ist. Es ist gewiß viel, daß das sittliche Urteil des Schülers geklärt und in gesunde Bahnen gelenkt wird. Aber wenn die bösen Leidenschaften das Herz bestürmen, dann müssen edlere und stärkere Kräfte entgegenwirken. Deshalb ist der Höhepunkt dieser Arbeit die Schärfung des Gewissens, die Stärkung des Selbstvertrauens, das durch Gottesfurcht und das Gefühl der zukünftigen Rechenschaft geläutert und gehoben ist und im Umgang mit Gott seinen einzigen Halt hat."

Zu einer Pflanzstätte gesunder, lebensfroher, tüchtiger Berufsleute und Bürger kann Pestalozzis Neuhof werden, der mit Hülfe des Bundes, der Kantone, der Lehrerschaft, eventuell der Schuljugend angekauft werden soll. Am 22. Dezember 1908 begründeten die Nationalräte Fritschi und Müri das Postulat: Der Bundesrat wird eingeladen, die Frage zu prüfen und darüber Bericht und Antrag einzubringen, ob nicht Pestalozzis Neuhof mit

Hülfe des Bundes und in Verbindung mit gemeinnützigen und pädagogischen Gesellschaften der Schweiz zu erwerben und zu Erziehungszwecken im Sinn und Geist Pestalozzis zu sichern sei. Bundesrat Ruchet nahm das Postulat im Namen des Bundesrats zur Prüfung entgegen. Schon am 29. Dezember 1908 versammelte sich auf Einladung des Pestalozzianums und des Schweizerischen Lehrervereins hin eine Anzahl Vertreter von gemeinnützigen Gesellschaften und pädagogischen Vereinen in Brugg, um die Neuhofangelegenheit zu besprechen. Da der Entscheid des Bundesrates für einmal ablehnend ausfiel und der Besitzer des Neuhofs bis anfangs März auf eine Entscheidung drängte, „so sah sich das Komitee in einer schwierigen Lage. Sollte es auf den Kauf verzichten? Woher die Mittel zu der geforderten Anzahlung nehmen? In dieser Situation bildete sich ein Konsortium (28. Februar), das den Neuhof ankaufte, um ihn dem Komitee zur Verfügung zu halten, sofern innert Jahresfrist die Stiftung zur Übernahme des Neuhofs im Sinne der Initiativversammlung von Brugg zustande kommt.“ [1])

Nach dem einstimmigen Beschluß des Komitees soll ein Schweizerisches Pestalozziheim, landwirtschaftlich-gewerbliche Kolonie auf dem Neuhof bei Birr, der Zweck der Stiftung sein. Wird er verwirklicht, so besitzt Pestalozzi ein wertvolleres Denkmal, als ihm je in Stein oder Erz gesetzt werden kann.

VIII. Totentafel.

Anläßlich des Jubiläums der Universität Leipzig erzählte Rektor Binding in einer seiner großen Reden, wie er einst als junger Basler Professor vor der Dorfkirche von St. Jakob gestanden habe, um die Inschrift zu lesen. Er las: „Hier starben am 26. August 1444 im Kampfe gegen Frankreich und Österreich, unbesiegt, vom Siegen ermüdet, 1300 Eidgenossen und Verbündete, das ganze Heer.“ „Ich war“, fuhr Binding fort, „tief erschüttert, ich hatte eine Grabschrift für die Gefallenen gelesen, und die stolze, fast frohe Grabschrift gefunden für alle echten Wahrheitssucher, die es geblieben sind bis zu ihrem Ende, bis zu dem Augenblicke, an dem der größte Sohn unserer Hochschule (Gœthe) auf dem Totenbette ahnungsvoll seine letzten Worte sprach: Nun kommt die Wandlung zu höhern Wandlungen. Sie starben alle unbesiegt, vom Siegen ermüdet, das ganze Heer.“

Unbesiegt, doch vom Siegen über körperliche und geistige Gebrechen, über Unwissenheit, Gefühlsroheit und Willensschwäche ermüdet, starben auch die Erzieher und Erzieherinnen, die im Berichtsjahre von uns geschieden sind, wie:

Alge, Sines, geboren den 20. Mai 1847, gestorben 18. Dezember 1909. Er besuchte nach der Volksschule die Sekundarschule

[1]) „Schweizerische Lehrerzeitung“, Jahrgang 1909, Nr. 19.

in Au und später die technische Abteilung der St. Galler Kantonsschule. Kaum 16 Jahre alt, amtete er an der Sekundarschule Lustenau; nach drei Jahren kehrte er wieder an die Kantonsschule St. Gallen zurück, um sich das Sekundarlehrerpatent zu erwerben. Nachher wirkte er mit bestem Erfolge an der Sekundarschule im toggenburgischen Neckertale und später an der Fürstenländer-Sekundarschule. Seine Bemühungen um die Verbreitung und Verbesserung der Stolzeschen Stenographie, vor allem das „Lehrbuch der Stenographie" trugen seinen Namen schon früh über die Grenzen unseres Landes hinaus. Noch bekannter wurde Alge durch seine Bemühungen, die Methodik des Unterrichts im Französischen umzugestalten. Er wollte die fremde Sprache lehren, wie die Muttersprache gelernt wird, nicht durch grammatikalische Übungen, Übersetzen, sondern in erster Linie durch Hören und Sprechen, durch mündlichen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler über Dinge und Begebenheiten aus dem Erfahrungskreis des Kindes.

Im Jahre 1889 folgte Alge einem Rufe an die Töchterrealschule der Stadt St. Gallen, deren Vorsteher er im Jahre 1891 wurde. Seiner gesegneten Wirksamkeit setzte (1902) eine Brustfellentzündung, der eine Krankheit des verlängerten Marks folgte, ihr Ziel. Im Jahre 1904 mußte er seine Entlassung einreichen, die Hoffnung auf Genesung schwand und als Erlöser trat der Tod an das Lager des verdienten Schulmannes.

Bion, Walter, Dr., geboren den 29. April 1830, gestorben den 3. September 1909, studierte in Zürich und Tübingen Theologie, wurde dann Pfarrer in Rehetobel und später in Trogen. Wie im Appenzellerlande, so wirkte er auch als Geistlicher an der Predigerkirche in Zürich (1873—1904) nicht nur durch das Wort, sondern hauptsächlich durch die Tat. Er gründete oder half in Zürich gründen: den freiwilligen Armenverein, das Arbeitsnachweisbureau, das Rekonvaleszentenhaus auf dem Zürichberg, das Schwesternhaus zum Roten Kreuz, das Erholungshaus Fluntern, das Lungensanatorium Wald, das alkoholfreie Volkshaus in Zürich III. Aber außerhalb unseres Landes ist Bion erst durch die Organisation der Ferienkolonien bekannt geworden, mit der er im Jahre 1876 einen bescheidenen Anfang machte. Wenn es auch schon früher Ferienversorgungen für Stadtkinder gab, so dürfen die zürcherischen Ferienkolonien, wie Pfarrer Bion selbst sagte, „in der Beziehung als etwas Neues betrachtet werden, als sie einmal nicht nur einen sanitären, sondern auch einen pädagogisch-sittlichen Zweck verfolgen und dann die Kinder nicht vereinzelt in Familien, sondern in Kolonien unter Aufsicht von Lehrern und Lehrerinnen auf dem Lande versorgt werden."

Fopp, Kunigunda, geboren den 28. März 1868, gestorben den 3. August 1909, durchlief das Lehrerinnenseminar in Zürich, setzte ihre Studien in Neuenburg fort, wirkte dann als Hauslehrerin und später als Lehrerin in Arbon. 1899 trat sie in das

Seminar in Kassel ein, das sich die Ausbildung von Haushaltungslehrerinnen zum Ziele setzte. Nach ihrem Austritte suchte sie durch Wort und Schrift die hauswirtschaftliche Bildung des weiblichen Geschlechts zu heben. Wenn es ihr auch nicht vergönnt war, die obligatorische Fortbildungsschule für Töchter im Kanton Thurgau einführen zu helfen, wie sie hoffte, so hatte sie doch die Genugtuung, die Zahl der freiwilligen Fortbildungsschulen beständig wachsen zu sehen und die künftigen Arbeitslehrerinnen durch hauswirtschaftlichen Unterricht zu befähigen, später selbst lehrend zu wirken.

Hunziker, Otto, Dr., Professor an der Universität Zürich, wurde am 13. August 1841 geboren und starb am 24. Mai 1909. Nachdem er seine theologischen Studien in Zürich zum Abschluß gebracht hatte, vertiefte er seine Bildung durch den Besuch der Universität Heidelberg und eine Reise durch Deutschland. Seit Dezember 1865 amtete er als Vikar, seit 1867 als Pfarrer in Unterstraß, doch schon im Jahre 1871 ließen ihn seine Vorliebe für geschichtliche Studien und die Freude am Lehren in den Lehrkörper der zürcherischen Kantonsschule eintreten. 1873 wurde er zum Geschichtslehrer und Prorektor der Industrieschule gewählt, 1878 habilitierte er sich an der Universität Zürich für Geschichte der Pädagogik und schon 1879 ernannten ihn die Behörden zum Professor für Geschichte der Pädagogik und Schulkunde an der Lehramtsschule und zum Lehrer der Religionsgeschichte und Pädagogik am Staatsseminar in Küsnacht. An dieser Anstalt erteilte er auch während vieler Jahre den Unterricht im Lateinischen und während eines Semesters den Unterricht im Deutschen. Trotz seiner vielseitigen und erfolgreichen Lehrtätigkeit fand Professor Hunziker noch Zeit und Kraft, die erste „Schweizerische permanente Schulausstellung“, die er im Jahre 1874 im Verein mit zwei zürcherischen Sekundarlehrern gegründet hatte, zum heutigen „Pestalozzianum“ auszubauen und durch das „Pestalozzistübchen“ zu erweitern, das alles zu sammeln suchte, was an den großen Zürcher Pädagogen erinnern konnte. Als Organ der „Schweizerischen permanenten Schulausstellung“ gab Hunziker das „Schweizerische Schularchiv“ (1880—1890) heraus und in den „Pestalozziblättern“ veröffentlichte er die Ergebnisse seiner Forschungen über Pestalozzi, die ihn unter den Pestalozziforschern in die erste Linie stellten. Leider konnte er sich nicht entschließen, die Werke Pestalozzis neu herauszugeben oder eine zusammenfassende größere Biographie des Meisters zu schreiben, obschon er in seltenem Maße dazu befähigt gewesen wäre. Dafür haben wir ihm — abgesehen von seinen historischen Arbeiten im engeren Sinne — zu danken seine „Geschichte der schweizerischen Volksschule“, drei Bände (1881—1882); die „Geschichte der zürcherischen Schulsynode“, 1883; „Schweizerische schulgeschichtliche Blätter“, zwei Hefte, 1884; „Bilder aus der neueren Geschichte der schweize-

rischen Volksschule", 1889; „Das schweizerische Schulwesen, geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Verhältnisse", 1893 verfaßt im Auftrage des eidgenössischen Departements des Innern; „Denksprüche aus Pestalozzis Schriften", 1896. Zwei Schriften Pestalozzis, „Lienhard und Gertrud" und „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts", die er im Namen der Kommission des Pestalozzistübchens neu herausgab, erläuterte er in längeren Nachschriften. Für den „Allgemeinen pädagogischen Jahresbericht", den Dittes und seine Nachfolger herausgaben, schrieb Otto Hunziker in den Jahren 1883 bis 1901 die Berichte aus der Schweiz.

Nach einer schweren Krankheit, die ihn im Jahre 1890 an den Rand des Grabes brachte, suchten die Behörden den verdienten Schulmann dadurch zu entlasten, daß sie ihn zum Professor der Pädagogik und Schulkunde an der Universität beförderten. Allein sein rastloser Arbeitsdrang, seine Dienstwilligkeit allen Anforderungen gegenüber, seine Freude an gemeinnütziger Tätigkeit — als überaus eifriges Mitglied saß er im Vorstand der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft — ließen ihn nicht zur Ruhe kommen, so daß er sich förmlich verzehrte. Im Jahre 1901 sah er sich gezwungen, seine Professur aufzugeben; so lange die Kräfte es gestatteten, wirkte er noch als Honorarprofessor. Für das Pestalozzianum war er bis 1905 tätig; am 24. Mai 1909 trat der Tod als Erlöser an ihn heran. — Alle seine Kollegen, wie seine vielen Schüler, werden dem herzensguten, dienstbereiten und selbstlosen Manne, einer echten Pestalozzinatur, ein dankbares Andenken bewahren, und manche Frucht, auf die er selbst nicht zu hoffen wagte, wird ihm nachträglich reifen.

Kaufmann, J., Dr., Professor und lange Jahre Rektor der Kantonsschule in Solothurn, geboren 1837, gestorben am 8. Mai 1909, studierte, nachdem er Gymnasium und Lyzeum durchlaufen hatte, in Basel und Jena klassische Philologie. Er amtete zuerst als Lehrer der alten Sprachen am Gymnasium in Luzern und folgte im Jahre 1878 einem Rufe nach Solothurn. Dort fand der vorzügliche Lehrer neben den Geschäften des Rektorates noch Zeit, eine Reihe wissenschaftlicher Arbeiten zu verfassen und gemeinnützige Werke zu fördern, wie das Lungensanatorium, das projektierte Greisenasyl und die Anstalt für schwachsinnige Kinder in Kriegstetten, die ihm ganz besonders lieb war. Auch als Mitglied der Zentralkommission der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft tat er für die Armen und Unglücklichen, Elenden und Verwahrlosten freudig, was in seinen Kräften stand.

Stutz, Josef, geboren den 29. August 1839, gestorben den 7. Juni 1909, durchlief das Gymnasium in Luzern und entschloß sich zum Studium der Theologie. Nach der Ordination wurde er Sekretär des Nuntius und Professor der Kirchengeschichte an der theologischen Lehranstalt in Luzern. Doch schon im Jahre 1868

berief ihn die Regierung als Seminardirektor nach Hitzkirch, wo er Pädagogik, Deutsch, Naturkunde und Religion zu lehren hatte. Ein vollgerüttelt Maß von Arbeit, zu dem er noch das Pfarramt in Hitzkirch übernahm. Im Jahre 1880 erfolgte seine Ernennung zum Chorherrn von Münster und die gleichzeitige Wahl zum Kantonalschulinspektor. Dem letztern Amte, das an seinen Träger in geistiger und körperlicher Beziehung außerordentliche Anforderungen stellte, lebte Stutz voll Eifer, bis ihn im Jahre 1889 eine hartnäckige Ischias zum Rücktritte zwang. Nachdem er vorübergehend im luzernischen Erziehungsrat gesessen hatte, stellte ihn die Regierung als Probst an die Spitze des Chorherrenstiftes Münster, dessen finanzielle Verhältnisse er neuordnete. Allein diese Stellung behagte dem rastlosen Manne nicht; darum nahm er — zum Teil auch aus Gesundheitsrücksichten — im Herbst 1900 seine Entlassung, um in seine Vaterstadt Luzern zurückzukehren. Kaum hatte er sich wieder gekräftigt, ließ er sich zum Schulinspektor des Kreises Luzern wählen. Als solcher setzte er sich dadurch ein bleibendes Denkmal, daß er die Permanente Lehrmittelausstellung in Luzern ins Leben rief. — Nach seinem Rücktritt im Jahr 1908 gedachte J. Stutz seine Tage als einfacher Kaplan in Hergiswald zu beschließen. Doch bevor ein Jahr verflossen war, nötigte ihn ein leichter Schlaganfall, seine Kaplanei aufzugeben. Und als er sich eben anschickte, zum zweitenmal als Chorherr nach Münster zu ziehen, da setzte ein neuer Schlaganfall seinem Leben ein Ziel.

J. Stutz war ein verstandesscharfer Gelehrter, der freilich das Wissen in erster Linie nach seiner Verwendbarkeit im Leben schätzte, ein Naturfreund, der als Sargschmuck ein einfaches Kreuzlein wünschte, damit „keine Blume und kein Blatt seinetwegen sterben müsse“, ein Wohltäter, der an sich selber sparte, um andern helfen zu können, ein Patriot, dem das Wohl des Heimatlandes am Herzen lag, ein Philosoph, der auf die einem Geistlichen zukommenden Begräbnisfeierlichkeiten verzichtete, und dabei doch eine gläubige Seele und ein eifriger Priester war.