Zeitschrift: Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz
Band: 24/1910 (1912)

Artikel: Allgemeiner pädagogischer Jahresbericht
Autor: Lüthi, Adolf
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-20235

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: 13.10.2025

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.

Obschon die Fragen der Erziehung überall eifrig besprochen werden, ist das Ansehen der Pädagogik, der Lehre von der Erziehung, stark gesunken. Und das hat seine guten Gründe. Der Kampf um die Weltanschauung, der in unsern Tagen aufs neue entbrannt ist, hindert die Erziehungstheoretiker, das Ziel der Erziehung in übereinstimmender Weise zu bestimmen. Einer wirft dem andern mangelnde Einsicht und Herrschsucht vor, oder er beschuldigt den Gegner, im Dienste einer politischen Partei oder religiösen Gemeinschaft zu stehen. Jeder versichert, daß er der berufene Führer sei, daß er allein nicht lüge und trüge. Nur er kenne die kürzesten Wege zum richtigen Ziele; er allein wisse um die Mittel, welche die gesunde Entwicklung der einzelnen, der Völker, ja, der Menschheit, sichern.

Da erscheint es fast als selbstverständlich, daß viele Berufserzieher und namentlich die Laien von Pädagogik gar nichts mehr hören wollen. Die klapperdürren Begriffssysteme, die sich manchmal Pädagogik nennen, schrecken sie erst recht ab. Einzig vom Dichter lassen sich die Massen in pädagogischen Dingen noch beraten. Der Dichter zeigt ihnen junges Leben, das sich im Kampfe mit äußeren und inneren Hindernissen durchsetzt oder untergeht. Mit den Helden der Erziehungsromane kann der Leser lieben und hassen, hoffen und klagen, kämpfen und siegen oder untergehen. Ist er selbst Vater, so prüft er unwillkürlich sein Verhältnis zu den eigenen Kindern; sein Blick für deren Eigenart schärft sich; er vermag ihnen eher gerecht zu werden als früher; er sucht und findet Mittel und Wege, um ihre gesunden Anlagen durch Übung zu kräftigen. Vor allem aus erkennt er, wie wichtig für den werdenden Menschen der sittigende Einfluß eines wohlwollenden, vorbildlichen Erziehers ist. Wird ihm diese Einsicht zum Sporn, den Kampf mit den eigenen Schwächen und Fehlern aufzunehmen, so hat er aus seiner Lektüre in der Tat das Beste gewonnen, was man aus irgend einer pädagogischen Schrift lernen kann.

Im letzten Jahrzehnt haben einige Schriftsteller — darunter leider hochbegabte — in ihren Romanen Schüler nicht nur zu

Trägern der Handlung gemacht, sondern zu Märtyrern gestempelt. Es waren fast ausschließlich Gymnasiasten von genialer, aber einseitiger Begabung, die sie durch übergroße Anforderungen der Schule und den Unverstand der Lehrer in den Tod hetzen ließen. Daß dabei wahre Zerrbilder der Schule entworfen, Ausnahmefälle als typisch hingestellt wurden, hatte beklagenswerte Folgen. Die Autorität der Lehrerschaft sank, die Opferfreudigkeit für die Schule ging zurück, und viele Lehrer verloren ihre Berufsfreudigkeit ganz oder teilweise. Die Familie aber, die ihre Söhne so oft um Glück und Leben betrügt, indem sie diese aus falschem Ehrgeiz Schulen zuweist, in die sie gar nicht passen, hatte einen Sündenbock gefunden.

Wie ist wohl die eigentümliche Parteinahme der Schriftsteller zu erklären? Am besten aus dem Zeitgeiste heraus, der jede Autorität verabscheut. Der Dichter fühlt sich als Persönlichkeit und will als solche seine Eigenart entwickeln und zur Geltung bringen. Und was er für sich beansprucht, gesteht er auch allen andern, namentlich der Jugend, zu. Der Erzieher sieht im Individuum auch das Glied eines größeren Ganzen. Er glaubt, beide zu fördern, indem er seinen Zögling zum Dienen, zur Rücksichtnahme auf andere, zur Selbstbeherrschung befähigt. Darum verlangt er von diesem gelegentliche Opfer, Entsagung, Selbstverleugnung; darum tritt er für die Autorität ein, will am Ende gar selbst eine solche sein; darum kann er aber auch nicht immer mit dem Dichter, dem Künstler, einiggehen.

Bücher, wie „Freund Hein“ von Emil Strauß, „Unterm Rad“ von Hermann Hesse, sollen auch fürderhin vom Lehrer gelesen werden. Hoffentlich darf er sie mit den Worten aus der Hand legen: „So etwas kommt in deiner Schule nicht vor. Diese Vorwürfe treffen dich nicht.“ Wenn nicht, so soll er in sich gehen und sich schleunigst bessern. Für das Ansehen der Schule und der Lehrerschaft wird es aber besser sein, wenn die Massen zu „Asmus Sempers Jugendland“ von Otto Ernst, den „Schriften eines Waldschulmeisters“ von Peter Rosegger, „Herz“ von Edmondo de Amicis, „Gottfried Kämpfer“ von Hermann Anders Krüger greifen. Diese Bücher wecken Schul- und Lehrerfreundlichkeit und schärfen zugleich das Verantwortlichkeitsgefühl der Erzieher. Noch nahrhafter ist die Kost, welche Jeremias Gotthelf und Gottfried Keller dem Schweizervolke reichen. Wie gut zeigt z. B. Gottfried Keller in „Frau Regel Amrain und ihr Jüngster“ worauf es bei der Erziehung hauptsächlich ankommt, wenn er schreibt: „Diese ganze Erzieherei kostete indessen kaum soviel Worte, als hier gebraucht wurden, um sie zu schildern, und sie beruhte allerdings mehr im Charakter der Frau Amrain, als in einem vorbedachten oder gar angelesenen System. . . . . Besonders während der kleineren Jugend des Knaben war die Erziehungsmühe seiner Mutter sehr gering, da sie, wie gesagt, weniger mit der Zunge, als mit ihrer ganzen Person erzog, wie sie leibte und lebte, und es also in

einem zuging mit ihrem sonstigen Dasein. Sollte man fragen, worin denn bei dieser leichten Art und Mühelosigkeit ihre besondere Treue und ihr Vorsatz bestand, so wäre zu antworten: lediglich in der zugewandten Liebe, mit welcher sich das Wesen ihrer Person dem seinigen einprägte und sie ihre Instinkte die seinigen werden ließ." — Das ist ein Lesestoff, der Eltern und Lehrer zusammenführt und ihnen zeigt, wie die wichtige Aufgabe der Erziehung am besten gemeinsam gelöst wird.

Eine weitere Ursache für die Geringschätzung der pädagogischen Theorie ist die weitverbreitete, fatalistische Ansicht, daß jeder Mensch das werden müsse, wozu er geboren sei. Die Erziehung vermöge nichts, aber auch gar nichts in das Kind hineinzulegen; die Vererbung spiele die maßgebende Rolle; gegen die natürliche Veranlagung sei nicht aufzukommen. Neige sie zum Guten, so steige der Mensch zur höchsten Stufe empor, im andern Fall mißrate er, gehe er zugrunde. Am besten sei es, den einzelnen frei gewähren zu lassen; die Anwendung der Manchester-Doktrin: „Laissez aller, laissez faire" führe mit Naturnotwendigkeit zur Ausmerzung minderwertiger oder untauglicher Elemente.

Schon die Tatsache, daß sich diese brutale Lehre auf wirtschaftlichem Boden nicht bewährte, dürfte ihre pädagogischen Verehrer stutzig machen. Selbstverständlich wird ihnen niemand den Einfluß, die Macht der Vererbung bestreiten; aber in jedem Menschen schlummern die verschiedenartigsten Anlagen. Bedingungen zu schaffen, daß diejenigen, deren Entwicklung den Träger fördert oder die Vervollkommnung der Gemeinschaft, der er angehört, beschleunigt, das steht im Bereiche des Erziehers. Und zwar in weitgehendem Maße. Mit Recht sagte schon Pestalozzi: „Das sah ich bald, daß die Umstände den Menschen machen, aber ich sah auch, der Mensch macht die Umstände." Noch wichtiger ist, daß der Erzieher Ziele aufstellt, die Begeisterung wecken. Dadurch macht er den Zögling zum Verbündeten, zum Mitarbeiter, befähigt er ihn, sich selbst zu erziehen. Nachdem er ihm die „Richtung" gegeben hat, darf er sich zurückziehen. Einen derartigen Einfluß übt aber einzig die erzieherische Persönlichkeit. Eine solche wird von einer Weltanschauung getragen, die auf dem Grunde unserer heutigen Erkenntnis ruht und keinen Widerspruch zwischen Wissen und Glauben kennt. Dankbar benützt der Erzieher die Ergebnisse der neuestenForschungen; aber da die Wissenschaften die letzten Fragen des suchenden Menschengeistes nicht beantworten, so gibt er auch der Phantasie und dem Gefühl, dem künstlerischen Schauen und dem frommen Ahnen und Glauben ihr Recht. Wenn sein Wollen und Handeln aus einer solchen Weltanschauung fließt, so weckt es in der Jugend Ehrfurcht und die Lust zur Nachahmung. Oft auch in der Nachwelt, wie uns die großen Führer der Menschheit, die Religionsstifter, die Denker und Künstler zeigen. Wer

das Glück hat, in ihren Bannkreis zu treten, wird besser und größer; er denkt und schwärmt nicht bloß, er handelt.

Aber die großen, wahrhaft berufenen Erzieher sind selten; der Berufserzieher bedürfen wir Legionen. Diese müssen erzogen werden. Sollen sie ihren Vorbildern gleichen, soll auch von ihnen eine Kraft ausgehen, so müssen auch sie vor allem eine einheitliche Weltanschauung erwerben. Ein wirres Durcheinander der verschiedenartigsten Kenntnisse und Fertigkeiten kann ihnen nicht genügen. Hier fehlt noch viel. Wie verschieden die heutigen Erzieher sogar ihre Ziele bestimmen, wurde im „Jahrbuch des Unterrichtswesens für 1908“ (Seite 210 ff.) gezeigt. Ein Schritt zur Besserung dieser Verhältnisse wäre getan, wenn die Psychologie bei der Lehrerbildung zum konzentrierenden Fache gemacht würde. Die Psychologie führt den Menschen an die Grenzen des Erkennens, sie legt den Wert seiner Erfahrung klar, zeigt ihm, wo das Wissen aufhört uud das Glauben anfängt, wie notwendig das Glauben ist, daß überhaupt alle glauben, freilich nicht alle dasselbe. In welch engem Zusammenhange die normativen Hülfswissenschaften der Pädagogik, die Logik, die Ethik und die Ästhetik, wenn man auch diese dazu zählen will, zur Psychologie stehen, springt recht eigentlich in die Augen. Sehen wir in ihr die Naturgeschichte des Denkens, so dürfen wir die Logik dessen Ethik heißen. Zeigt die Psychologie, wie Vorstellungen, Begriffe, Urteile und Schlüsse gebildet werden, so lehrt die Logik, wie vorgegangen werden muß, damit diese psychischen Gebilde richtig sind, allgemeine Gültigkeit beanspruchen können. Werden die intellektuellen, die ästhetischen, die sympathischen, ethischen und religiösen Gefühle und deren Pflege erörtert, so müssen auch die ästhetischen und die ethisch-religiösen Forderungen, die pädagogisch gerechtfertigt sind, zur Sprache kommen. — Um die psychologisch wichtigen Tatsachen zu veranschaulichen, werden neben dem Experiment und der persönlichen Erfahrung im Alltagsleben auch Beispiele aus der Naturkunde und der Kulturgeschichte herbeigezogen. So bringt die Psychologie die verschiedenartigsten Erkenntniselemente in innern Zusammenhang, wie die Sammellinse Licht- und Wärmestrahlen vereinigt.

Zur normativen Wissenschaft wird sie freilich damit nicht; sie ist und bleibt Naturbeschreibung. Auch die experimentelle Psychologie, die sich des Experimentes bedient, um den Tatbestand möglichst genau festzustellen. Das Experiment ist an und für sich keine Wissenschaft, sondern bloß Mittel zum Zweck. Gewöhnlich geht ihm die leitende Idee voraus, die nicht notwendig aus der Erfahrung stammt. Viele der wichtigsten Tatsachen sind sogar auf allen Gebieten zufällig entdeckt worden. Trotzdem vermag die Psychologie den Erzieher mächtig zu fördern. Sie lehrt ihn ja, das Objekt der Erziehung nach seiner geistigen Erscheinung kennen, und je besser er es kennt, desto besser wird er es

zu fördern vermögen. Den Hauptgewinn bringt sie ihm aber, indem sie ihn auf psychischem Gebiete zum Beobachten erzieht, vorausgesetzt, daß sie richtig gelehrt und studiert wird. Wenn nicht ein Psycholog im engern Sinne, so muß doch jeder Erzieher ein psychologisch geschulter Beobachter sein, ein Mensch, der sich in den Seelenzustand des Zöglings hineinzufinden, hineinzufühlen vermag, der jede Reaktion auf erzieherische Einflüsse miterlebt, von vornherein richtig abzuschätzen und zu berechnen vermag. Ein solcher Beobachter wird auch die Anlagen des Zöglings rasch erkennen und bei allen erzieherischen Maßnahmen berücksichtigen. Und auf diese Anlagen muß sich — darin ist heute alles einig —, jede pädagogische Einwirkung stützen.

Trotz alledem läuft die Psychologie Gefahr, die Herrschaft, die sie jahrzehntelang über die Pädagogik übte, zu verlieren. (Siehe das „Jahrbuch für 1909", Seite 197.) Niemand wagt heute zu behaupten, daß die Pädagogik bloße angewandte Psychologie sei oder werden müsse. Die Stimmen, die gegen den Psychologismus eifern, mehren sich mit jedem Tage. Besonders leidenschaftlich äußert sich Georg Meyer, Hannover, in der „Deutschen Schule", Jahrgang 1910, Heft 8 und 9, vom Standpunkt des theoretischen Materialismus gegen die heutige Psychologie, in der er nichts anderes als ein „metaphysisches Schattentheater" sehen kann. Und in der gleichen Zeitschrift (Jahrgang 1910, Heft 2 bis 4) wendet sich Paul Henkler in Rudolstadt unter dem Titel „Das Unmittelbare und die Pädagogik" gegen die Überschätzung und die aufdringliche Stellung der Psychologie. Er sagt bezeichnenderweise: „Das Kind ist dem Erzieher ein Wert, ein zu bewertendes, einheitliches Subjekt, das er nicht verstehen will im wissenschaftlichen Sinne, sondern dem er dienen, das er lieben will, um seinen Wert zu erhöhen. Und somit ist das Kind dem Erzieher ein Stück unmittelbarer Wirklichkeit, dem er sich mit seinem ganzen Herzen hingeben muß . . . . . Die Stellung des Erziehers zum Zögling und die des Zöglings zum Erzieher muß als Hauptmerkmal das jener Unmittelbarkeit tragen, jener selbstverständlichen Hingebung, die nicht immer nach Gründen für ihr Tun fragt, jener Hingebung, die „arbeitet und wirkt, wie der Frühling blüht und die Sonne leuchtet", jener Hingebung, die wir nicht schildern, sondern nur erleben können, jener Hingebung, wie sie der Künstler seinem Werk entgegenbringt."

Aber auch solche Erzieher von Gottes Gnaden bedürfen der Theorie. Sie schaffen sich eine solche, oft ohne es zu wollen. Es steht ihnen gar nicht frei, es zu tun oder zu lassen; sie gehorchen einem innern Zwang; sie müssen sich Rechenschaft über ihr Tun und Lassen geben und fragen: „Ist mein Ziel das richtige? Verwende ich die richtigen Mittel, um es zu erreichen? Warum interessiert sich der Schüler nicht für den Lehrstoff, wie ich es wünsche? Warum vergißt er so leicht, was er gelernt hat?" u. s. w.

Und wäre der volle Erfolg gegeben, so möchte er wiederum wissen, wie er ihn erzielt hat. Es würde ihn drängen, andern den richtigen Weg zu weisen, den er selbst so eifrig suchte. Und damit wäre die Theorie gegeben.

Und wie dankbar wird der Anfänger im Lehramte zu solchen Wegleitungen greifen. Auch der genial Veranlagte, wie viel mehr die Großzahl der durchschnittlich Begabten, die sich dem Lehramte widmen. Sie sind noch so jung, wenn sie ins Amt eintreten, haben noch so wenig Welt- und Lebenskenntnis; oft machen ihnen die eigenen Schwächen noch zu schaffen. Und da wird ihnen gleich eine große Schülerschar übergeben, deren Glieder oft verschiedenen Alters, jedenfalls verschiedenster Veranlagung sind. Diese soll der junge Lehrer erziehen, indem er sie unterrichtet. Wie dankbar wird er für jede Einführung in die Lehrkunst sein, die ihn vor groben Fehlern und schweren Enttäuschungen bewahrt.

Der Nichtlehrer könnte der pädagogischen Theorie schon eher entraten. Wenn er erzieherische Pflichten übernehmen muß, so ist er in der Regel älter und reifer als der Anfänger im Lehramt; zudem ist ihm die natürliche Liebe zu seinem Kinde eine zuverlässige Führerin. Oft fördert ihn auch eigenes Nachdenken über seine Aufgabe, und im Bedürfnisfall kann er den Rat des Arztes oder erfahrener Verwandter einholen. Junge Eltern erinnern sich auch der Erziehung, die ihnen zuteil geworden ist. Sie erziehen im allgemeinen so, wie sie selbst erzogen worden sind; darum ist die Behauptung, die Erziehung sei erblich, nicht ganz aus der Luft gegriffen. In der Regel haben sie zunächst nur ein Kind zu erziehen; mit den Jahren wachsen sie recht eigentlich in die erzieherische Arbeit hinein. Die Beobachtungen, die sie in benachbarten oder befreundeten Familien machen, geben ihnen Anlaß zur Besprechung erzieherischer Probleme. „Wenn ich Kinder hätte, so würde ich sie anders erziehen. Meine Kinder sollten sich einmal so etwas herausnehmen“; derartige Aussprüche kann man gelegentlich sogar von Unerwachsenen hören. Und die Behauptung, daß jedermann die Ansätze zu einer Erziehungstheorie mit sich herumtrage, geht darum kaum zu weit. Zu allen Zeiten und in allen Sprachen hat denn auch das Volk seine erzieherische Weisheit in volkstümlichen Wendungen und Redensarten, in Denk- und Wahlsprüchen, vor allem aber in den Sprichwörtern niedergelegt. Wer wissen will, was der gesunde Menschenverstand über die Notwendigkeit, die Möglichkeit und die Schranken der Erziehung, sowie über die Art des erzieherischen Vorgehens zu sagen hat, muß aus dieser Quelle schöpfen. Über den Sinn und Wert des Lebens und die Bestimmung des Menschen grübelt das Sprichwort nicht; es predigt selten, sondern malt, spiegelt bloß, was ist, und überläßt die Nutzanwendung dem Hörer. Es macht nicht viel Worte, „schlecht und recht“ ist ihm gerade recht; Folgerichtigkeit ist nicht immer seine Stärke; leicht findet es sich mit Wider-

sprüchen ab. Mit dem Hute in der Hand, geht es durch das ganze Land; aber es setzt auch etwa einen groben Klotz auf einen groben Keil. Es „heult gelegentlich mit den Wölfen", „läßt fünfe grad sein", „schließt ein oder gar beide Augen" und „sieht durch die Finger". Aber macht es die wissenschaftliche Pädagogik wesentlich besser? Gibt nicht auch sie mit der einen Hand, um mit der andern zurückzunehmen? Predigt sie nicht auch: „Tue das!" um es nachher zu widerrufen oder das Tun von den jeweiligen Umständen, also vom Takte des Erziehers abhängig zu machen.

Hier fehlt der Raum, um ein System der Pädagogik mit Sprichwörtern zu belegen; aber ein paar Stichproben sollen folgen. Die Sprichwörter können dabei freilich nur verlieren; denn wo sie nicht heiter, geistreich, witzig erscheinen, da stehen sie nicht am rechten Platze.

Einleitend sei darauf hingewiesen, daß das Volk den meisten Erziehungstheoretikern insofern überlegen ist, als es die Bedeutung der erzieherischen Persönlichkeit richtiger einschätzt als diese. Es weiß, daß das Herz den Erzieher macht, daß „die Liebe eine göttliche Kraft hat, wenn sie wahrhaft ist, und das Kreuz nicht scheut", wie Pestalozzi an Stapfer schreibt. Darum lehrt es: „Auf der Mutter Schoß, werden Kinder groß." „Wer den Vater verliert, verliert viel, wer die Mutter verliert, noch mehr." „Wer keine Kinder hat, weiß nicht, was Liebe ist." Aber es warnt auch vor dem Übermaß an Liebe, das Mütter und Großmütter etwa aufbringen: „Zu viel Mutterliebe schadet den Kindern." „Es ist nichts lieberes, als Kindeskind." „Weiber ziehen selten gute Kinder." Der Gelehrte, der die Forschungsmethoden der exakten Wissenschaften in die Pädagogik hineinträgt, wird den Einfluß der Außenwelt, des Milieus, leicht überschätzen, und vergessen, daß der Zögling sein eigenes Leben lebt, und sich gegenüber allen Widerständen behaupten und durchsetzen muß.

Vorbildlich ist das Volk auch in seinem Optimismus: es glaubt an seine Jugend. Wie bezeichnend und wie ehrenvoll für den Gelobten ist das Wort: „Er ist gut wie ein Kind." Und wenn ein solches aus Unwissenheit oder Schwäche fehlt, so entschuldigt es der Volksmund in liebevoller Weise: „Kinder sind Kinder." „Jugend und Tugend sind selten beisammen." „Jung und weise sitzen nicht auf einem Stuhle." „Aus kindlichen Kindern werden weise Leute."

Verhältnismäßig selten ist das Sprichwort, das der Erziehung Ziele steckt. Immerhin sagt es: „Das ist die beste Wissenschaft, die gute Menschen schafft." „Ein jeder Stand ist ehrenhaft, der edel wirkt und Gutes schafft." „Tugenden und ein Gewerbe, sind des Kindes bestes Erbe." Versteht man unter Tugenden diejenigen Eigenschaften und Fähigkeiten, welche die Erhaltung und Vervollkommnung des einzelnen wie der staatlichen Gemeinschaft bedingen, so dürften sich auch die Erziehungstheoretiker mit dieser

Zweckbestimmung einverstanden erklären. Dafür werden ihnen die Laien gerne zugestehen, daß die Erziehung sich auf die Eigenart, die Gaben, die Kräfte des Kindes stützen, sich stets nach dessen Begabung richten müsse. Wenn die Alten sagten: „Man kann nicht aus jedem Stück Holz einen Merkur schnitzen", so heißt es jetzt: „Wenn's nicht am Holze ist, so gibt's keine Pfeifen." „Was die Natur versagt, kann niemand geben." „Kinder sind Kinder; den Kindern muß man ihre kindliche Weise lassen." „Eltern und Lehrer ziehen die Kinder, aber Gott gibt das Geraten."

Übereinstimmung ist wohl auch darin gegeben, daß der einzelne für den Erfolg seiner Erziehung mitverantwortlich gemacht wird. „Wer sich nicht selbst erzieht, wird nie erzogen." „Was nützt es, seine Fehler erkennen, wenn man sie nicht meidet." „Übel lebt, wer nicht nach Besserung strebt." „Man muß sich nach der Decke strecken." „Arm ist nicht, wer wenig hat, sondern wer viel bedarf." „Glücklich ist, wer nicht begehrt, was das Schicksal ihm verwehrt."

Dagegen weiß das Volk den Wert sittlicher Tüchtigkeit besser zu schätzen, als einzelne unserer Reformpädagogen. Es weiß ganz gut, daß der Intellektuelle oft als Musterschüler glänzt, daß aber die moralischen Eigenschaften den Erfolg im Leben bedingen. Darum preist und fordert es in vielen Sprichwörtern die „selbstbezüglichen und sozialen Tugenden", die in einer sittlichen Gesinnung wurzeln. So die Höflichkeit: „Anstand ziert und kostet wenig"; „Früh übt sich, wer ein Meister werden will"; den Fleiß und die Arbeitsamkeit: „Fleiß bringt Brot, Faulheit Not"; „Der Fleißige hat immer etwas zu tun"; „Arbeit macht uns frohe Tage, Trägheit wird uns selbst zur Plage"; „Arbeitsamkeit ist die Mutter des Glücks"; „Arbeit macht aus Steinen Brot"; „Lerne was, so kannst du was, schaffe was, so hast du was"; „Jugend und verlorne Zeit, kommt nicht mehr in Ewigkeit"; die Sparsamkeit, während es den Geiz verabscheut: „Junges Blut, spar' dein Gut, Armut im Alter wehe tut"; „Wer mäßig lebt, hat ein gut Einkommen"; „Der Geiz ist die Wurzel alles Bösen"; „Dem Geizigen fehlt nicht mehr als alles." Im Gehorsam sieht das Volk die Kindertugend schlechthin: „Wer nicht gehorchen kann, lernt nicht befehlen, weder sich noch andern," und „Was nützen gute Gesetze, wenn man sie nicht hält." Neben den Gehorsam stellt es die Schamhaftigkeit: „Wo keine Scham ist, da ist keine Tugend"; „Den halt' ich für verdorben, bei welchem Scham und Zucht gestorben"; „Der ist nicht ehrenwert, der sich von Scham und Tugend kehrt." Von dem sexuellen Aufkläricht, den man da und dort der Jugend aufdrängen will, will das Volk nichts wissen. Es empfiehlt die Bescheidenheit: „Wer Verdienst hat, spricht nicht davon"; „Eigenlob stinkt, Freundeslob hinkt, Feindeslob blinkt"; „Je weniger Ausbildung, destomehr Einbildung", und fordert Wahrheitsliebe und Aufrichtigkeit:

„Übel lebt, wer nicht nach Einsicht strebt"; „Wer Vorurteile einsaugt, ist lebenslang berauscht"; „Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht, und wenn er auch die Wahrheit spricht"; „Lügen haben kurze Beine"; „Besser, mit den Füßen gestrauchelt, als mit der Zunge." Der Volksmund empfiehlt, „deutsch mit den Leuten zu reden" und ja „kein Blatt vor den Mund zu nehmen"; den Schmeichler schilt er Heuchler: „Schmeichler sind wie Katzen, die vorne lecken und hinten kratzen"; den Ehrlichen und Treuen grüßt er mit dem Zuruf: „Ehrlich währt am längsten." Das Sprichwort klagt nicht bloß: „Undank ist der Welt Lohn"; es weiß die Dankbarkeit richtig zu werten: „Dankbarkeit und Weizen gedeihen nur auf gutem Acker"; aber es setzt auch hinzu: „Der wahre Wohltäter hat keinen Undankbaren verpflichtet." Der wahre Wohltäter kennt, übt die vornehmste Gewohnheit, nämlich die, alle Menschen ausnahmslos zu lieben; darum erwartet er gar keinen Dank. Seine Gedanken und seine Taten fließen aus einem wohlwollenden Herzen. Auch sein Verhalten gegenüber den Tieren: „Der Gerechte erbarmt sich seines Viehes." Das Sprichwort verpönt die antipathischen Gefühle, wie den Neid: „Töricht ist der Neid; denn er schafft sich selbst nur Leid." Ja, es erhebt sich zum Gebot der Feindesliebe: „Verzeihen ist die beste Rache"; „Der ist wohlgelehrt, der alle Dinge zum besten kehrt."

Und wie begründet das Volk seine sittlichen Forderungen? Mit seiner Liebe zu Gott und dem Nächsten. Es spricht: „Lasset uns einander lieben, denn Er hat uns zuerst geliebt." Seine Ethik, die christliche Ethik, ist nur eine Entfaltung, eine Auswirkung der Nächstenliebe. In einer Zeit, die von einer religionslosen Moral so viel erwartet, darf vielleicht im Vorbeigehen darauf hingewiesen werden.

Wie tief die Schule heute im Volke wurzelt, verraten die Sprichwörter, die sich mit schulorganisatorischen Fragen befassen. Das Volk gibt der öffentlichen gegenüber der privaten Erziehung den Vorzug: „Besser ein Kind lehren in Haufen als zu Hause allein," und die Frage der Koedukation entscheidet es im Sinne der allerneuesten Strömungen, indem es sagt: „Söhne und Töchter können wohl aus einer Schüssel essen, aber man soll sie nicht mit einer Elle messen. Es will nicht, daß die Frau den Mann ersetze, sondern ergänze, und meint: „Gute Hausfrau hat fünf K zu besorgen: Kinder, Kammer, Küche, Keller und Kleider;" „Wo keine Frau ist, da geschieht dem Kranken weh"; „Ist eine liebe Frau im Haus, so lacht die Freude zum Fenster hinans."

Den Segen einer guten Schulbildung schlägt das Sprichwort hoch an: „Wer sich auf dem Schulweg verirrt, findet sich durchs ganze Leben nicht zurecht"; „Ohne Unterricht hat ein Mensch nicht viel Gewicht"; „Wer die Weisheit freien will, muß sie jung lieben"; „In leeren Häusern wohnen Poltergeister." Allein der Volksmund wehrt auch der Überschätzung der Schule: „Man lernt

im Leben mehr als in der Schule"; „Keine Schule kann den Schüler fertig entlassen;" „Es lernt niemand aus, bis das Grab sein Haus."

Hohe Anforderungen stellt das Volk an den Lehrer: „Was einer nicht kann, kann er andere nicht lehren"; „Wer andere lehren will, muß selber etwas wissen"; „Drei Dinge machen einen guten Lehrer aus: Wissen, Können und Wollen"; „Der einsilbige Lehrer ist der beste"; aber es setzt hinzu: „Wer wohl lehrt, der wird geehrt"; „Die uns lehren, müssen wir ehren."

Und nun wäre noch an ein paar Beispielen zu zeigen, wie die „Weisheit der Gasse" die Hauptmittel der Erziehung: die Pflege, die Zucht und den Unterricht wertet und gebrauchen will. Sie weiß: „Dem Reichen fehlt viel, dem Kranken wenig"; darum will sie die Gesundheit vor allem durch richtige Ernährung fördern. „Essen und Trinken hält Leib und Seele zusammmen," meint sie drastisch, versäumt aber nicht, warnend hinzuzufügen: „Man lebt nicht, um zu essen, sondern man ißt, um zu leben"; „Die Natur ist mit wenigem zufrieden"; „Man muß den Sack zubinden, bevor er voll ist"; „Hunger ist der beste Koch." Von gesunder Luft rühmt das Sprichwort, daß sie „die Ärzte arm mache". Trotzdem es sagt: „Kleider machen Leute", wehrt es dem Luxus: „Rein und ganz gibt dem schlichten Kleide Glanz"; „Man empfängt den Mann nach dem Gewand; aber man entläßt ihn nach dem Verstand." „Reinlichkeit erhält die Gesundheit"; dazu muß ausgiebige körperliche und geistige Betätigung kommen: „Rast ich, so rost ich"; „Ein Müßiggänger ist lebendig tot". Selbstverständlich muß die Arbeit mit der Ruhe, mit einem Schlafe abwechseln, der die Ermüdungsstoffe aus dem Körper zu schaffen vermag: „Wer schläft, legt in die Ersparniskasse." Gerne faßt der einfache Mann seine diätetischen Vorschriften in dem Satze zusammen: „Arbeit, Mäßigkeit und Ruh schließen dem Arzt die Türe zu." Andere Sprichwörter preisen den Nutzen der Abhärtung: „Harte Jugend, sanftes Alter"; „Ein junger Knab muß leiden viel, wenn er zu Ehren kommen will"; wieder andere warnen eindringlich vor Jugendsünden: „Was du in der Jugend verbrochen, wirft Gott auf deine alten Knochen"; „Wer im Alter will jung sein, der muß in der Jugend alt sein."

Von der laxen Zucht, die im „Jahrhundert des Kindes" sogar die Launen und Schwächen des Zöglings hätscheln möchte, will das Sprichwort nichts wissen. Es will vielmehr, daß alle Mittel, die den kindlichen Willen direkt in günstigem Sinne zu beeinflussen vermögen, konsequent angewendet werden; denn „Ohne Zucht bringt die Jugend keine Frucht"; „Wie die Zucht, so die Frucht"; „Zucht und Lehr bringt Brot und Ehr". Warnend ruft es dem Erzieher zu: „Wer seinem Kinde viel nach tut geben, wird wenig Freude an ihm erleben"; es empfiehlt ihm, die Reife, das Alter des Zöglings zu berücksichtigen: „Das Kind ist bis zum fünften Jahre dein Herr, bis zum zehnten dein Knecht, vom zehnten

bis fünfzehnten dein Geheimrat, dann wird es entweder dein Freund oder dein Feind.“ Zudem verlangt es, daß der Takt, der aus einem wohlwollenden Herzen fließt, den Erzieher beim Gebrauch der Zuchtmittel leite: „Freundlich abschlagen ist besser als mit Unwillen geben“; „Ein Sonnenblick bringt mehr Gras hervor als tausend Hagelwetter“.

Wie hoch das Volk den Wert des Beispiels anschlägt, zeigen die Sprichwörter: „Kinder sehen mehr auf das, was die Alten tun, als auf das, was sie hören“; „Wie die Alten sungen, so zwitschern nun die Jungen“; „Böse Gesellschaft verderbt gute Sitten“. Daß aber die sittlichen Forderungen nicht von allen gleich leicht erfüllt werden können, weiß auch der Laie; er kennt die Macht der Vererbung und sucht das Verantwortlichkeitsgefühl der angehenden Eltern zu schärfen: „Wie der Acker, so die Ruben, wie der Vater, so die Buben“; „Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm“; „Der Eltern Tugend ist der Kinder bestes Erbteil“; „Die Kinder müssen der Eltern Schulden bezahlen“.

Neben das Beispiel tritt das Wort, das als Befehl und Rat, Ermahnung und Warnung, Versprechen und Drohung, Lob und Tadel auftreten kann. Das Volk kennt alle diese Formen und sagt: „Man kann ja mit den Tieren reden, geschweige denn mit Menschen“; „Es ist besser ein Kind mit Worten ziehen als mit Schlägen“; „Worte sind gut, Taten besser“; „Was man selber nicht kann, befehle man andern nicht an“; „Gehorsam ist leicht, wenn recht befohlen wird“; „Der Alten Rat ist der Jungen Stab“; „Wer dich mahnt, der liebt dich“; „Versprechen und Halten ziemt Jungen und Alten“; „Laster, die man nicht tadelt, sät man“; „Besser gerechter Tadel als falsches Lob“.

Daß die Gewohnheit der Verstand der Menge ist, weiß alle Welt; darum stellt sie die Gewöhnung als Erziehungsmittel sehr hoch: „Jung gewohnt, alt getan“. Gewöhnen will sie vor allem an Gehorsam: „Wer den Eltern nicht folgen will, muß dem Büttel folgen“; „Wer nicht gehorchen gelernt hat, der kann auch nicht befehlen“. „Eigensinn ist kein Gewinn“; aber deswegen ist es nicht nötig, den „Willen des Kindes zu brechen“, es genügt, wenn ihm richtige Ziele gesetzt werden. Nicht den „Meister“ soll der Erzieher dem Kinde zeigen, sondern den wohlwollenden gütigen Vater.

„Tun kann nur durch Tun gelernt werden“, lehrte Comenius, und Pestalozzi wollte alles Wissen in ein Können umsetzen; in Übereinstimmung mit beiden wertet das Volk die Beschäftigung als Mittel der Zucht sehr hoch. Das Spiel verrät und entwickelt die kindlichen Anlagen: „Die Büblein haben Lust zu reiten und zu kriegen, die Mägdlein zu Docken und Wiegen“; „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“; „Übung macht den Meister“; „Seine Pflichten nie versäumen, ist mehr als große Dinge träumen“. Weil es leichter ist, Fehler zu verhüten als zu bessern, empfiehlt

auch das Sprichwort die Aufsicht: „Jugend ohne Hut tut nur selten gut“; „Wenn's der Vater sieht, tut's der Sohn nicht“. Die Beaufsichtigung durch andere regt zur Selbstprüfung und Selbsterziehung an: „Wer kleine Fehler nicht acht't, hat's bald zu großen Lastern gebracht“; aber „Ein Fehler, den man erkennt, ist schon halb gebessert.“

Auch das Volk hat nichts dagegen einzuwenden, daß das Wohlverhalten der Kinder anerkannt und belohnt werde; aber es will ihm nicht gefallen, wenn „die Wurst nach der Speckseite geworfen wird“, weil ein solches Tun die selbstsüchtige Gesinnung vertieft, sofern es sein Ziel erreicht.

Eine gesunde Pädagogik ist zu allen Zeiten auch vor Strafen nicht zurückgeschreckt, die dem Kinde die schlimmen Folgen seines Tuns fühlbar machen. Darum ist es nicht verwunderlich, wenn das Sprichwort lehrt: „Wer sein Kind lieb hat, der züchtigt es“; „Willst du ein ruhiges Alter erjagen, so strafe dein Kind in jungen Tagen“. Allein wie Luther verlangt, daß „der Apfel bei der Rute sei“, warnt es vor der Strafe im Zorn; „Strafe im Zorn kennt weder Maß noch Ziel“ und sagt schalkhaft: „Strafe muß sein wie Salat, der mehr Öl als Essig hat.“

Wie der Volksmund den Unterricht einschätzt, haben wir schon gehört. Vernehmen wir noch, was er gelehrt wissen will: „Schreiben, rechnen und singen soll ein Kind aus der Schule bringen“; „Wer nicht lesen, schreiben und rechnen kann, der ist fürwahr nur ein halber Mann“. Das Rechnen wird ganz besonders geschätzt: „Es verdirbt keiner, er könne denn nicht rechnen“; doch ahnt das Volk auch den Wert einheitlicher in sich geschlossener Gedankenmassen: „Aus den bösen Gedanken entspringen die bösen Taten“; „Neue Gedanken bringen neuen Wandel“. Aber nie wird der Unterrichtserfolg von der Menge des Stoffs, die behandelt wird, abhängig gemacht; im Gegenteil, es heißt: „Allzuviel ist ungesund“; „Viel Bücher machen nicht gelehrt, viel Lesen auch nicht“. Ganz im Geiste der Anhänger der Arbeitsschule sagt das Sprichwort: „Bücher geben keine Handgriffe“; es will auch nicht zu viele Fächer in der Schule gelehrt haben, denn „Die viel beginnen endigen wenig“; „Ein jeder lerne seine Lektion, so wird es wohl im Hause stohn“.

Zur Wegleitung für die Stoffanordnung sagt das Volk: „Aller Anfang ist schwer“; „Die Natur macht keine Sprünge“; „Wer die Leiter hinauf will, muß auf den untern Stufen anfangen“. Fast unerschöpflich sind seine Winke für die Stoffbehandlung; die Forderungen, daß der Unterricht interessant, gründlich, dauerhaft und der Schüler selbsttätig sein müsse, kehren immer wieder. Dafür nur einige Proben: „Was man gern lernt, lernt man leicht“; „Lust und Lieb zu einem Ding macht alle Müh und Arbeit ring“; „Die Natur ist die beste Lehrmeisterin“; „Was die Augen sehen, glaubt das Herz“; „Einmal gesehen ist besser, als zehnmal gehört“;

„Die Lehre bildet die Geister, doch Übung macht den Meister"; „Eile mit Weile"; „Übereilen bringt Verweilen"; „Besser nicht wissen, als übel wissen"; „Oft an etwas denken ist die beste Arznei für's Gedächtnis"; „Der Jugend muß man eine Sache oftmals sagen, wenn sie es einmal behalten soll"; „Wer sucht, der findet"; „Wer fragt, dem wird gesagt"; „Probieren geht über Studieren"; „Erfahrung macht weise"; „Es ist keine gute Schule, aus der die Schüler satt herauskommen"; „Unser Leben ist Lernen und Vergessen".

So sieht die Theorie der Erziehung aus, die das Volk geschaffen hat. Sie ruht auf Beobachtungen und Erfahrungen, die seit Jahrhunderten, wenn nicht Jahrtausenden gemacht worden sind. Jeder Berufserzieher wird sie vielfach bestätigt finden. Es wäre Vermessenheit, wenn er seine eigene Erfahrung, die örtlich und zeitlich bedingt und gewiß auch mit Irrtümern gespickt ist, an ihre Stelle setzen wollte. Und doch ist von der Zukunft Besseres zu hoffen. Ernste Forscher mühen sich gegenwärtig, auf dem Gebiete der Erziehung durch statistische Erhebungen und gelegentliche Beobachtungen, namentlich aber durch das Experiment im Laboratorium und in der Schule, ein einwandfreies Tatsachenmaterial zu sammeln, um die Theorie der Erziehung darauf zu stützen. Diese wird nicht notwendig Neues, nur Neues bieten, sondern auch das, was frühere Geschlechter erprobt haben, in sich schließen. Von diesem festen Grunde aus wird die erzieherische Persönlichkeit in kommenden Tagen die heranwachsende Generation zu beeinflussen, höheren Zielen zuzuführen, d. h. zu erziehen suchen. Dann wird auch der „Praktiker" freudig und dankbar zugestehen, daß es nichts Praktischeres gebe, als die gute Theorie, die lehrt, wie man Zeit und Kraft spart und Glück in Kinderherzen sät.

II. Literarische Erscheinungen pädagogischer Art.

Obschon die Schweiz an pädagogischen Zeitungeu und Zeitschriften überreich ist, wächst deren Zahl fast mit jedem Jahr. Das hat seine Vor- und Nachteile. Von Vorteil ist, daß recht viele zur Feder greifen müssen, um die Spalten zu füllen. Sie alle wachsen über der Arbeit, sofern sie ihre Gedanken sorgfältig sammeln, ordnen, klären und in eine würdige Form gießen. Und die Leser werden zur geistigen Mitarbeit angeregt. Aber Bedenken erregt, wenn unreifes, minderwertiges Zeug als Füllsel aufgenommen werden muß; dann verlieren die Abonnenten Zeit und Geld, oft gar die Lust zum Studium. Darum wäre es zu begrüßen, wenn die berufenen pädagogischen Schriftsteller der Schweiz unter zielbewußter Leitung versuchten, in einem führenden Organ den Ausbau der wissenschaftlichen Pädagogik zu fördern.

Die Art, wie diese Aufgabe gegenwärtig — allerdings nicht nur auf dem engen Gebiete der Schweiz — zu lösen versucht wird,

will Professor Dr. E. Dürr in Bern nicht gefallen. Er schreibt:[1]) „Wenn man sich nun näher ansieht, was gegenwärtig alles im Namen der Pädagogik mit dem Anspruch auf wissenschaftliche Geltung verkündigt wird, dann macht man eine seltsame Entdeckung. Man findet Abhandlungen über Fragen der Lehrerbesoldung neben Reflexionen über Recht und Unrecht der körperlichen Züchtigung, Betrachtungen über die Methode des Geographie- oder Geschichtsunterrichts neben der Beschreibung eines Schulfestes, Mitteilungen über sonderbare Fälle kindlicher Lügenhaftigkeit neben Untersuchungen über den sechsten Sinn der Blinden, Diskussionen über die Errichtung pädagogischer Lehrstühle an Universitäten neben Angaben über die Methoden der Intelligenzmessung, kurz, man findet das Verschiedenartigste friedlich nebeneinander, die Details fast nie zurückgeführt auf das Prinzipielle, Zusammengesetztes fast nie zerlegt in seine elementaren Bestandteile, Behauptungen ohne Begründungen, Beweise, ausgehend von zweifelhaften, im Namen irgend einer Autorität, eingeführten Voraussetzungen, „experimentelle" Untersuchungen von betrüblicher Methodik, nicht Bausteine, sondern Scherben des Wissens."

Einen beachtenswerten Versuch, die erzieherische Arbeit auf dem Grunde der christlichen Weltanschauung einheitlich zu organisieren, machte die katholische Monatsschrift „Pharus", die im Berichtsjahr an Stelle der „Katholischen Schulzeitung" trat. Die neue Zeitschrift, die „ein imposantes Wahrzeichen christlichen Bekenntnisses und christlicher Arbeitsleistungen" werden möchte, hat auch in der Schweiz Mitarbeiter und Verbreitung gefunden. So zeichnete Professor J. S. Gerster darin „Das Unterrichtswesen in der Schweiz", während Professor Dr. Jos. Beck eine Arbeit „Über Sozialpädagogik" beisteuerte.

Auch die neue „Zeitschrift für Jugenderziehung, Gemeinnützigkeit und Volkswohlfahrt", hinter welcher der „Schweizer Verband für Jugenderziehung, Gemeinnützigkeit und Volkswohlfahrt" steht, will „die vielfach zersplitterten Bestrebungen auf dem Gebiete der Jugenderziehung zusammenfassen und darauf prüfen, inwieweit sie dem Endziel, dem Staatswohl dienende Persönlichkeiten hervorzubringen, förderlich sind." Redaktion und Verlag sagen: „Von solchen Gesichtspunkten ausgehend, werden wir in unserer Zeitschrift das gesamte Gebiet der Volkswohlfahrt, Gemeinnützigkeit und Sozialpolitik im Zusammenhang mit den speziellen Fachfragen der Pädagogik zu behandeln haben. Das Neuartige wird also darin liegen, daß wir jede Erscheinung des modernen Lebens auf ihren sozialethischen Gehalt prüfen und uns fragen werden, inwiefern dieses einzelne Phänomen

[1]) „Zeitschrift für Jugenderziehung, Gemeinnützigkeit und Volkswohlfahrt. Offizielles Organ des Schweizer Verbandes für Jugenderziehung, Gemeinnützigkeit und Volkswohlfahrt. Redaktion: Dr. phil. Felix Pinkus, Zürich. Druck und Verlag: A. Trüb & Cie., Aarau und Zürich. Jahrgang 1910. Heft Nr. 3.

der Erziehungswissenschaft dienstbar gemacht werden kann" ..... Die neue Zeitschrift soll „die literarische Zentrale bilden, in der sich die pädagogischen und sozial-ethischen Bestrebungen, namentlich des Schweizerlandes, vereinigen und von hier aus befruchtend auf das geistige und praktische Leben unserer Gesellschaft wirken."

Enger fassen die „Berner Seminarblätter" (Verlag Dr. Gustav Grunau, Bern) ihre Aufgabe. Sie wollen der „Schulreform" eine Gasse machen. Was Seminardirektor Dr. Ernst Schneider vor drei Jahren bei ihrer Gründung schrieb, das gilt ihm heute noch: „Die „Berner Seminarblätter" sind rein fachwissenschaftlicher Natur und lehnen grundsätzlich jede Stellungnahme zu schulpolitischen und Standesfragen ab, als zu einer Angelegenheit, die die bestehenden Schulzeitschriften führen." Dafür suchen sie mit aller Macht eine „Renaissance der Pädagogik" herbeizuführen. „Überall offenbart sich ein reiches, freudiges Schaffen auf den verschiedenen Gebieten des weiten pädagogischen Arbeitsfeldes. Alle Strömungen zeigen das eine Bestreben, die Grundfragen der Menschenbildung zu vertiefen und aus unserer heutigen Zeit heraus die Mittel und Wege hierzu zu erweitern. Sie wollen nicht auflösen, sondern erfüllen helfen, das was die großen Erzieher der Menschheit gezeigt, ersehnt, erstrebt, und wofür sie gelitten und gearbeitet haben — Renaissance."

Im Berichtsjahre sind nicht nur Dr. Arnold Schrag, Sekundarschulinspektor, in Bern, und Professor Dr. Oskar Meßmer, Seminarlehrer, in Rorschach, in die Schriftleitung eingetreten; die „Berner Seminarblätter" haben gleichzeitig ihr bescheidenes Gewand abgelegt und angefangen, ihre Monatshefte einheitlich zu gestalten. Ein glücklicher Gedanke! Das eine Heft befaßt sich beispielsweise vornehmlich mit der religiösen Erziehung der Jugend, ein anderes mit Ferienreisen und Schulwanderungen, ein drittes mit dem fremdsprachlichen Unterricht, ein viertes mit dem Schulgarten u. s. w. War schon das Weihnachtsheft für 1910 recht schön mit Bildern geschmückt, so muß die „Schulhausnummer" (Heft 11, Februar 1911) mit ihren vortrefflichen Wiedergaben von Schulhausbauten geradezu als eine Glanzleistung bezeichnet werden.

Nicht so schmuck ausgestattet, aber durchaus gediegen nach ihrem Inhalt, hat die „Schweizerische Pädagogische Zeitschrift", herausgegeben vom Schweizerischen Lehrerverein, unter der Redaktion von F. Fritschi, Sekundarlehrer, in Zürich V, den XX. Jahrgang im Berichtsjahr abgeschlossen. Sie bietet, abgesehen von den Berichten über die Jahres- und Delegiertenversammlung des Schweizerischen Lehrervereins (Winterthur) und die Jahresversammlung des Schweizerischen Seminarlehrervereins (Solothurn am 10. und 11. Oktober 1909) und den vielen Buchbesprechungen an größeren Arbeiten: Heinrich Pestalozzi und die Nationalisierung des Neuhofs, von C. Auer, Sekundarlehrer, in Schwanden; Jugend-

fürsorge, Schule und Lehrerschaft, von H. Hiestand, Vorsteher des städtischen Kinderfürsorgeamtes Zürich; Bundesunterstützung für Sekundar- und Mittelschulen, von F. Fritschi; Die Ethik, ein Unterrichtsgegenstand des Seminars, von Dr. Edwin Zollinger, Seminardirektor, in Küsnacht; Ferdinand Brunnetière, von Dr. Th. Fluri, Seminarlehrer, in Küsnacht; Postulate betreffend die Kinderschutzbestimmungen in den kantonalen Ausführungsgesetzen zum Schweizerischen Zivilgesetzbuch, von Hans Grob, cand. jur., Zürich; Die Naturgeschichte als Bildungsmittel, von Dr. Gottlieb Imhof, Basel; Der Mathematikunterricht an der Volksschule als Vorbereitung für den Mathematikunterricht an der Mittelschule, von Dr. K. Brandenberger, Professor an der Industrieschule Zürich; Korreferat von Ernst Höhn, Sekundarlehrer, Zürich III; Aus der Praxis der Heimatkunde, mit besonderer Berücksichtigung der Realschule (IV. bis VI. Schuljahr), von Joh. Hepp, Zürich I; Eine zürcherische Schulfrage, von Dr. F. Bützberger, Professor an der Kantonsschule Zürich; Leo Tolstoi als Pädagoge, von Otto Haggenmacher; Beziehungen der Chemie zur Gesteinslehre, von Privatdozent Dr. Laura Hezner; Die Lehre vom Typus, von Dr. O. Meßmer, Rorschach; Auf der Arndtruhe bei Godesberg am Rhein, von E. N. Baragiola, Zürich; Das Volks- und Mittelschulwesen in Dänemark, von Dr. L. Gustav Du Pasquier, Zürich; Ein Wort zum Studium der klassischen Sprachen, von W. Beuter, Olten; Das Jubiläum des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer am 9. und 10. Oktober in Baden, von Professor Dr. E. Leise in Frauenfeld.

Wer einen tiefern Einblick in das Leben der größeren Lehrervereinigungen der Schweiz gewinnen will, greift am besten zu den Jahresberichten, welche diese herausgeben. Solche Berichte enthalten:

Der Jahresbericht der Erziehungsdirektion für das Jahr 1909 und Statistischer Jahresbericht für das Schuljahr 1908/09. Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode 1910. Im letztern finden sich die Zusammenstellung der Berichte der zürcherischen Schulkapitel vom Jahre 1909, die Protokolle der Konferenzen der Kapitelspräsidenten und Kapitelsabgeordneten, die Protokolle der Prosynode und der Synode in Zürich, das Referat von J. Hepp in Zürich über die Selbstregierung der Schüler, das schon vor der Synode in die Hände der Synodalen gelegt worden war, das Exposé des Referenten und das Korreferat von Eugen Kull in Zürich.

Das Jahrbuch 1910 der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich (6. Diskussionsvorlage), Buchdruckerei Töß: Walter & Gremminger. Es enthält unter dem Titel „Eléments de langue française“ den Entwurf eines Lehrmittels für die I. Klasse der Sekundarschule von H. Hösli, Zürich V. Daran schließt sich eine Arbeit über „Einführung in die Algebra durch graphische Veranschaulichung“ von E. Gaßmann und K. Volkart, Winterthur.

W. Wettstein, Zürich III, steuert bei: „Die Knabensekundarschule der Stadt Bern, mit besonderer Berücksichtigung des 40 Minutenbetriebes.“ Es folgen Eingaben an den Erziehungsrat über fakultativen Fremdsprachunterricht und das Geschichtslehrmittel, sowie das Protokoll der Sitzung vom 4. September 1909.

Theorie und Praxis des Sekundarschulunterrichtes. Diskussionsvorlagen für die st. gallische Sekundarlehrerkonferenz. Zwanzigstes Heft. Buchdruckerei A. Mäder, Lichtensteig. Den Nekrologen (J. A. Sebastian Kurer — Heinrich Wiget — Friedrich Schmid — Kaspar Kuster) reihen sich an: das Protokoll der XX. Jahresversammlung am 23. Oktober 1909 in Flawil, ein Referat über das Mädchenturnen von Alice Freund, ein Beitrag zur Geschichte des st. gallischen Sekundarschulwesens (Die Sekundarschule Neßlau), der lehrreiche Bericht über Schulbesuche in München von G. Wiget, die Mitteilungen aus der Übungsschule für Sekundarlehramtskandidaten von Dr. W. Müller, Dr. A. Dreyer und E. Hausknecht, die Schilderung der eigenartigen Organisation der Sekundarschule in Niederuzwil von G. Wiget, der Bericht über den Zeichenkurs in St. Gallen von Paul Bornhauser und die Mitteilungen der Konferenzkommission.

Der Jahresbericht des bündnerischen Lehrervereins, 28. Jahrgang, herausgegeben vom Vorstand des Vereins (Präsident: Seminardirektor P. Conrad). Chur, Buchdruckerei Jos. Casanovas Erben. Unter dem Titel „Über Kinderschutz und Jugendfürsorge“ gibt Sekundarlehrer Dr. M. Valèr in Chur eine Übersicht über alle einschlägigen Bestrebungen der letzten Jahre, um die dringendsten Forderungen anzuschließen, die sich für den Kanton Graubünden in bezug auf Jugendschutz aufdrängen. Seminardirektor P. Conrad will nur „Einiges aus der Psychologie des Schulkindes“ bieten, aber seine Monographie zeigt, wie sich die wertvollsten Ergebnisse der experimentellen Psychologie bei der praktischen Schularbeit verwerten lassen. Der Bericht über die Delegiertenversammlung und die kantonale Lehrerkonferenz in Pontresina von A. Steier in Reams, sowie derjenige über die Konferenztätigkeit während des Winters 1909/10 beweisen, daß die bündnerische Lehrerschaft eifrig und zielbewußt an der Hebung ihres Standes und der Schule arbeitet. In ihren Reihen hat auch die Abstinenzbewegung überzeugte Vertreter gefunden; in beweglicher Weise wirbt Sekundarlehrer B. Barandun Mitglieder für den Schweizerischen Verein abstinenter Lehrer und Lehrerinnen.

Das Vierzigste Jahrbuch des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer, Druck und Verlag von H. R. Sauerländer & Co., Aarau, berichtet über die 49. Jahresversammlung, die am 9. und 10. Oktober 1910 in Baden stattfand. Es enthält die Festrede des Präsidenten, Dr. Wilhelm v. Wyß, Zürich: „Zum 100jährigen Jubiläum des Gymnasiallehrerstandes von Deutschland und der Schweiz und zum 50jährigen Jubiläum des Vereins

schweizerischer Gymnasiallehrer", den Vortrag von Professor Dr. Herzog (Basel): „Über griechische Städtekultur in Kleinasien", den Vortrag von Dr. E. Letsch (Zürich) über „Neuere Methoden des geographischen Unterrichtes", und denjenigen von Dr. A. Günthart (Zürich): „Der Kampf um den Zweck." Daran reihen sich: der Jahresbericht des Präsidenten, Präsenzliste, Mitgliederverzeichnis, Mitteilungen über Vereinsbibliothek, Bericht über die Jahresversammlung der Schulgeschichtlichen Vereinigung 1910, Protokoll über die zwölfte Versammlung des Vereins schweizerischer Mathematiklehrer und Mitgliederverzeichnis, Inhaltsübersicht über Jahresheft XXI—XL.

Wie die Lehrervereine der deutschen, so geben auch diejenigen der welschen Schweiz von ihrem Wünschen und Hoffen, ihrem Tun und Lassen Rechenschaft. Anerkennend weist die „Schweizerische Lehrerzeitung", Jahrgang 1910, Seite 92, hin auf das zweite *„Annuaire de l'instruction publique supérieure et secondaire du canton de Vaud"*, das eine Arbeit von Professor Lugeon über „Kunst in der Schule" enthält. Der *„Educateur"*, Jahrgang 1910, Seite 588, spricht von der *„Brochure historique"*, die der Neuenburger Lehrerverein anläßlich der Feier seines fünfzigjährigen Bestehens herausgegeben hat.

Daß die Société pédagogique de la Suisse romande, getreu ihrer Losung: Dieu — Humanité — Patrie, unter umsichtigen Führern an der Hebung der Schule und des Lehrstandes arbeitet, beweist der *Compte rendu du XVIIIme Congrès de la Société pédagogique romande à St-Imier* les 10, 11 et 12 juillet 1910. St-Imier, Imprimerie E. Grossniklaus & Cie. Außer den Berichten über die Vereinsgeschäfte und die Verhandlungen enthält das Büchlein den Vortrag, den Professor Dr. Virgile Rossel über *„Alexander Vinet et sa famille litéraire"* in St-Imier hielt, sowie die Referate über die beiden Themata, zu denen der Kongreß Stellung zu nehmen hatte:

1. Protection de l'enfance par une juridiction appropriée et par la création de tribunaux spéciaux.

2. L'enseignement de la grammaire et de la rédaction à l'école primaire.

Daß die Saat, welche die akademischen Lehrer der Schweiz ausstreuen, reiche Frucht trägt, beweist die Festschrift zum 14. Neuphilologentage in Zürich 1910, die J. Jud den Teilnehmern an dieser Tagung als Festgabe überreichte. Sie umschließt nachstehende Arbeiten: Chateaubriands Verhältnis zu Milton. Von Ernst Dick; Die Dichtungen George Merediths. Von Eugen Frey; Edward Gibbon und die Schweiz. Von Gustav Schirmer; Ein schweizerischer Förderer des neusprachlichen Unterrichts. Von E. N. Baragiola; La lecture de Voltaire dans les classes supérieures des gymnases d'Allemagne et de la Suisse allemande est-elle indiquée? Par J. Vodoz; Die e-Prothese in den französi-

schen Mundarten. Von Ernst Tappolet; Zur Idee der nationalen Regeneration bei den modernen spanischen Prosaikern. Von Wilhelm Degen; Die deutsche Sprache in Amerika. Von Andreas Baumgartner; Rondes enfantines, berceuses, jeux et empros en patois jurassien recueillis par Arthur Rossat; Die Älplerfamilie in den romanischen Alpendialekten der Schweiz. Von Christoph Luchsinger; Zum Superlativ im Französischen. Von Berthold Fenigstein; Zur Agglutination in der englischen Sprache. Von Bernhard Fehr; Régression linguistique. Par L. Gauchat; Über Ämter und Würden in romanisch Bünden. Von G. Pult.

Bücher, die das pädagogische Interesse des Schweizers im Berichtsjahr zu fesseln vermochten, sind:

Das „Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1909“. XXIII. Jahrgang. Bearbeitet und mit Unterstützung des Bundes und der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren herausgegeben von Dr. jur. Albert Huber, Staatsschreiber des Kantons Zürich. Zürich, Verlag: Art. Institut Orell Füßli, 1911. Der erste Abschnitt: „Die staatliche Schulaufsicht in der Schweiz auf Ende 1910“ zeigt kurz und klar, wie Bund und Kantone ihr Aufsichtsrecht auf allen Schulstufen üben. Der zweite Abschnitt gibt eine Übersicht über alles, was der Bund im Jahre 1909 zur Förderung des Unterrichtswesens getan hat; der dritte befaßt sich mit dem Unterrichtswesen in den Kantonen, der vierte umfaßt den „Allgemeinen pädagogischen Jahresbericht“. Daran schließen sich der „Statistische Jahresbericht 1909“ (Die Ausgaben der Kantone und Gemeinden für das Schul- und Erziehungswesen 1909; Ausgaben des Bundes für das Unterrichtswesen der Kantone 1909) und die „Beilage“, welche die neuen Gesetze und Verordnungen betreffend das Unterrichtswesen in der Schweiz im Jahre 1909 enthält.

„L'*Annuaire de l'instruction publique en Suisse 1910*“, publié par François Guex, directeur des Ecoles normales du Canton de Vaud, Professeur de Pédagogie à l'Université de Lausanne. Ouvrage honoré d'une subvention de la Confédération et des cantons romands. Lausanne: Librairie Payot & Cie. 1910. Dieses neue Werk sucht das „Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz“, das J. C. Grob ins Leben gerufen hat und Dr. A. Huber im Berichtsjahr zum 23. Male erscheinen läßt, den Bedürfnissen der welschen Kantone anzupassen. Es stützt sich auf die Angaben im deutschen „Jahrbuch für 1909“, verzichtet aber auf Vollständigkeit. Dafür bietet es selbständige Arbeiten unter den Titeln: Hygiène scolaire par L. Henchoz, L'Année litéraire par Henri Mercier, Etat actuel de l'Enseignement scientifique dans les Ecoles primaires et secondaires par Dr. E. Dévaut et Dr. P. Joye, Revue géographique de l'année 1909 par C. Knapp, Revue astronomique par Louis Maillard, Le canton de Zurich au point de vue scolaire par François Guex.

Das „Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege“. XI. Jahrgang 1910. Redaktion: Dr. phil. F. Zollinger, Sekretär des Erziehungswesens des Kantons Zürich. Zürich, Druck und Kommissionsverlag von Zürcher & Furrer. Reichhaltig, wie seine Vorgänger, ist auch dieser Band. Er beweist für sich allein, daß die Schweizerische Gesellschaft für Schulgesundheitspflege eifrig an der Verwirklichung ihrer Ziele arbeitet; diese Überzeugung wird aber noch befestigt durch die Monographie, in der Dr. H. Wetterwald schildert, was sie im ersten Jahrzehnt ihres Bestehens leistete. Neben dieser Arbeit umschließt das Jahrbuch noch die folgenden Abhandlungen: Der Hygieneunterricht in der Schule von Professor Dr. Bleuler in Zürich. Die Schulsanatorien und verwandte Anstalten von Dr. Weber-Biehly in Unterägeri. Unsere Waffen im Kampfe gegen die Tuberkulose beim Kinde von Dr. Keller in Rheinfelden. Tuberkulose und Schule von Dr. Staub-Oetiker in Wald. Über Jugendfürsorge in Australien von Dr. Elsbeth Georgi in Zürich. Ferienkolonien und verwandte Bestrebungen in der Schweiz im Jahre 1909 von G. Boßhard, Pfarrer in Zürich. Die Kinderheilstätten in der Schweiz von C. Brauchlin in Zürich. Schulluft und Schulstaub von Professor Dr. Silberschmidt in Zürich. L'air, la poussière, le nettoyage dans les bâtiments scolaires par André Schnetzler à Lausanne. Beiträge zur Frage der Kinderschutzgesetzgebung von Dr. Henggeler in Rorschach. Das Neustadt-Schulhaus in Zug von Architekt Keiser in Zug. Bericht über die XI. Jahresversammlung der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege von Rud. Weiß in Zug. Dr. med. Josef Hürlimann von Dr. med. C. Arnold in Zug. Schweizerische Rundschau in Schulhygiene und Jugendfürsorge für das Jahr 1910 von Ernst Brauchlin in Zürich. Dazu kommen viele Rezensionen, eine Übersicht der Jahrbücher 1900—1909, viele hübsche Bilder und die Systematische Zusammenstellung der schulhygienischen Vorschriften in der Schweiz, umfassend die Jahre 1902—1909 von Dr. Fr. Schmid, Direktor des schweizerischen Gesundheitsamtes in Bern.

Dem praktisch tätigen Lehrer ist es beim besten Willen nicht möglich, mit der wissenschaftlichen Forschung Schritt zu halten. Darum begrüßt er es freudig und dankbar, wenn ihm die Fachgelehrten die Ergebnisse ihrer Wissenschaft in kurzen Zusammenfassungen vorlegen. In der Schrift „Das Gedächtnis im Lichte des Experiments“ (Verlag: Art. Institut Orell Füßli in Zürich) will Professor Dr. A. Wreschner dem Leser eine „leichtfaßliche und übersichtliche Orientierung über die wichtigsten, in den verschiedensten Originaluntersuchungen über das Gedächtnis niedergelegten Ergebnisse“ bieten. Und das ist ihm in trefflicher Weise gelungen.

Robert Seidel, Privatdozent der Pädagogik am eidgenössischen Polytechnikum und an der Universität in Zürich, hat die Genug-

tuung, in seiner Schrift: „Arbeitsschule, Arbeitsprinzip und Arbeitsmethode“, die im Jahre 1910 beim Art. Institut Orell Füßli in Zürich als zweite verbesserte Auflage von: „Der Arbeitsunterricht, eine soziale und pädagogische Notwendigkeit, zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Einwände“ erschien, nachzuweisen, daß er schon im Jahre 1884 verlangte, daß die Lernschule in eine Arbeitsschule umgewandelt werde. Seidel warf schon damals die Frage auf: „Ist der Arbeitsunterricht pädagogisch notwendig, ist er überflüssig oder gar schädlich?“ und versuchte, den Nachweis zu leisten: „daß der Arbeitsunterricht nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine soziale Notwendigkeit sei.“ Heute wird nur selten bestritten, daß der Hand bei der Auffassung und Darstellung der Außenwelt ihr Recht werden müsse, daß der „Werkunterricht“ wenigstens in den oberen Klassen der Volksschule und der „Beruf“ in der Fortbildungsschule die Stoffauswahl, Stoffanordnung und Stoffbehandlung zu bestimmen habe. Aber noch heute weiß niemand, wie der gesamte Volksschulunterricht mit der menschlichen Arbeit in organischen Zusammenhang gebracht werden könnte. Daß die Umwandlung der Lernschule in die Arbeitsschule gewaltige Kosten verursachen würde, gibt auch Seidel zu. Er erwartet die Einführung der Zukunftsschule erst vom Zukunftsstaat. Er schreibt Seite 119: „Die Arbeitsschule erfordert unendlich mehr Mittel zu ihrer Herstellung und Unterhaltung wie die Lernschule. Sie erfordert viel mehr Unterrichtsräume, viel mehr Unterrichtsstoffe und Unterrichtsmittel und viel mehr Lehrer. Der fabrikmäßige Massenunterricht von 50—100 Schülern auf einmal ist in der Arbeitsschule unmöglich, der Arbeitsunterricht verlangt kraft seiner Natur kleine Schülerklassen von 16—24 Schülern. Zu dieser Bildungs- und Erziehungsform hat die heutige Gesellschaft und der heutige Staat nicht die Mittel“. Bis dahin lassen sich wohl auch die Zukunftslehrer ausbilden, die neben dem herkömmlichen Wissen und Können auch noch die Elemente verschiedener Handwerke und des Landbaues beherrschen.

In seinem Buche „Die Arbeit. Das Grundproblem unserer Zeit“. (Bern, Verlag von Gustav Grunau 1910) wirbt auch Gottfried Schaub, Lehrer in Basel, für den Sozialstaat der Zukunft. Der heutige Staat, die Kirche und die Schule finden in ihm einen strengen Richter. Er ist überzeugt, daß einzig der Sozialismus, in dem er den „Kampf gegen den Zufall“ sieht, dem einzelnen die Freiheit, d. h. die Gelegenheit geben werde, das zu tun, was seinen Anlagen und Kräften entspreche. Den Zögling zu befähigen, sein eigenes Leben zu leben, muß die Aufgabe der Schule werden. Die zukünftige Erziehungsschule darf sich darum nicht nach äußeren Zielen richten wie die Unterrichtsschule; sie soll einzig den Weg zur Arbeit frei machen. Der belesene Verfasser, der auch ein selbständiger Denker ist, findet den Sinn und Wert des Lebens ganz einfach im „Leben“. Ob er das auch

noch kann, nachdem er den Menschen und die Widerstände der Außenwelt, welche oft die besten Absichten vereiteln, gründlich kennen gelernt hat? Heute ist er um seinen Optimismus zu beneiden.

Wie die Selbstbetätigung des Schülers heute schon in der Schule gefördert werden könnte, zeigt Dr. Arnold Schrag, Sekundarschulinspektor in Bern, in seiner ansprechenden Schrift „Die Schule von Waldheim", die im Berichtsjahr bei A. Francke, Bern, erschienen ist. Alle Neuerungen, wie die Kurzstunde, die freien Nachmittage, das Skizzieren und Modellieren im Geographieunterricht, die phonetischen Übungen im fremdsprachlichen Unterricht, der Schulgarten, die Nachhülfestunden, die Exkursionen, die Schriftformen, die chemischen und physikalischen Schülerübungen, die rhythmische Gymnastik, die Selbstregierung werden darin kurz beleuchtet.

Eine Anleitung zur Selbstbetätigung der Schüler gibt J. Werren in seiner Schrift „Physikalischer Gruppenunterricht" (Bern, A. Francke). Er will Lehrer und Schüler befähigen, die Apparate, die zur Veranschaulichung im elementaren Physikunterricht nötig sind, selbst oder doch unter Mithülfe einfacher Handwerker billig herzustellen, um dann die Schüler in Vierergruppen damit arbeiten zu lassen. Die Frage, ob sich die Zeit für eine derartige Behandlung der Physik in der Volksschule finden lasse, beantwortet Dr. A. Schrag, der das Vorwort zu dem Büchlein geschrieben hat, wie folgt: „Es ist an der Zeit, daß die Schule anfange, ehrlich zu sein. Wenn sie mehr Stoff berücksichtigt, als sie zu bewältigen vermag; wenn sie darauf ausgeht, „alles durchzunehmen", statt das Mögliche gründlich, bildend, schöpferisch zu verarbeiten, dann wird sie kranken in ihren Fundamenten. Das Leben verlangt nicht alles, sondern Gründlichkeit im Wenigen".

Daß man auch in früheren Zeiten mit den gegebenen Schulverhältnissen nicht zufrieden war, beweist der Beitrag zur zürcherischen Schulgeschichte, den wir Prof. Dr. Fr. Haag verdanken. Prof. Haag schildert uns im 20. Beiheft zu den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte „Die Entstehung der Züricher Schulordnung von 1716 und ihr Schicksal bis auf Pestalozzis Zeit" (Weidmannsche Buchhandlung, Berlin 1910). Die Schulordnung, die auf den Unterrichtsbetrieb der Reformationszeit zurückging, hatte keinen nennenswerten Erfolg, ist aber deswegen von besonderem Interesse, weil sie den Studiengang Pestalozzis bestimmte.

Würdig schließt sich der fünfte Band der *„Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau"* (Jahrgang 1909), der in Genf bei A. Jullien erschienen ist, seinen Vorgängern an. Der vornehmen Ausstattung entspricht der gediegene Inhalt. „Le texte de la nouvelle Héloïse et les Editions du XVIIIme siècle" finden in Daniel Mornet einen gewissenhaften Kritiker. Wie seine Arbeit, schließt auch

diejenige Jean Morels, welche den Titel trägt „Recherches sur les sources du discours de l'inégalité“ eine Fülle kulturgeschichtlicher Belehrungen in sich ein. Alexis François geht den Spuren des Wortes „Romantique“ nach, das Rousseau in seinen Schriften ein einziges Mal braucht. Es reihen sich an: „Une lettre inédite de Jean-Jacques Rousseau à M. de Bonac“; „Menus détails sur Jean-Jacques Rousseau“ par Philippe Godet; „Rousseau à la grande Chartreuse“ und „Contribution à l'étude de la prose métrique dans la nouvelle Héloïse par Pierre-Maurice Masson, ein Brief des Grafen von Girardin über den Maler G. F. Mayer und die „Bibliographie“ (Complément pour la bibliographie de l'année 1907).

Wer wissen möchte, was der Genfer Philosoph und der Zürcher Leonhard Usteri, der im Jahre 1774 die Töchterschule in Zürich gründete, einander zu sagen hatten, wird gerne zur *„Correspondance de Jean-Jacques Rousseau avec Léonard Usteri“* greifen, die Paul Usteri, ancien professeur à l'école cantonale de Zurich et Eugène Ritter, Docteur ès lettres, professeur honoraire de l'Université de Genève à Zurich (Librairie Beer & Cie.) et Genève (Librairie Kündig) veröffentlichten. Diesem Briefwechsel schlossen die Herausgeber noch andere Briefe an, die zeigen, wie Rousseau von begeisterten Verehrern in Zürich und Bern beurteilt wurde.

Welche Arbeit nötig war, um das Schulturnen auf seine heutige Höhe zu heben, ergibt sich aus der „Geschichte des Schweizerischen Turnlehrervereins 1858—1908“, die J. J. Müller, Major, Turnlehrer und Leiter des militärischen Vorunterrichts an der Kantonsschule Zürich, im Verlag des Art. Instituts Orell Füßli, Zürich, erscheinen ließ. Was dem Leser das Büchlein ganz besonders wert macht, sind die Bilder der Vereinspräsidenten und der Vorkämpfer der edlen Turnerei.

Ein Stück St. Galler Geschichte schrieb Dr. C. W. Kambli, als er das Lebensbild Gustav Adolf Saxers zeichnete (Verlag: Fehrsche Buchhandlung, St. Gallen). Alt Landammann Saxer, der ausgezeichnete Volksredner, der warme Lehrer und Schulfreund, wurde seiner gemeinnützigen Tätigkeit am 10. Juni 1909 entrissen.

Allein die reifste Frucht, welche die Geschichtsschreibung der Pädagogik im Berichtsjahr gezeitigt hat, danken wir einem Deutschen: Prof. Dr. Alfred Heubaum. Professor Heubaum weilt leider schon nicht mehr unter den Lebenden, aber er hat mit seiner vortrefflichen Biographie Pestalozzis (Verlag v. Reuther & Reichhard, Berlin 1910) dem großen Zürcher und sich selbst ein ehrenvolles Denkmal gesetzt.

III. Schulorganisation.

Da das „Jahrhundert des Kindes“ schon zu einem Zehntel verstrichen ist, lohnt sich vielleicht ein Rückblick auf die Reform-

bewegung, die vor bald dreißig Jahren auf dem Gebiete der Erziehung einsetzte und heute noch im Gange ist.

Erst wollten die Reformer im Anschluß an H. Spencer, daß der Mensch vor allem „ein gesundes Tier“ werde. Es schien, als ob sie ihre Ideale auf dem Rennplatz und im Pferdestall verwirklicht sähen und das, was der Staat zur Hebung der Viehzucht tat, auf das menschliche Geschlecht übertragen möchten. Sie schwärmten für Rassenveredlung, für Körperkultur, für naturgemäße Lebensweise und jeden möglichen Sport. Allein als sie einem öden Kraftmeiertum verfielen und sich in den kühnsten Auslebe-Theorien gefielen, wandten sich weite Kreise ernüchtert und angeekelt ab.

Da brach das „Jahrhundert des Kindes“ an. Mit Ellen Key knieten die Andächtigen vor der Majestät des Kindes, dessen „Persönlichkeit“ ihnen heilig war. Was das Kind tat, war gut und wurde von den pädagogischen Männlein und Weiblein bewundert. Weder die Erfahrungen früherer Geschlechter, noch die harten Forderungen der Gegenwart sollten fortan für den Erzieher maßgebend sein, sondern einzig die augenblicklichen Bedürfnisse des Kindes, wohl gar dessen Launen. Die „Persönlichkeitspädagogen“ übersahen, daß man bei der Erziehung wohl die Individualität des Zöglings, d. h. seine angeborenen und erworbenen Fähigkeiten, seine Anlagen, Neigungen und Kräfte, nicht aber seine Persönlichkeit berücksichtigen muß. Ein Kind ist keine Persönlichkeit; es kann im besten Falle eine solche werden, und Zögling und Erzieher sollten dieses preiswürdige Ziel allerdings immer im Auge behalten.

Vom Mitleid ganz überwältigt wurden die Vergötterer des Kindes, wenn sie sich vergegenwärtigten, wieviel es heute lernen müsse. Ihnen graute bei dem Gedanken, daß das Wissen, „diese Fracht von hundert Kamelen“, mit jedem Tage wachse. Sie fürchteten, daß das Kind unter dieser Last in den Boden sinke. Um es vor dem Historismus und den alten Sprachen zu retten, wollten sie vor allem den „antiken Sumpf“ austrocknen. Geringschätzig, wenn nicht gar verächtlich, blickten sie auf den Gelehrten, der ihnen nicht mehr als der Vertreter des vollwertigen, gut erzogenen Menschen gelten konnte. Der Künstler trat an seine Stelle, und um das Kind zum Künstler zu erziehen, hängten es die „Kunsterzieher“ in den ästhetischen Rauch. Was sie anstrebten, war ihnen selbst nicht recht klar. Der eine wollte das Kind zum Genuß des Schönen befähigen; ein anderer sah in ihm ein schaffendes, ja schöpferisches Wesen und hoffte, daß es sich gleich als Künstler betätige; ein dritter endlich gedachte, es durch die Kunst über seine Fehler und Schwächen und über die Mängel seiner Umgebung herauszuheben. Ihm war die Kunst die Erzieherin schlechthin.

Jede dieser Auffassungen hat ihre Berechtigung. Wer möchte das leugnen? Jede spiegelt die Erfahrungen wider, die ihr Vertreter im Umgang mit der Kunst gemacht hat. Aber es wäre Vermessenheit, einzig auf persönliche Erfahrungen ein neues Erziehungssystem zu gründen. Daß die Kunst ein wichtiger Erziehungsfaktor bleiben oder werden muß, und daß der große Künstler immer auch ein Erzieher ist, soll nicht bestritten werden.

Auch die Forderung, die Wissensschule sei durch die Arbeitsschule zu ersetzen, hat ihren gesunden Kern. Will der Erzieher den Zögling befähigen, diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, deren er im Leben unbedingt bedarf, freiwillig und selbsttätig durch Arbeit zu erwerben, so verdient er Unterstützung. Aber Bedenken wird erregen, wenn er nur die körperliche Betätigung als Arbeit hinstellt, und schroff muß ihm widersprochen werden, sobald er den Arbeitsunterricht schon in den untern Volksschulklassen zum Berufsunterricht machen will. „Erst bist du Kind, Mensch", sagt Pestalozzi, „hernach Lehrjunge deines Berufs".

Eifrig wird in jüngster Zeit für die „Staatsbürgerliche Erziehung" geworben. Sie will den einzelnen instand setzen, die Pflichten zu erfüllen, die ihm als Glied der wirtschaftlichen und politischen Gemeinschaft erwachsen. Sie soll ihn sozialer fühlen und denken lehren, ihm ermöglichen, die natürliche Selbstsucht zu unterdrücken, zum Wohle des Ganzen auf den eigenen Vorteil zu verzichten. Dieses schöne Ziel hofft man zu erreichen, indem man Verfassungs- und Gesetzeskunde treibt. Es ist zum Lachen. Kennen nicht gerade diejenigen die Gesetze am besten, die ihnen eine Nase drehen und beständig das Zuchthaus mit dem Ärmel streifen? „Tun kann nur durch Tun erlernt werden", sicherlich auch das Rechttun. Die beste staatsbürgerliche Erziehung ist die moralische Kräftigung des heranwachsenden Geschlechts.

Damit wären die pädagogischen Strömungen der letzten Jahrzehnte umschrieben. Alle sind noch vorhanden und kreuzen sich; bald tritt die eine, bald die andere an die Oberfläche. Wer bedenkt, daß die Erziehung nur dann Erfolg haben kann, wenn sie beständig das gleiche Ziel im Auge behält, könnte darob erschrecken. Glücklicherweise erfreut sich die pädagogische Praxis größerer Beständigkeit als die Theorie. Immerhin bemüht sich die Lehrerschaft aller Stufen redlich, die berechtigten Forderungen der Neuerer zu verwirklichen. Sie sorgt nicht bloß nach Kräften für das körperliche Gedeihen ihrer Schüler, sondern berücksichtigt auch deren Eigenart, deren Rechte und Bedürfnisse beim Ausarbeiten von Lehrgängen und Lehrplänen. Die Berufserzieher 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,

soweit möglich, der Klasse. Trotzdem ist die Schule verbesserungsbedürftig geblieben, und es bedarf der zähen Arbeit aller Schulfreunde, wenn sie der relativen Vollkommenheit entgegengeführt werden soll.

Diese Überzeugung bricht auch in den Reihen der Reformer durch. Sie sehen ein, daß mit dem bloßen Schelten auf das Herkömmliche, geschichtlich Gewordene, kein Fortschritt erzielt wird, daß Hindernisse, wie sie in der ökonomischen Lage des Volkes, der herrschenden Weltanschauung, der Begabung der Schüler und Lehrer gegeben sind, vor Phrasen nicht weichen. Sie entsagen darum der „Schlagwörterpädagogik", um zu Richtscheit und Kelle zu greifen.

Zwei Probleme sind in der Schweiz während des Berichtsjahres besonders eifrig erörtert worden: der Arbeitsunterricht und die staatsbürgerliche Erziehung.

Nur ein kleiner Teil der schweizerischen Lehrerschaft sieht gegenwärtig im Arbeitsunterricht ein selbständiges Fach, das in besondern Stunden, am Ende gar in einer „Arbeitsschule", wie sie für die Mädchen bereits besteht, erteilt werden sollte. Die große Mehrzahl möchte die Handarbeit organisch mit dem übrigen Unterricht verbinden. Diesen Standpunkt vertritt der Schriftleiter der „Monatsschrift des schweizerischen Vereins zur Förderung des Handarbeitsunterrichts", Ed. Oertli, Zürich V. Er schreibt[1]:

„Die Volksschule kann nie zu einer reinen Arbeitsschule werden, d. h. sie kann nie zu einer Schule werden, in der vorwiegend mechanische Arbeit getrieben wird. Wohl ist der Lernprozeß durch das Mittel der Arbeit am zuverlässigsten, aber er ist auch am längsten. Und Dinge durch Handarbeit lernen und einprägen wollen, die auf dem Wege des Schließens rasch gefunden werden können, ist psychologisch unrichtig. Überdies gibt es Schulfächer, die nie durch Arbeit gelehrt werden können wie Sprachgesetze, Geschichte. Zudem müssen alle theoretischen Wahrheiten, die erfaßt sind, geübt werden. Memorieren und Üben sind nötig, beide werden bleiben. Es braucht also vorläufig noch niemand Angst oder Freude zu haben, daß Lernen und Üben aus der Schule verschwinden werden. Genau genommen ist die Arbeitsschule keine neue Schule, sondern eine neue Methode. Der Lehrstoff wird im großen Ganzen derselbe bleiben wie bisher, auf jeden Fall nicht erweitert werden; aber der Weg zur Erlangung desselben soll geändert werden. Heute wird der Lehrstoff dem Schüler übermittelt durch Vortrag, durch Lesen und durch Bilder, dem gegenüber will die Arbeitsschule, daß der Schüler erlebe. Heute lernt der Schüler, was andere erfahren haben, die neue Methode will, daß der Schüler selber erfahre." Zu diesem Zwecke

[1]) Schweizerische Blätter für Knabenhandarbeit. Jahrgang 1910, Seite 33. Druck von A. Tschopp, Zürich V.

richtet Oertli den Blick der Kinder auf die Arbeit im häuslichen und gewerblichen Leben, er besucht mit ihnen Pflanzschulen, Baumschulen, Werkstätten, Fabriken, und den Unterricht verlegt er möglichst oft ins Freie. „Hinaus ins Freie! Das ist das ganze Geheimnis der Pädagogik. Die Welt anschauen und anfassen, das ist alles.“ Auch die körperliche Erziehung wird dabei gewinnen. Den Intellekt wird die Arbeitsschule Oertlis pflegen, „1. durch die Pflege eines Versuchsbeetes, Naturwanderungen und Besuch von Arbeitsstätten. 2. Ausnützung des Sammeleifers der Jugend. Sammeln von Materialien, Bildern und Pflanzen. 3. Praktische Handarbeit: Kartonnagearbeiten, Tonarbeiten, Arbeiten aus Holz.“ Wer möchte bestreiten, daß diese Mittel anwendbar seien? Sie werden von den tüchtigen Lehrern der Städte und größern Dörfern längst angewendet. Was aber die Lehrer der mehrklassigen Abteilungen und der ungeteilten Schulen hindert, die gepriesenen Wege des öftern zu wandern, das ist der Mangel an Zeit und Geld, da und dort das Vorurteil der Eltern und Behörden. — Wer sich für die Entwicklungsgeschichte der schweizerischen Bildungskurse für Lehrer der Knabenhandarbeit 1884—1910 interessiert, der greife zu den Nrn. 7/8 der „Blätter für Knabenhandarbeit“, die als Festnummer zum 25. schweizerischen Bildungskurs von R. Scheurer, Bern, herausgegeben worden sind.

Das Beispiel E. Königs, der in Basel seit Jahren einen Gartenbaukurs für Schulkinder leitet (siehe Jahrbuch 1909, Seite 254), findet Nachahmung. So pachteten die Leiter der Knabenhorte des Vereins für Sonntagssäle ein Stück Land (Staatseigentum) von zirka 15 Aren, das in Parzellen an 30 Knaben verlost wurde, so daß jeder „seinen Garten“ hatte. In uneigennütziger Weise teilten sich die Lehrer Hüser und Schmid in die Leitung des Unternehmens. Die Knaben, die sich zum regelmäßigen Besuch des Kurses verpflichtet hatten, arbeiteten in zwei Riegen je zwei Nachmittage oder Abende im Garten. Während der heißen Tage wurde ein besonderer Dienst zum Begießen der Pflanzen eingerichtet. Einige Parzellen blieben gemeinsamer Arbeit reserviert, und deren Ertrag wurde an arme Familien oder Gönner verschenkt. Oft sah man die Knaben freiwillig und bis zum späten Abend an der Arbeit. In den Ferien besorgte ein Knabenhort den Garten.[1])

Während der Gartenbau in Basel vom übrigen Schulunterricht getrennt wird, möchte Regierungsrat Dr. Waldvogel in Schaffhausen die Feld- und Gartenarbeit am liebsten in den Mittelpunkt des Unterrichts schieben. Weil die Vorschläge

[1]) Vergl. „Schweizerische Lehrerzeitung“, Organ des Schweizerischen Lehrervereins und des Pestalozzianums in Zürich. Jahrgang 1910, Seite 467. Redaktion: Fr. Fritschi, Sekundarlehrer, Zürich V, und P. Conrad, Seminardirektor, Chur. Druck und Expedition: Art. Institut Orell Füßli, Zürich.

zur Schulreform, die er bei der Beratung eines neuen Schulgesetzes für den Kanton Schaffhausen machte, in der politischen wie in der pädagogischen Presse[1]) ein starkes Echo fanden, müssen sie auch hier kurz umschrieben werden. Um die Schüler für Garten- und Feldarbeit in Anspruch nehmen zu können, will der Landwirtschaftsdirektor des Kantons Schaffhausen nur noch einen Teil der Schulfächer (Religions- und Sittenlehre, Sprachunterricht, Rechnen und Raumlehre, Schreiben, Zeichnen und Singen) durch Lehr- und Stundenplan binden; alle übrigen sollen in einem Betätigungsunterricht aufgehen, der womöglich ins Freie zu verlegen ist und der körperlichen Erziehung dienen wird. Für das erste bis dritte Schuljahr werden 12—15, für das vierte bis achte 21—24 Stunden „gebunden"; dazu kommen für alle Klassen 8—12 „ungebundene" Stunden, in denen der Lehrer seine Schüler nach freiem Ermessen betätigen mag. Auf diese Weise hofft Dr. Waldvogel die „Sitzschule" dem Leben näher zu bringen, sie zur Arbeits-, zur Erziehungssschule umzugestalten. Gerne würde er im Sommerhalbjahr den Schülern der siebenten und achten Klasse alle Nachmittage freigeben, wenn sie in der Ganztagschule des Wintersemesters Arbeitsunterricht erhielten. Auch in den „ungebundenen" 6—8 Stunden der Sekundarschule muß die Selbstbetätigung der Schüler im Anschluß an den Unterricht gepflegt werden, und die Kantonsschule soll die 4 Stunden, die für sie als „ungebunden" erklärt werden, zu Exkursionen, Demonstrationen und zu vermehrter Arbeit im Laboratorium verwenden.

Obschon selber reformfreundlich, machte Oberlehrer Meyer in Schaffhausen als Korreferent an der kantonalen Lehrerkonferenz darauf aufmerksam, daß mancher Vorschlag des Referenten Dr. Waldvogel in den letzten Jahren verwirklicht worden sei, daß es der Jugend auf dem Lande keineswegs an körperlicher Betätigung fehle, daß einschneidende Reformen langsam vorbereitet und nach und nach eingeführt werden müßten, daß auch die nötigen Mittel rechtzeitig bereitzustellen seien, daß es bedenklich sei, die Realien ganz der Willkür des Lehrers zu überantworten u. s. w. Er stellte folgende Anträge: 1. Das neue Schulgesetz ist so einzurichten, daß alle früher oder später als durchführbar erkannten Reformen ohne Gesetzesänderung eingerichtet werden können. 2. Durch Umgestaltung des Seminarlehrplans, durch Angliederung einer Versuchsschule, durch Kurse, Vorträge, Diskussion u. s. w. ist die Lehrerschaft mit den neuen pädagogischen Errungenschaften vertraut zu machen und zu befähigen, den Unterricht im Sinne der Reform zu erteilen.

---

[1]) „Schweizerische Lehrerzeitung", Jahrgang 1910, Nr. 29 und 30.
„Evangelisches Schulblatt", Organ des Evangelischen Schulvereins der Schweiz. Redaktion: J. Howald, Bern. Expedition: Zeughausgasse, Bern.
„Berner Seminarblätter", Monatsschrift für Schulreform. Herausgegeben von Dr. Ernst Schneider, Direktor des Oberseminars Bern, Dr. Arnold Schrag, Professor Dr. Oskar Meßmer. Verlag Dr. Grunau, Bern.

Einstimmig beschloß die Konferenz, „dem Prinzip der Schulreform in vermehrtem Maße“ zuzustimmen. In der Hauptabstimmung entschied sie sich mit 91 Stimmen für den Antrag Waldvogel-Haug (die Konferenz stimmt dem regierungsrätlichen Entwurfe und speziell dessen Reformvorschlägen zu und hofft auf deren baldige Verwirklichung), während der Antrag Meyer-Grieshaber (allmähliche, versuchsweise Einführung der Reformvorschläge) 89 Stimmen auf sich vereinigte.

Selbstverständlich verfolgt man auch in der Schweiz den Verlauf der Schulreform, die Schulrat Dr. Kerschensteiner in München einleitete, mit dem größten Interesse. Urteile von schweizerischen und fremden Besuchern, sowie von Münchener Lehrern wandern durch unsere pädagogische Presse. Sie lauten sehr verschieden. Die „Pädagogischen Blätter“ [1]) geben z. B. unter dem Titel: „Der totale Mißerfolg des sogenannten Kerschensteinerschen Schulsystems“ die Äußerungen des kgl. Gymnasialprofessors H. Morin wieder, der u. a. schreibt: „Wir konnten unmöglich ruhig zusehen, wie das neue Schülermaterial verbildet wurde, wie an Stelle eines auf genauer Beobachtung beruhenden Zeichenunterrichts die läppische Spielerei mit Illustrationsversuchen der schwierigsten Themen trat, wie man die Kinder, die noch keinen richtigen Strich zusammenbrachten, auf die Darstellung von Figuren und Tieren losließ, wie in der Schule die Kinder nach Tafelzeichnungen arbeiteten, die dann als Naturzeichnungen von Objekten ausgegeben wurden, welche sie in natura oft gar nicht zu Gesicht bekommen hatten, wie von Künstlern überarbeitete Kinderzeichnungen vom Publikum als echt angestaunt wurden ..... Es ist bedauernswert, daß ein neuer Schulrat, wenn es wirklich einmal so weit kommt, vor allem damit beginnen muß, Disziplin und Ordnung, wirkliches Lernen und ruhige, stufenmäßige Entwicklung des Denkens zur Grundlage der Schule zu machen, die Weichlichkeit und die Spielerei aus ihr zu verbannen und den Wust von unverstandenem Allzuviel in den oberen Klassen auszumerzen, kurz, die Devise „Weniger, aber gründlich“ wieder einzuführen, vor allem auch in dem gänzlich mißratenen Zeichenunterricht. Verlorene Zeit, verlorene Hunderttausende an Kapital, auf lange Zeit hinaus geschädigte, oberflächlich und eingebildet gewordene Kinder sind das mehr und mehr hervortretende Endresultat!“

Ungleich günstiger urteilt Erziehungsrat G. Wiget in Rorschach [2]) über die Erfolge der Kerschensteinerschen Schulreform.

---

[1]) „Pädagogische Blätter.“ Organ des Vereins katholischer Lehrer und Schulmänner der Schweiz und des schweizerischen katholischen Erziehungsvereins. Chefredaktor: Clemens Frei, Einsiedeln. Verlag: Eberle & Rickenbach, Einsiedeln. Jahrgang 1910. Nr. 41, Seite 661.

[2]) „Theorie und Praxis des Sekundarschulunterrichtes.“ Diskussionsvorlagen für die st. gallische Sekundarlehrerkonferenz. Zwanzigstes Heft. Buchdruckerei A. Mäder, Lichtensteig.

Auf vier Dinge hatte er es bei seinen Schulbesuchen, die er in den Jahren 1908 und 1909 in München machte, abgesehen: „Auf den Handarbeitsunterricht für Knaben, auf die physikalischen und chemischen Schülerübungen in den VIII. Volksschulklassen, auf die Organisation der Fortbildungsschulen und auf den staatsbürgerlichen Unterricht in ihnen."

In bezug auf den Münchener Arbeitsunterricht hebt der schweizerische Schulmann dreierlei hervor: „Dieser Unterricht ist kein Nebenunterricht, der außerhalb der ordentlichen Schulzeit erteilt wird, sondern ein Hauptunterricht, der regelrecht in den Lehr- und Stundenplan eingebaut ist. Er ist kein fakultativer Einzelunterricht, sondern obligatorischer Klassenunterricht, aber nur in der VIII. Klasse. Er kennt nur die Holz- und Metallarbeiten, und wird nicht von Volksschullehrern, sondern von Handwerkern, die sich zu Gewerbelehrern ausgebildet und gleichzeitig auch eine tüchtige pädagogische Schulung durchgemacht haben, streng handwerksmäßig und nach einem Lehrgang erteilt, in dem, in scharfem Gegensatz zur Leipziger und Zürcher Schule, keine fertigen Gebrauchsgegenstände vorgesehen sind.

Von den physikalischen und chemischen Schülerübungen, denen er in München beiwohnte, ist unser Gewährsmann hoch befriedigt. Er schreibt: „Voll Mißtrauen bin ich hingegangen, voll Bewunderung bin ich zurückgekehrt. Es ist buchstäblich wahr: Die Schüler machen die Versuche, und die Versuche bilden die Grundlage und nicht bloß die Begleitung des theoretischen Unterrichts."

Daß Dr. Kerschensteiner die allgemeinen Fortbildungsschulen, die er bei seinem Amtsantritt in München vorfand, in berufliche umwandelte, billigt G. Wiget rückhaltlos. Die ungefähr fünfzig Fachschulen Münchens sind nicht über einen Leist geschlagen, sondern beruhen auf freien Vereinbarungen mit den Gewerben. Ein Vierfaches haben alle gemein: 1. Sie stellen das Gewerbe in den Mittelpunkt der Berufsbildung und ergänzen die Meisterlehre durch einen praktischen Werkstattunterricht. 2. Sie fügen zur praktischen Ausbildung eine theoretische (technische oder künstlerische) Grundlage hinzu. 3. Sie bilden die Lehrlinge auch nach der kaufmännisch-wirtschaftlichen Seite hin aus und pflegen als obligatorische Fächer Geschäftsaufsatz und Lesen, Rechnen und Buchführung. 4. Sie berücksichtigen auch die Vorbereitung auf den staatsbürgerlichen Beruf, und erteilen in allen Abteilungen und Klassen Unterricht in Lebens- und Bürgerkunde.

Verfassungs- und Gesetzeskunde werden im obersten Kurs der fachlichen Fortbildungsschulen gelehrt; aber nach Wiget haben auch die Münchner eine befriedigende Gestaltung des bürgerlichen Unterrichts noch nicht gefunden. Er fand in München „zu viel Systematik und zu wenig Anknüpfung an das Leben".

Erziehungsrat Wiget sagt am Schlusse seiner Arbeit: „Vaterlandsliebe ist keine Lehre, sondern Leben; Leben aber entzündet

sich nur an Leben: am Leben der Vergangenheit und am Leben der Gegenwart. Die Fortbildungsschule kann daher für die staatsbürgerliche Erziehung nichts anderes tun, als der Jugend den Werdegang unseres Freistaates recht warm und lebendig vor Augen führen und dabei die politischen Güter hochhalten und wertschätzen, die in heißen Kämpfen und Nöten errungen worden sind."

Größeren Einfluß als die Fortbildungsschule übt aber die Familie, wie Dr. O. Wettstein in seinem Aufsatz „Die Erziehung zum Staatsbürger" hervorhebt.[1]) Er schreibt: „Fragen wir uns, die wir selbst politisch tätig sind, wo und wann wir die ersten tiefern Eindrücke empfangen haben, die unserm politischen Denken die Richtung wiesen, wir werden nicht auf die Schule, sondern auf die Familie zurückkommen, auf die eigene oder solche, die uns nahe standen. Was wir vom Vater hörten, was etwa am Familientisch verhandelt wurde, war's Gutes oder Schlimmes von Staat und Gemeinde, von Regierung und Verwaltung, das fiel, wenn auch kaum verstanden, in die kindliche Seele und trieb Keime. Und mag die Familie — leider — auch noch so viele ihrer Bildungsaufgaben der Schule abgetreten haben, es ist heute noch so, daß sie den Boden lockert und die ersten Sämlein streut, aus denen später das politische Empfinden hervorwächst. Sie trägt deshalb auch die erste Verantwortlichkeit für die staatsbürgerliche Erziehung."

Aber wie, wenn sie sich dieser Verantwortlichkeit mehr und mehr entschlägt, wie es im In- und Auslande der Fall ist? Dann muß sie ersetzt werden, sagt Oberlehrer Kuckhof in Essen.[2]) „Das haben die politischen Parteien wohl gefühlt, und darum haben sie zuerst politisch die ganze Welt zu schulen versucht. Natürlich in der mehr oder weniger selbstsüchtigen Absicht, sich den Nachwuchs zu sichern. Diesem Streben verdanken die liberalen Jugendvereine, die Windhorstbünde, die sozialdemokratische junge Garde ihr Entstehen. Um dieser für eine einheitliche Pädagogik unmöglichen Verzettelung zu begegnen, trat man dann für staatsbürgerlichen Unterricht in Fortbildungsschulen ein. Was an derartigen Gegenständen auch schon Volksschülern vermittelt werden soll, ist lediglich von der Regierung ausgesucht mit der Bestimmung einer Abwehrmaßregel gegen die Sozialdemokratie."

In der Schweiz braucht sich die Schule weder in den Dienst einer Partei, noch einer Regierung zu stellen. Sie soll und will Bürger erziehen, die sich freudig in den Dienst der Gesamtheit, des Staates stellen. „Darum kann sich wahre, staatsbürger-

---

[1]) „Zeitschrift für Jugenderziehung, Gemeinnützigkeit und Volkswohlfahrt." Jahrgang 1910, Seite 7.

[2]) „Pädagogische Blätter", Jahrgang 1910, Nr. 34, Seite 554.

liche Erziehung nicht decken mit staatsbürgerlicher Belehrung, mit wirtschaftlicher oder technischer Erziehung, auch nicht mit politischer Bildung oder mit sozialer Erziehung; denn staatsbürgerliche Erziehung ist nichts, was neben den andern Erziehungszielen herläuft, sondern Erziehung überhaupt."[1]) Und wer mit Schulrat Dr. Kerschensteiner versucht, „den Egoismus in den Altruismus umzubiegen", stellt sich einfach in den Dienst der christlichen Ideale. Ob er mehr Erfolg haben wird als der christliche Erzieher der Vergangenheit? Das ist wieder eine Frage für sich. Auch wenn der einzelne zu „Gruppen- und Klassenarbeiten" herangezogen und in eine „Arbeitsgemeinschaft" eingereiht wird, wird sich seine Natur nicht rasch und wesentlich ändern.

Als Hauptmittel der staatsbürgerlichen Erziehung empfehlen die Schulreformer die Selbstregierung der Schüler. Ihre Vorzüge und Gefahren fanden in dem Referate, das J. Hepp in Zürich der zürcherischen Schulsynode zur Diskussion vorlegte,[2]) nicht nur eine klare Darstellung; der Referent zeigte auch auf Grund eigener Erfahrung, wie sie sich in der Volksschule durchführen ließe. Die Ergebnisse seiner Untersuchung faßte er in den nachstehenden Sätzen zusammen:

1. Die Schule muß den Zögling allmählich und zielbewußt für die Selbständigkeit vorbereiten. Je durchgreifender sie den Schüler selbsttätig werden läßt, um so eher wird sie dieses Ziel erreichen. 2. Durch die Selbstregierung wird das Prinzip der Selbsttätigkeit auch auf die Aufrechterhaltung der Ordnung übertragen. 3. Ihre systematische Ausgestaltung hat die Selbstregierung in der School-city gefunden. Ihrer pädagogischen Mängel und unserer anders gearteten Verhältnisse wegen wird die amerikanische Form der Schulstadt kaum Anklang finden bei uns. Der ihr zugrunde liegende Gedanke ist aber gut und kann auch in unsern Schulen fruchtbar gemacht werden. 4. Die Selbstregierung bietet den Schülern mannigfaltige Gelegenheiten zur Betätigung im Dienste des Ganzen; sie gewinnt die Klasse für Selbstdisziplin und zieht in ihr einen Geist der Verantwortlichkeit für gute Sitte und Ordnung groß. 5. Durch das Mittel einer ausgebauten und reich gegliederten Klassengemeinschaft ist die Schule am ehesten imstande, die Jugend auch für die Gesellschaft und den Staat vorzubereiten."

Den Verehrern der „Selbstregierung", die weniger besonnen urteilen als J. Hepp, möchte das Jahrbuch einige Äußerungen eines Bonner Gymnasialabiturienten unterbreiten, die das „Evangelische Schulblatt"[3]) aus den „Neuen Bahnen" abdruckt. Vor versammelter Schulgemeinde erklärte der Abiturient Gudden, daß seine Mitschüler die Selbstverwaltung ablehnten. Er sagte u. a.: „Die Selbstverwaltung soll vor allem der Bekämpfung der doppelten Moral in der Schule dienen; aber wir glauben nicht, daß dies der richtige Weg ist; denn nach Ansicht der Schüler ist nicht dem Lehrer als Menschen gegenüber alles erlaubt, sondern nur der

[1]) Die Deutsche Schule. Jahrgang 1910, Seite 254. Dr. Ernst Weber, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung.

[2]) Jahresbericht der Erziehungsdirektion für das Jahr 1909 und Bericht über die Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode 1910. Schweizerische Lehrerzeitung. Jahrgang 1910, Nr. 40 und 41.

[3]) Schweizerisches Evangelisches Schulblatt. Jahrgang 1910, Seite 451.

Lehrer als Vorgesetzter, und jeder Aufseher gilt als Feind. Wird daher ein Schüler Vorgesetzter und Aufseher und nimmt er seine Aufgabe ernst, so wird er ebenso hintergangen und als Feind angesehen, dem gegenüber alle Mittel erlaubt sind, wie früher der Lehrer. Er kann natürlich auch mit den Wölfen heulen, und es wird dann die Selbstverwaltung nur zu einem Mittel, ungestörter tun und lassen zu können, was beliebt."

Allein der „Arbeitsunterricht" und die „staatsbürgerliche Erziehung" vermochten andern Fragen der Schulorganisation das Interesse nicht zu entziehen. So sprachen Lehrer Burkhart in Winterthur und Anstaltsvorsteher Widmer in Kriegstetten am ersten Verbandtag, der die schweizerischen Lehrkräfte für schwachbegabte Kinder am 19. und 20. Juni in Zürich vereinigte, „Über Schüleraufnahmen". Ersterer berücksichtigte die Verhältnisse an Spezialklassen, indem er die folgenden Leitsätze begründete:

„1. Der Schuleintritt muß sich nach der körperlichen und geistigen Entwicklung des Kindes richten, sollte aber auf jeden Fall nicht vor der Zeit erfolgen, da es seit dem 31. Dezember des Vorjahres das Alter von sechs Jahren erreicht hat. Wird ein Kind wegen zurückgebliebener geistiger Entwicklung zurückgestellt, so ist es zum Besuche des Kindergartens zu verpflichten. 2. Diejenigen Schüler, für die sich die Möglichkeit bietet, mit einer Klasse der normalen Schule vorwärts gebracht zu werden, wie diejenigen, deren physischer, geistiger oder moralischer Zustand die Kraft des Lehrers in unverhältnismäßiger Weise beansprucht und für das Gros der Klasse lahmlegt, sind von der Hülfsklasse fernzuhalten. (Albert Fisler.) 3. Der Eintritt in die Hülfsklasse hat möglichst früh zu geschehen, in der Regel nach erfolgloser Repetition der ersten Klasse. Ist das zurückgebliebene Kind aber überhaupt in seinem ganzen Wesen anormal veranlagt, so daß eine Repetition der Klasse keine erhebliche Förderung verspricht, so soll es ohne weiteren Zeitverlust der Spezialklasse zugeteilt werden. 4. Zur Aufnahme in die Hülfsklasse dürfen nur Schüler der drei Elementarklassen in Betracht kommen. Die Anmeldungen haben im Monat Januar auf Beginn des Schuljahres zu geschehen. Ausnahmen von diesen Regeln dürfen nur gemacht werden mit Schülern, die von auswärts zugezogen sind. 5. Der definitiven Aufnahme hat eine Prüfung vorauszugehen, da der Schularzt nicht immer die nötige pädagogische Schulung besitzt und die anmeldenden Lehrer sehr ungleiche Maßstäbe anwenden. 6. Für die Beurteilung des angemeldeten Schülers ist die Feststellung der Ursachen der Idiotie, sowie überhaupt der Krankheitsgeschichte wichtig, was Sache des Arztes ist. Vor der Prüfung beziehungsweise während der angeordneten Probezeit sollte dieses Material dem prüfenden Lehrer zur Verfügung stehen. 7. Die Prüfung geschieht auf Grund der Minimalanforderungen des Lehrplanes durch den Schulvorsteher, wenn dieser durch seine pädagogischen Eigenschaften dazu qualifiziert erscheint, oder durch einen Lehrer der Hülfsklassen im Beisein des Klassenlehrers, des Schularztes, der Lehrer an den Hülfsklassen und einer Abordnung der Schulpflege. Sie bezieht sich sowohl auf die Feststellung der bisherigen Leistungen wie auf das Gedächtnis und die gesamte geistige Entwicklung des Schülers. 8. Schüler, bei denen die Prüfung nicht mit Sicherheit auf geistige Schwäche schließen läßt, sind — besonders, wenn sie noch nicht repetiert haben — zurückzuweisen, damit ihnen nicht durch voreilige Versetzung in die Spezialklasse ein Unrecht geschieht. Eigentlich schwachsinnige Schüler sollen sofort einer Anstalt zugewiesen und bei Weigerung der Eltern von der Schule ausgeschlossen werden. Solche Kinder dagegen, bei denen eine kurze Prüfung den Grad der geistigen Schwäche nicht festzustellen vermag, sind auf Probezeit aufzunehmen, nach deren Ablauf erst auf Antrag des Lehrers die definitive Zuteilung erfolgt. 9. Die geistesschwachen Kinder werden mit ihrer Aufnahme in die Spezialklasse unter die Beobachtung, Obhut und Fürsorge des Schularztes oder eines besonderen, psychiatrisch gebildeten Arztes gestellt.

Wenn dieser das nötige Interesse, sowie genügend Zeit für ihre Berücksichtigung hat, so kann er ihnen ein wohltätiger Helfer und dem Lehrer ein guter Berater sein."

Vorsteher Widmer gab für die Aufnahme Schwachbegabter in Anstalten folgende Wegleitung:

„1. Die Schüleraufnahmen der Spezialklassen sind einfacher und leichter als die der Anstalten. 2. Man darf nicht ruhen, bis allerorts in der Schulgesetzgebung das Obligatorium für die Erziehung anormaler Kinder in entsprechenden Anstalten durchgeführt ist. 3. In den Normalschulen auf dem Lande befinden sich noch viele Kinder, welche in Anstalten gehören, aber aus Mangel an Verständnis der Eltern und auch der Schulbehörden gar nicht oder zu spät dorthin versetzt werden. Die Ernennung von Orts- oder Bezirksschulärzten und mahnende Schritte bei den Behörden wären angezeigt. 4. In Ortschaften, wo Spezialklassen bestehen, ist für Kinder, die unter sozialem Elend zu leiden haben, die Anstaltsversorgung der Spezialklasse vorzuziehen. 5. Als Versorger armer, schwachsinniger Kinder leisten die Armenerziehungsvereine große Dienste. 6. Die Fragebogen und Reglemente der Anstalten sollen nicht zu umfangreich und kompliziert sein. Wenige einfache Fragen werden gewissenhafter beantwortet und bringen bessere Einsicht in die Verhältnisse. 7. Alle Aufnahmen sollten auch am Anfang des Schuljahres stattfinden können und nur provisorisch sein. 8. Um Kinder, welche wegen Bildungsunfähigkeit aus den Erziehungsanstalten wieder entlassen werden müssen, anderswo unterbringen zu können, sollten die Pflegeanstalten vermehrt werden."

In der Diskussion bestritt Dr. Kraft, der Schularzt der Stadt Zürich, daß die Intelligenzprüfung einzig Sache des Pädagogen sei. Er verlangte, daß auch der Arzt dabei mitwirke, und daß die Prüfung, die über die Aufnahme entscheide, einem Kollegium übertragen werde, das sich aus den Lehrern der Spezialklassen, dem Lehrer der Normalklasse, aus welcher der Schüler kommt, aus dem Schularzt und aus den Vertretern der Behörde zusammensetzen soll.

Die Diskussion über das Mannheimer System, das nun auch in Wien Eingang gefunden hat, ist in der Schweiz nicht ganz verstummt. Im Anschluß an einen Vortrag, den Dr. Sickinger aus Mannheim in Bern gehalten hat, empfiehlt Hans Geißbühler[1]) dem Lehrer, der alle Grade von Intelligenz in seine Klasse aufnehmen muß, seine Schüler in drei Gruppen zu sondern, die Schwachen mit besonderer Sorgfalt zu fördern, die Normalen mit der vorgeschriebenen Kost zu versehen, den Starken aber zu der gewöhnlichen Kost noch eine Extrazulage zu verabreichen, damit jeder Schüler nach Maßgabe seiner Kräfte betätigt werde. — Nach „Genieschulen"[2]), die man in Berlin einführen will, scheint vorerst in der Schweiz kein Bedürfnis zu bestehen; dafür dürfte man sich auch bei uns fragen, ob bei der Fürsorge-Erziehung nicht eine strenge Scheidung der Zöglinge nach sittlichen Qualitäten stattfinden sollte, wie sie O. Nickel in Nr. 8 der „Jugendwohlfahrt" vorschlägt.

---

[1]) Schweizerisches Evangelisches Schulblatt. Jahrgang 1910, Seite 516.

[2]) Zeitschrift für Jugenderziehung, Gemeinnützigkeit und Volkswohlfahrt. Jahrgang 1910, Seite 51.

Einer gründlichen Reform des Mittelschulwesens redet Dr. Rudolf Laemmel in Zürich das Wort[1]). Dr. Laemmel will das körperliche Gedeihen der Schüler dadurch fördern, daß er sie zu produktiver Arbeit anhält. Er verlangt Reduktion des Umfangs der Schulweisheit, Modernisierung der Unterrichtsmethode, Individualisierung des unterrichtstechnischen Betriebes, kleine Klassen, gestufte Klassen, bewegliche Klassen. Die Angelpunkte des Reformunterrichts sollen sein: die nationale Sprache, die Geschichte und die Physik. — Als Direktor eines von ihm gegründeten und geleiteten Reformgymnasiums ist er in der Lage, seine Vorschläge in die Praxis umzusetzen.

Freier als die Staatsschulen, die an Gesetze, Verordnungen aller Art und Lehrpläne gebunden sind, bewegen sich auch die „Freien Schulen", die vor drei und vier Jahrzehnten gegründet worden sind, damit das religiöse Leben ihrer Schüler besonders eifrig gepflegt werde. Gegenwärtig scheinen sich ihre untern Klassen etwas zu entvölkern, wie z. B. in Basel[2]). Was ist schuld daran? Haben sich die religiösen Gegensätze gemildert? Haben die religiösen Ideale keine werbende Kraft mehr? Hindert wirtschaftlicher Niedergang die Familien, für ihre Kinder ein größeres Schulgeld zu bezahlen? Die Entwicklung des freien evangelischen Mittelschulwesens läßt das alles bezweifeln. Dem Seminar Zürich-Unterstraß haben seine Gönner ein stattliches Heim gebaut; die Erziehungsanstalt Schiers findet die Mittel zu großen Neubauten; Muristalden-Bern wird zum gleichen Zwecke keine Fehlbitte tun.

Das „Freie Gymnasium" in Zürich hat im Berichtsjahr sein neues Schulhaus bezogen, das geschmackvoll und zugleich praktisch gebaut ist. Bei der Einweihung umschrieb Professor G. v. Schultheß die Aufgabe dieser Schule mit folgenden Worten[3]):

„Unsere Schule will eine christliche Schule sein, wir leben der Überzeugung, daß die religiösen und sittlichen Motive des Christentums dem Leben des Menschen erst seine volle Gesundheit, Freiheit, Hoheit und Selbstgewißheit verleihen. Wir stehen in der Erfahrung, daß in der intimen Berührung mit dem unendlichen Werte, welcher Gott ist, Quellen der Freude und des Segens sprudeln, die ihre herrliche Kraft allen äußeren und inneren Bedrängnissen gegenüber bewahren, und daß, wer hier Hülfe sucht, Durchblicke durchs eigene Leben und Ausblicke ins Weltdasein und auf ewige Ziele gewinnt, die erst das Leben wahrhaft lebenswert machen. Das ist nicht ein Dogma, ein Lehrgesetz, dem man sich auf Befehl und blindlings zu unterwerfen hätte, es ist ein Erlebnis, das zum umfassenden und entscheidenden Lebensmotiv

---

[1]) Dr. phil. Rudolph Laemmel, Die Reformation der nationalen Erziehung. Zürich 1910. E. Speidel.

[2]) Schweizerisches Evangelisches Schulblatt. Jahrgang 1910, Seite 416.

[3]) „Zürcherische Freitagszeitung." Jahrgang 1910, Nr. 23.

wird für alle, die unter seinem Einfluß stehen. Es fällt uns nicht ein, unsere Lehrer auf eine Bekenntnisformel zu verpflichten, und nichts liegt uns ferner, als unsere Schüler zum Nachsprechen eines solchen zu dressieren. Oder ist es uns um Bekehrung zu tun? Wenn damit die Einzwängung der Seele in eine für alle gleiche Form des Fühlens, Denkens, Sprechens gemeint ist, so begehren wir nichts dergleichen. Wohl aber ist es uns um eine Gesinnung der Ehrfurcht zu tun, um einen Sinn, welcher das Leben nach übermenschlichen Forderungen bemißt, um ein Verantwortlichkeitsgefühl, welches der nicht kennt, der nur nach Nützlichkeit oder gar nur nach dem eigenen Wohlergehen fragt, um eine innere Freiheit, die von keiner Menschenfurcht weiß, um eine Zuversicht, die an den Widerständen des Lebens nicht scheitert."

Eine andere Art von „freien Schulen" sind die Land-Erziehungsheime. In weiten Kreisen erwartet man von ihnen einen segensreichen Einfluß auf die öffentliche Erziehung. Darum fragte sich auch Seminardirektor Dr. Zollinger im Schoße der „Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft[1]): „Was kann die Schule von den Land-Erziehungsheimen lernen?" Indem er diese Anstalten mit den Philanthropinen des 18. Jahrhunderts verglich, ergaben sich ihm folgende Schlußfolgerungen:

1. Gruppenweiser Unterricht im Freien. 2. Reinhaltung der Schüler an Leib und Kleidung. 3. Vermehrte Sorge für Nahrung und Kleidung der dürftigen Schüler. 4. Obligatorischer Handarbeitsunterricht für Knaben und Mädchen. 5. Keine zu großen Stundenzahlen in der Woche. 6. Betreiben einzelner Fächer, z. B. der Realfächer, mit vermehrter Stundenzahl nacheinander statt nebeneinander. 7. Zusammenlegen je zweier durch eine Pause getrennter Lektionen desselben Faches. 8. Kleinere Schülerzahlen der Schulabteilungen. 9. Bewegliche Klassen in Mehrklassenschulen. 10. Abschaffung der jährlichen Examen und Einführung der Abgangsprüfungen. 11. Herbeiziehen der Schüler zur Aufrechterhaltung der Ordnung.

Man wird sich hüten müssen, das, was sich in den Land-Erziehungsheimen bewährt, ohne weiteres auf die öffentlichen Schulen zu übertragen. Die Land-Erziehungsheime arbeiten unter Ausnahmeverhältnissen. Sie nehmen die Kinder begüterter oder reicher Familien auf, die nicht unbedingt für die „Arbeit ums Dasein" erzogen werden müssen, oft auch solche, die, weil sie schwach begabt, körperlich oder geistig krank oder sittlich gefährdet sind, individuell behandelt werden müssen. Die öffentliche Schule muß sich auf die Anlagen der gesunden Jugend stützen, die in größeren Klassen für das Erwerbsleben und zur Erfüllung der staatsbürgerlichen Pflichten erzogen werden muß. Mehr als es bisher geschah, wird namentlich die Fortbildungsschule bei der Stoffauswahl und Stoffbehandlung den zukünftigen Beruf ihrer Schüler berücksichtigen müssen.

---

[1]) Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit. Organ der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft. Jahrgang 1910, Seite 1. Zürich, Druck und Kommissionsverlag von Gebrüder Leemann & Cie.

In der Rede zur Eröffnung der 8. schweizerischen landwirtschaftlichen Ausstellung in Lausanne äußerte sich Bundesrat Deucher über das landwirtschaftliche Bildungswesen also [1]): „Nichts ist so sehr geeignet, die Landwirtschaft gründlich und nachhaltig zu fördern, wie eine tüchtige Fachbildung. Auch da ist es vorwärts gegangen in dem letzten Vierteljahrhundert und wir dürfen uns sehen lassen. Wir haben die an unserer technischen Hochschule bestehende landwirtschaftliche Abteilung mit den besten Hülfsmitteln bereichert, ausgezeichnete Lehrkräfte zur Weiterbildung unserer Landwirte, Landwirtschaftslehrer und Berufstechniker gewonnen, denen reichliche Stipendien zu Gebote stehen. Der Bund hat in verschiedenen Landesteilen landwirtschaftliche Versuchs- und Untersuchungsanstalten gegründet für die Agrikulturchemie, Samenkontrolle, Milchwirtschaft und Bakteriologie, Wein- und Obstbau, die schöne Leistungen aufweisen, zum Teil weit über unsere Landesgrenzen hinaus den besten Ruf genießen. Die Kantone haben mit Bundesunterstützung Ackerbauschulen, solche für Wein-, Obst- und Gartenbau, Molkereischulen, landwirtschaftliche Winterschulen gegründet, die Vorzügliches leisten und jährlich eine große Zahl Schüler ausbilden. Durch Wanderlehrer, Vorträge und Kurse wird vielerorts in verdankenswerter Weise zur Belehrung und Fortbildung unserer Bauern gearbeitet. Überall reges Leben und Arbeit. Aber das genügt nicht. Der Bund muß seine Anstalten weiter ausbauen und vervollkommnen. In den Kantonen sollten die Winterschulen viel zahlreicher sein. Jeder Kanton und in größeren Kantonen jeder größere Bezirk sollte eine durch tüchtige, theoretisch und praktisch ausgebildete Landwirtschaftslehrer geleitete Winterschule haben. Nur so kann die landwirtschaftliche Fortbildung verallgemeinert, zum Gemeingut der breiten Schichten unserer bäuerlichen Bevölkerung gemacht werden. Wissenschaft und Praxis müssen einander in die Hände arbeiten."

Das gilt nicht nur für das landwirtschaftliche, sondern auch für das gewerbliche Bildungswesen. Am Genfer See, in Bern und in der Ostschweiz heißt es, die Fortbildungsschule müsse mehr leisten, die allgemeine Fortbildungsschule müsse in die gewerbliche umgewandelt werden. Einzig in den „Pädagogischen Blättern" [2]) verteidigt ein Einsender die gut organisierte allgemeine Fortbildungsschule mit guten Gründen. Erziehungsrat G. Wiget schreibt dagegen im 20. Jahresheft der st. gallischen Sekundarlehrerkonferenz (Seite 70): „Die allgemeinen Fortbildungsschulen haben die schönen Erwartungen nicht erfüllt, die Landammann Tschudi am Lehrerfest 1868 in St. Gallen an ihre Einführung geknüpft hat. Sie sind in eine Sackgasse geraten und es fehlt an Ideen, sie wieder herauszuführen. Auf der jetzigen Basis sind sie

[1]) „Schweizerische Lehrerzeitung". Jahrgang 1910, Seite 358.
[2]) „Pädagogische Blätter." Jahrgang 1910, Seite 727.

nicht mehr entwicklungsfähig." Auch aus dem „Generalbericht der kantonalen Lehrmittelkommission über die Innenseite der Fortbildungsschulen für Jünglinge im Winter 1909/1910", erstattet von Erziehungsrat Wiget und Seminarlehrer Gmür, ist klar ersichtlich, daß man in der St. Galler Fortbildungsschule die weitgehendste Berücksichtigung des Berufslebens wünscht. Und am st. gallischen Lehrertag in Wil verlangte Fräulein Keßler nicht bloß, daß die Behörden die von Vereinen geleiteten Töchterfortbildungsschulen in staatliche umwandeln, sondern auch stärkere Betonung des hauswirtschaftlichen Unterrichts.

Der Unterrichtserfolg einer Schule wird nicht nur durch ihren Lehrplan, sondern auch durch ihren Stundenplan wesentlich bedingt. Jeder Vorschlag, wie der eine oder andere zu verbessern sei, verdient darum ernstliche Prüfung. Direktor Aug. Bähre in Kreuznach[1]) möchte durch den Stundenplan jedem Schultage einen einheitlichen Charakter, sei es den sprachlich-geschichtlichen, oder den mathematisch-naturwissenschaftlichen Charakter verleihen. Zu diesem Zwecke legt er je zwei Stunden desselben Faches, oder wenigstens solche nah verwandter Fächer zusammen, wie Deutsch mit Geschichte, Erd- und Naturkunde. Nur für den Unterricht der Anfänger in den Sprachen macht er eine Ausnahme, weil diese Stunden Lehrer und Schüler ganz besonders ermüden. Die Turn- und die Zeichenstunden braucht er gelegentlich, um eine Scheidewand zwischen verschiedenartigen Fächern aufzubauen.

Auf diese Weise hofft Direktor Bähre Lehrern und Schülern die Konzentration zu erleichtern und den Schüler um so eher vor Überanstrengung und Überbürdung zu bewahren, als durch diese Einrichtung auch die Hausarbeit des Schülers für den folgenden Tag einen einheitlichen Charakter gewinnt.

Über den Wert der Kurzstunde (Vierzig-Minuten-Unterricht) sind die Meinungen in der Schweiz noch geteilt. Wo sie eingeführt ist, will man an ihr festhalten, obschon zugegeben werden muß, daß sie zu einer Reduktion des Lehrstoffes führt. — In einer Basler Versammlung, in der Rektor Dr. Flatt für die Einführung der Kurzstunde sprach, versprach er sich von der Neuerung folgende Vorteile[2]): „Stärkere Berücksichtigung des angewandten Unterrichts durch engere Fühlung mit der Natur und mit dem praktischen Leben, vermehrte Selbstbetätigung der Schüler und dadurch Erziehung zu größerer Selbständigkeit, engere persönliche Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern durch den individuellen Unterricht, der den Klassenunterricht vorteilhaft ergänzt, häufigen Aufenthalt der Schüler im Freien bei wissenschaftlichem

---

[1]) „Monatsschrift für höhere Schulen." Herausgegeben von Dr. R. Köpke und Dr. A. Matthias. Jahrgang 1910, Seite 161.

[2]) „Schweizerische Lehrerzeitung", Jahrgang 1910, Seite 105.

Unterricht oder bei körperlichen Übungen und damit zugleich bessere Sorge für die körperliche Entwicklung und für die Gesundheit der Schüler, bessere Schonung der Augen und des Nervensystems."

Dr. K. Fischer in Bern findet dagegen auf Grund eingehender Betrachtungen[1]), daß die gekürzten Lektionen „im allgemeinen keine empfehlenswerte Einrichtung sind; denn dem scheinbar großen Vorteil, mit Hülfe von kleineren Zeiteinheiten die Schularbeit leichter einteilen zu können, stehen zu große Nachteile der Arbeitsweise und des Arbeitserfolges gegenüber". Aus seinen Ausführungen seien folgende Gedanken herausgehoben: Es geht nicht an, die Ergebnisse der Ermüdungsmessungen, welche die Physiologen machten, auf ganze Schulklassen zu übertragen. Die Ausdauer der Schüler bei der Schularbeit wird durch unendlich viele Umstände bedingt. Einige der wichtigsten sind: Die Begabung, die durch Übung erreichte Spannkraft, das Alter, die Länge der Ruhepausen, Lehrstoff und Lehrweise und endlich ganz besonders die Persönlichkeit des Lehrers. Die Schule muß die Jugend zur stetigen fruchtbaren Arbeit erziehen, indem sie die Schüler anhält, ihr Interesse dem gleichen Unterrichts- und Arbeitsgegenstand dauernd zuzuwenden. Ein Hauptnachteil der gekürzten Lektion ist der, daß oft zu wenig Zeit bleibt zur richtigen Vorbereitung, Darbietung oder Entwicklung und zur ausreichenden Einprägung des Neuen. Bekommt ein Fach nicht mehr gekürzte Lektionen von 40 Minuten als bisher „Stunden" zu 50 Minuten, so müssen die Leistungen sinken. Will man so viel leisten wie früher, so müssen die Hausaufgaben vermehrt werden. Fünf gedrängte Lektionen an einem Vormittag werden Lehrer und Schüler stärker belasten als vier Lektionen, die etwas länger sind. Schulausflüge sind auch beim „Stunden"-System möglich. Wenn die Jugend in den Städten mehr als zwei Nachmittage frei bekommt, so läuft sie Gefahr, zu verbummeln.

Unter dem Titel „Unsere Stellung zu den Rekrutenprüfungen" antwortet ein Einsender (Sch.) in den „Pädagogischen Blättern"[2]) auf die Angriffe, die dieses Blatt im Jahre 1909 gegen die Rekrutenprüfungen richtete.[3]) Der Einsender ist überzeugt, daß „die schweizerischen Katholiken im allgemeinen und die katholischen Schul- und Erziehungsbehörden im besondern" keinen Grund haben, sich gegen die Rekrutenprüfungen ablehnend zu verhalten. Wenn zur Zeit ihrer Einführung prinzipielle und parteipolitische Befürchtungen vielleicht begründet waren, so haben sie sich nicht erfüllt. „Aber man behauptet, die erzieherische Aufgabe der christlichen Volksschule leide unter dem Drucke des

---

[1]) „Schweizerische Lehrerzeitung", Jahrgang 1910, Nr. 51 und 52.

[2]) „Pädagogische Blätter". Jahrgang 1910. Nr. 24, Seite 393.

[3]) Vergleiche Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1909, Seite 216.

Damoklesschwertes Rekrutenprüfung, der Unterricht als solcher werde durch dieselbe stark schablonisiert. Es bestehe Gefahr für die Schule.

Sehen wir der Sache auf den Grund. Was wird denn an den Prüfungen gefordert. „Geläufiges Lesen mit sinngemäßer Betonung, richtige freie Wiedergabe“ — „mechanische Lesefertigkeit und befriedigende Auskunft“ — „einiges Verständnis des Lesestoffes.“

„Kurze schriftliche Arbeit — ganz oder nahezu korrekt“, „in logischer Hinsicht befriedigend, mit mehreren kleinern oder einzelnen größern Sprachfehlern — doch noch zusammenhängender, verständlicher Ausdruck.“

„Fertigkeit in den vier Spezies mit ganzen und gebrochenen Zahlen, Kenntnis der gewöhnlichen bürgerlichen Rechnungsarten“ — „ganze Zahlen, einfache Bruchformen.“

„Verständnis der Schweizer Karte, nebst befriedigender Darstellung der vaterländischen Geschichte, der Bundes- und Kantonsverfassung“, richtige Antworten über einzelne schwierige Gebiete.“ „Kenntnis einzelner leicht faßbarer Tatsachen.“ —

„Im Ernst genommen! Verspricht nicht unsere Volksschule solche Leistungen — muß nicht Land und Volk sie verlangen? — Sind sie schädlich? Ist es einerlei, ob es in diesen elementaren Dingen fehlt? — Wie will eine Schule glauben machen, daß sie in erzieherischer Hinsicht gar so viel besser, erfolgreicher und nachhaltiger arbeite als in obigen kontrollierbaren und leichtern Gebieten! Es fällt sehr schwer, an eine gute erzieherische Arbeit zu glauben, während man am leichteren Teil der Aufgabe vorübergeht. Das Reden von erzieherischer Wirksamkeit ist immer leichter als das Vollbringen.

Sind die oben zusammengestellten Anforderungen an sich geeignet, der erzieherischen Stoffwahl, Methode und weitern Wirksamkeit der Schule und des Lehrers hinderlich zu werden? Der Schüler soll lesen und reproduzieren können. Was hindert den Lehrer, gehaltvolle ernste Lesestoffe zu wählen? Ist nicht die Wahl der Aufsatzstoffe durch die ganze Schulzeit frei — und vermag dennoch der Prüfungsaufgabe zu dienen? Enthält der vaterlandskundliche Stoff keine erzieherischen Momente — sogar dann nicht, wenn mit sachlicher Gründlichkeit und mit sittlichem Ernst unterrichtet wird?“

Mit Recht hebt der Verteidiger der Rekrutenprüfungen hervor, daß der erzieherische Einfluß der Schule hauptsächlich von der Persönlichkeit des Lehrers abhange. „Wenn Lehrer, Lesebücher, Schulorganisation und Inspektoren rechter Art sind — kommt die erzieherische Seite der Schularbeit nicht zu kurz; fehlt es dem Lehrer an sittlichem Lebensernst, den Lesebüchern an Gehalt, der Schule an Zeit und dem Inspektor an Geist, — dann schiebe man diese bedenklichen Mängel nicht einer nach fünf bis

zehn Jahren abzulegenden dreistündigen Prüfung zu." Der Einsender bestreitet ferner, daß die Rekrutenprüfungen zur Abrichterei verleiten und den Unterricht schon in der Primarschule schablonisieren. „Das Gegenteil ist wahr — wenn es wirklich einen Primarlehrer gibt, der bei seiner Gewissensforschung sich von den Anforderungen der Rekrutenprüfung beeinflussen läßt. Wenn es einer Schule gelingt, ihre Resultate in intellektueller Hinsicht so zu festigen und zu sichern, daß die Schüler sie im 19. Altersjahr noch verständig und korrekt anwenden können, dann verdient sie in dieser Hinsicht nur Anerkennung. Mit Schablone und Abrichterei ist das nicht zu erreichen."

„Anders stehen die Sachen in der Fortbildungs- oder Bürgerschule. Diese ist viel mehr der Versuchung erlegen, nur eine Vorbereitung für die Prüfungen zu sein. . . . Es ist aber durchaus nicht notwendig, daß die Fortbildungsschule sich nur als „Vorkurs" gestalte. — Das beweisen die gewerblichen Fortbildungsschulen und jene allgemeinen, die unter bessern Verhältnissen arbeiten. Allerdings muß auch hier (noch mehr!) auf erzieherische Arbeit gehalten werden."

Auch die Statistik kann niemand hindern, „die Kraft des echten Ringes — der christlichen Erziehung — an den Tag zu legen". Doch gehört die Statistik nur in die Hände solcher Leute, welche sie lesen und verstehen können und die guten, ehrlichen Willens sind, alle mitbeeinflussenden und mitbestimmenden Faktoren aufzusuchen und zu würdigen. . . . Heute verkennt niemand mehr die Schwierigkeiten von Uri und Wallis — oder die Fortschritte von Innerrhoden. Die Statistik hat auch den Schulbestrebungen und Leistungen katholischer Kantone zu Anerkennung und Achtung verholfen."

Da im Jahrbuch für 1909 darauf hingewiesen worden ist, daß sich in Amerika eine starke Gegenströmung gegen die Koedukation geltend mache, ist es angezeigt, die Ergebnisse einer Studie über „Die Gemeinschaftserziehung (coeducation) in den Schulen der Vereinigten Staaten von Nordamerika," die Albert Siebert,[1]) Yale, New Haven, Conn., für die „Monatsschrift für höhere Schulen" geschrieben hat, vorzulegen. A. Siebert findet:

„Auf volkswirtschaftlichem Gebiete sind den Vereinigten Staaten aus der Gemeinschaftserziehung Vorteile von weitgehendster Bedeutung erwachsen; die Frage der Bewährung als Erziehungsmittel ist für das ganze Land noch nicht entschieden."

Er stützt sich dabei auf folgende Tatsachen:

I.

„1. Die Gemeinschaftserziehung erstreckt sich in den Vereinigten Staaten sowohl auf die elementaren und höheren Volksschulen, wie auf die „colleges" und die Fachschulen der Universitäten. Zu einer allgemeinen Durchführung oder unbedingten Anerkennung ist es nie gekommmen. 2. Die Hauptstütze der Ge-

[1]) „Monatsschrift für höhere Schulen". Jahrgang 1910, Seite 13 ff.

meinschaftserziehung liegt in den öffentlichen Schulen der westlichen Staaten: — die privaten und stiftischen Schulen des Ostens haben sich der Mehrzahl nach für die getrennte Erziehung entschieden. 3. Die Vereinigten Staaten sind zur Befriedigung ihrer Unterrichtsbedürfnisse auf die Gemeinschaftserziehung mit Notwendigkeit angewiesen. (Lehrermangel, geringe Besuchszahl der meisten Schulen, finanzielle und Verwaltungsgründe.)

II.

1. Die Gemeinschaftserziehung ist in den „High Schools" im mittleren und in den „colleges" im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts als das einzige Mittel eingeführt worden, um der weiblichen Jugend allgemein eine gleichwertige höhere Bildung zu ermöglichen. Gleichzeitig erfolgte die Gründung besonderer höherer Schulen und „colleges" für Mädchen allein. 2. Besondere pädagogische oder soziale Werte der Gemeinschaftserziehung an sich sind bei ihrer Einführung nicht wahrgenommen worden. Sie sind im wesentlichen später von Ausländern entdeckt. Nachträglich hat die Theorie die wirklichen oder vermeintlichen Vorzüge des Bestehenden herausgefunden. 3. Der Höhepunkt der Entwicklung liegt im Jahre 1900. Seitdem ist eine rückschwingende Bewegung erfolgt, bei dem Osten mit der Tendenz, die Gemeinschaftserziehung in den beiden Gruppen der höhern Schulen aufzuheben, — bei dem Westen, eine „Revision" vorzunehmen

III.

1. Auf moralischem Gebiete wird überwiegend ein günstiger Einfluß der Gemeinschaftserziehung angenommen, wo es sich um kleinere und gleichartige Kreise handelt. 2. Die Hauptstärke der Gemeinschaftserziehung liegt auf sozialem Gebiete. Sie vermittelt einen harmlosen Verkehr der Jugend beider Geschlechter und gibt für die Schulzeit und das spätere Leben eine Reihe gemeinsamer Interessen. 3. Die wesentlichsten Bedenken gegen die Gemeinschaftserziehung kommen aus physiologischen und pädagogischen Erwägungen. Sie richten sich auf die Zeit von der beginnenden Pubertät bis zum Abschluß der Entwicklung beider Geschlechter, d. h. in der Hauptsache die Jahre der „High School" und des „College". Die getrennten höheren Bildungsanstalten vermögen in höherem Maße eine besondere männliche, beziehungsweise weibliche Kultur herauszubilden."

Hier sei gleich angeschlossen, was Hugo Gandig, ein verdienter Vorkämpfer der Mädchen- und Frauenbildung, zum Bildungsideal der deutschen Frau und zum Problem der Koedukation zu sagen hat. Er schreibt:[1])

„Will man der Frauennatur gerecht werden, so muß man die Mädchen grundsätzlich und von vornherein anders als die Knaben bilden. Man muß in dem Unterrichtsziel, in der Stoffauswahl, im Lehrplan, in der Stundenzahl, in den Arbeitspausen, im Größten und Kleinsten differenzieren, und zwar mit dem Ziel, daß die spezifische Begabung des Frauengeistes, von ihren Mängeln befreit, sich voll entfaltet. Jede Methode für die höhere Mädchenschule muß auf die Stärke des weiblichen Geistes angelegt sein, nicht aber darauf, den Mädchengeist seiner Natur zuwider zu formen. So erhalten wir zwei geschlechtsverschiedene Geistesarten und eine (auch der hohen Wissenschaft höchst dienliche) Wechselergänzung männlicher und weiblicher Denkart, damit aber zugleich eine wesentliche Kulturbereicherung. In dem Grundsatz: Geistige Zweigeschlechtigkeit, nicht androgyne oder gynandrische Zwitter-

[1]) Zeitschrift für pädagogische Psychologie. Herausgegeben von M. Brahn G. Deuchler, O. Scheibner. Jahrgang 1910. Heft 5, Seite 235. Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig.

bildung und auch nicht Vermännlichung der Frauenbildung sollte sich unser Volk, dessen Kulturkraft nicht zum geringsten in der Männlichkeit seiner Männer und der Weiblichkeit seiner Frauen gelegen hat, durch eine unter dem Leitmotiv „Konkurrenzfähigkeit der Frau" geführte Agitation nicht irremachen lassen."

Wir Schweizer werden gut tun, derartige Gedanken ernstlich zu prüfen und dazu rechtzeitig Stellung zu nehmen.

Das englische Erziehungswesen wurde von deutschen Reformern so oft als mustergültig hingestellt, daß man nur mit schmerzlicher Enttäuschung lesen kann, was Paul Rogozinski[1]) in der Monatschrift für höhere Schulen über „Mängel und Schwächen des englischen Schul- und Erziehungswesens" zu sagen weiß. Indem er sich auf seine Erfahrungen als Assistent Lecturer an der Universität Liverpool, als Examinator für alle Grade u. s. w. und die Urteile hervorragender englischer Schulmänner stützt, beanstandet er vornehmlich die bureaukratische Engherzigkeit der leitenden Behörden, die mangelhafte Ausbildung der Volksschullehrer und der Lehrer der neueren Sprachen, die Bevorzugung der alten Sprachen gegenüber den modernen, die vielen Prüfungen, die den Schülern das Leben verbittern und die Lehrer zum Einpauken des Stoffes nach set books zwingen, das Überwuchern des Sportes und die Tendenz, die Schule zur Standesschule zu machen. Unser Gewährsmann sagt u. a.: „Der ganze Sportbetrieb drüben gipfelt in der Züchtung von teams (Wettspielmannschaften). Zu diesen Wettspielern werden nun selbstverständlich immer nur die stärksten Schüler genommen, die außerdem genügend Geld und Zeit haben müssen, um den Sport zum Selbstzweck zu machen und auf die Examina zu pfeifen. Die breite Masse aber, die schwächlichen Jungen, denen eine Kräftigung durch Spiel und Sport bitter not täte, werden zu den Spielen womöglich überhaupt nicht zugelassen. Wie anders ist da doch das deutsche Turnen, das jedem, auch dem schwächsten Schüler, Gelegenheit gibt, seine Kräfte zu üben." Und er fährt fort: „Wie beim Fußballspiel ein team herangezüchtet wird, dem alle sportliche Sorgfalt gewidmet wird, so konzentriert sich das Interesse der Lehrer beim Unterricht auf ein team von Begabten, während das Gros der Durchschnittsschüler zurückgesetzt und vernachlässigt wird. Durch das unselige Examen- und das damit in Verbindung stehende Stipendiensystem werden die Schulleiter geradezu auf diesen Weg getrieben, um Reklame für ihre Schule zu machen. Wenn eine große Menge von Stipendien (scholarships) auf eine Schule gefallen sind, so ist das gerade so, als wenn das Fußballteam dieser Schule einen Sieg erfochten hat. Was wunder, wenn die Direktoren sich bemühen, auch ein geistiges team in den Kampf um gute Examina und scholarships hinauszuschicken! Was aus denjenigen wird, die nicht zu diesem team gehören, ist Nebensache!"

[1]) Monatsschrift für höhere Schulen. Jahrgang 1910, Seite 130ff.

Paul Rogozinski faßt seine Ausführungen schließlich dahin zusammen: „Das englische Schul- und Erziehungswesen steht dem deutschen in jeder Beziehung nach. Seine Organisation krankt an mangelnder Einheitlichkeit. Die Männer, denen die Erziehung der Jugend anvertraut ist, ermangeln einer gründlichen wissenschaftlichen und pädagogischen Bildung. Infolgedessen kann das Erziehungswerk nicht mit der erforderlichen Gründlichkeit betrieben werden. Eine frühzeitige Spezialisierung, übertriebene Wertschätzung des Examens, Stipendien- und Berechtigungswesens, sowie einseitiger, unpädagogischer Sportbetrieb tragen zur Entwertung des Erziehungswesens bei. Den jungen Leuten, die ins Leben treten, werden nicht die idealen und praktischen Lebensgüter mitgegeben, die für Angehörige eines modernen Volkes unerläßlich sind. Das bis ins einzelne ausgebaute Prinzip der Standesschule beleidigt unser soziales Empfinden."

Daß diese Urteile nicht zu hart sind, ergibt sich aus dem „*Report of an Inquiry into the conditions of service of teachers in English and foreign secondary schools*, presented to the Council of the incorporated association of assistant masters in secondary schools on the 6th January 1910". Darin schildert ein Ausschuß des englischen Oberlehrervereins auf Grund sorgfältiger Studien die Verhältnisse, unter denen die Oberlehrer in Frankreich, Deutschland und Österreich, Dänemark, Norwegen, Schweden und Finnland arbeiten. Der Vergleich mit den heimischen Zuständen fällt für England beschämend aus. Schon im Vorwort sagen die Berichterstatter: „Das Erziehungswesen im Ausland bildet gewöhnlich ein hochorganisiertes System, während das Erziehungswesen in England allerhöchstens als teilweise organisiert bezeichnet werden kann. Der Versuch, Ordnung mit Chaos zu vergleichen, scheint unausführbar zu sein[1])."

Mit Genugtuung werden die preußischen Mittelschullehrer, die in den letzten Jahren so oft angegriffen worden sind, lesen, was Dr. Pritchetts aus den Berichten der amerikanischen Schulmänner veröffentlicht, die als Austauschlehrer an höheren preußischen Schulen gewirkt haben. Den Amerikanern ist vor allem aufgefallen, daß man in Deutschland versucht, „den verschiedenen Arten von Schülern durch verschiedene Schulgattungen, von denen jede auf ein bestimmtes Ziel zugeschnitten ist, gerecht zu werden, während man in den Vereinigten Staaten in einer einzigen Schule die verschiedenen Arten der Ausbildung zur Auswahl bietet". Die deutsche Organisation scheint ihnen deswegen empfehlenswert, weil die Schüler ihre Kräfte nicht zersplittern, sondern in wenigen wohlgewählten Fächern eine lange konzentrierte Ausbildung erhalten. Dagegen beklagen sie, „daß diese Konzentration eine zu frühe Spezialisierung im Leben befördere, und daß

[1]) Monatsschrift für höhere Schulen. Jahrgang 1910, Seite 578ff.

in kleineren Städten, die sich die verschiedenen Schulgattungen nicht leisten können, eine unbefriedigte Nachfrage nach Schulen bestehe, die für das praktische Leben vorbereiten. In dieser Beziehung entsprächen die High-Schools den Wünschen größerer Kreise besser, aber vielleicht weniger bestimmten Ansprüchen."

Die amerikanischen Austauschlehrer heben rühmend hervor, daß alle Lehrer, die sie bei der Arbeit beobachten konnten, wohlausgebildete Fachleute waren, die das Unterrichten als Lebensaufgabe betrachteten, nicht als bloßes Durchgangsstadium. Bezüglich des Unterrichtserfolgs wird darauf hingewiesen, daß der amerikanische Knabe von 14 Jahren bei seinem Eintritt in die High-School weit weniger vorgeschritten sei als der deutsche Knabe desselben Alters. Überraschend klingt das Urteil über das deutsche Schulturnen, dem gegenüber dem englisch-amerikanischen Sport der Vorzug gegeben wird. Die moralische Haltung der Schüler wird gerühmt; Lügen, kleine Diebstähle und Betrügereien kämen nicht so oft vor wie in großen amerikanischen Stadtschulen. Ein Berichterstatter schreibt: „In deutschen Schulen herrschen gute Manieren, und man befindet sich in einer angenehmen Atmosphäre von Höflichkeit und Rücksichtnahme.[1])"

Dem amerikanischen Volksbildungswesen fehlt es in der pädagogischen Presse auch nicht an Anerkennung. So schreibt Aloys Fischer[2]), indem er sich auf das Buch von Wilhelm Müller stützt, „Amerikanisches Volksbildungsschulwesen" (Jena 1910. Bei Eugen Diederichs): „Das Resultat einer solchen Erziehung ist im allgemeinen ein günstiges. Der junge Amerikaner besitzt mit 17 und 18 Jahren ein größeres Maß von Selbständigkeit, Staatsbewußtsein und Wirklichkeitssinn als der der deutsche Abiturient; er ist im mündlichen Gebrauch seiner Muttersprache, in der freien Rede über alle möglichen Fragen sicher durchgebildet, und so für die Teilnahme am öffentlichen Leben in politischen, gerichtlichen, religiösen Versammlungen vorbereitet. Freilich fehlt ihm das große Maß von Kenntnissen, die Vielseitigkeit der Interessen, die der Besuch eines humanistischen Gymnasiums bezweckt, sein ästhetischer Geschmack ist unentwickelt geblieben, seine ethischen Gedanken sind primitiv, undifferenziert. Das sind die dem Amerikaner selbst empfindlich gewordenen Mängel; wir sehen sie gerade augenblicklich energisch an ihrer Beseitigung arbeiten, namentlich durch Einführung ethischer Unterweisung, durch Betonung der Werke und Helden der Friedenskultur im historischen Unterricht, durch Pflege des Naturgefühls und Anleitung zu ästhetischer Betrachtung von Werken der verschiedenen Künste."

---

[1]) Monatsschrift für höhere Schulen. Jahrgang 1910. 6. Heft, Seite 314.

[2]) Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. Jahrgang 1910, Seite 380.

Den Schweizer wird freuen, was der „Temps“, der in einer Reihe von Aufsätzen das Fortbildungsschulwesen der größeren europäischen Staaten bespricht, von der Schweiz, „dem Land des nützlichen Unterrichts par excellence“, zu sagen weiß[1]: „Die gewerblichen Schulen aller Art werden nach der verschiedenen Wirkungsweise und Organisation besprochen, darauf die technischen Mittelschulen und das Polytechnikum, wobei fortwährend ein Vergleich mit dem Studiengang der deutschen Fachschulen durchgegeführt wird. Eine kurze Übersicht über die Handelsschulen schließt sich an. Besonders hebt schließlich der Verfasser des Aufsatzes hervor, daß in der Schweiz der Unterricht in diesen Schulen entweder umsonst oder für sehr geringes Schulgeld erteilt wird. Dadurch erst wird die treffliche Schulorganisation, die auf der Grundlage einer vorzüglichen Primarschule arbeiten kann, so weiten Kreisen zugänglich, daß nicht ein einziges Kind den Existenzschwierigkeiten hülflos gegenübersteht.“

IV. Die Lehrerbildung.

„Das Gedeihen der Schule hängt nicht ab vom obligatorischen Spielnachmittag, vom obligatorischen Schulspaziergang, vom obligatorischen Handfertigkeitsunterricht. Wo diese Bereicherung des Lehrplanes notwendig erachtet wird, mögen die genannten Neulinge in die Schule einziehen und das Elternhaus um eine Erziehungsaufgabe ärmer machen. Das Heil der Schule hängt ab vom Charakter der Lehrerschaft, von ihrer Tüchtigkeit, ihrer Gewissenhaftigkeit, ihrer Schaffenslust. Streben wir nach diesen Tugenden und halten wir die Augen offen für die Bedürfnisse der Kinder in Gegenwart und Zukunft! In dieser Hinsicht tun wir nie zu viel; denn auch in bezug auf die Lehrerschaft ist „für die Kinder das Beste gerade gut genug“[2]!

Vortrefflich gesagt; aber wie ziehen wir diese ausgezeichnete Lehrerschaft in die Schulstube hinein, und wie halten wir sie darin fest? In erster Linie durch eine ausreichende Besoldung, die den Lehrer aller Nahrungssorgen enthebt, so daß er einzig seinem Amte leben kann und seine Kräfte nicht in Nebenbeschäftigungen zersplittern muß. Dazu muß ein Pensionssystem kommen, das ihn auch dem Alter getrost entgegenschreiten läßt. Nur unter diesen Bedingungen bleiben ihm Arbeits- und Berufsfreude erhalten, ohne die auf der Schularbeit kein Segen liegt. Diese Einsicht ist leider in unserm lieben Vaterlande weniger verbreitet, als im monarchischen Deutschland. Dort werden die Lehrer durchschnittlich besser bezahlt und das Pensionswesen für Lehrer, und deren Witwen und Waisen ist ungleich günstiger geordnet als bei uns.

---

[1]) „Züricher Post“. Jahrgang 1910. Nr. 207.

[2]) Schweizerisches Evangelisches Schulblatt. Jahrgang 1910, Seite 691.

In der neuesten Zeit schicken sich nun einige deutsche Staaten an, uns auch in der Lehrerbildung noch stärker zu überflügeln als bisher (vergl. Jahrbuch des Unterrichtswesens 1909, Seite 229 ff.). Darum glauben schweizerische Schulmänner, welche die deutschen Verhältnisse aus eigener Anschauung kennen, ihre warnende Stimme erheben zu müssen. So schreibt Seminardirektor Dr. Ernst Schneider in Bern[1]: „Die Hansastadt Lübeck hat eine Reorganisation der Lehrerbildung in dem Sinne durchgeführt, daß sie die Allgemeinbildung grundsätzlich von der Fachbildung getrennt hat. Das Eintrittsalter in die unterste Seminarklasse ist das zurückgelegte 15. Altersjahr. Die Allgemeinbildung beansprucht $4^3/_4$ Jahre und die Fachbildung weitere $1^1/_4$ Jahre. Die pädagogische Fachbildung (wöchentlich 19 Stunden Theorie und 12 Stunden Übungsschulpraxis) wird ergänzt durch eine „wissenschaftliche Fortbildung", wobei die Schüler zwischen einer sprachlich-historischen und einer naturkundlich-mathematischen Fächergruppe mit je fünf Stunden wählen können.

Wie die sächsischen Lehrer, so hat nun auch der Thüringer Lehrerbund in einer Eingabe an die Staatsministerien eine Verlängerung der Ausbildungszeit der Lehrer verlangt. Bisher betrug sie sechs Jahre, vom 14.—20. Lebensjahr. Sie soll um ein Jahr verlängert werden. Ferner soll der Lehrplan so eingerichtet werden, daß die zwei letzten Jahre vornehmlich der Fachbildung zu dienen haben.

Angesichts dieser Bestrebungen drängt uns ein Vergleich mit unsern Verhältnissen die Frage auf: Bleiben wir der Ausbildung des deutschen Lehrers gegenüber noch „konkurrenzfähig"?

Und Seminardirektor Dr. Edwin Zollinger, Küsnacht, stellte in seiner Ansprache an den Schweizerischen Seminarlehrerverein ebenfalls fest, „daß wir von unserm mächtigen Nachbarstaat überflügelt worden sind. Einzig Basel hat in seinen Fachkursen zur Ausbildung von Primarlehrern eine Lehrerbildungsanstalt, die ihre Schüler erst dann entläßt, wenn sie stimmfähig und militärpflichtig geworden sind. Es verlangt von seinen Primarlehrern bis zur Patentprüfung 14 Schul- und 20 Altersjahre wie Preußen und Sachsen, steht also nur hinter Lübeck zurück. Das ist das Minimum, unter das nicht gegangen werden sollte. Also sind die dreiklassigen Seminare zu vierklassigen und die vierklassigen zu fünfklassigen zu erweitern. Wo die Lehrerbildung auf die Maturität aufbaut, hat die pädagogische Ausbildung sich über drei Semester zu erstrecken. In Basel ist das von jeher der Fall gewesen; in Zürich hat die Erfahrung gezeigt, daß man mit den zwei Semestern, die ihr an der Universität zur Verfügung stehen, nicht auskommt."

---

[1]) Berner Seminarblätter. Jahrgang 1910, Seite 187.

Wo es hauptsächlich hapert, verrät eine Notiz der „Schweizerischen Lehrerzeitung“[1]: „Bei den letzten Patentprüfungen für Primarlehramtskandidaten, die aus dem Gymnasium und der Industrieschule hervorgingen, wurde eine Prüfung im Zeichnen vorgenommen. Das Ergebnis dürfte zur Folge haben, daß diese Kandidaten durch einen Kurs in die Methodik des Zeichnens eingeführt werden.“ — Bezeichnend ist auch, daß der zürcherische Regierungsrat das Reglement für die Patentprüfung der Sekundarlehrer dahin abänderte, daß die Kandidaten, welche bei der Schlußprüfung der Vorbereitungsanstalten (Seminar, Gymnasium, Industrieschule) im Deutschen, in Mathematik und in Naturwissenschaften die Durchschnittsnote 4 nicht erreicht haben, zu einer Nachprüfung in der betreffenden Fachgruppe angehalten werden können. Das mußte aus Rücksicht auf die ungeteilten Sekundarschulen geschehen, damit diese nicht Lehrkräfte erhalten, die in einem Hauptfache ganz ungenügend vorbereitet sind.

Wenn die Lehrerbildung in der Schweiz heute nicht recht befriedigt, so läßt sich von der Lehrerfortbildung besseres sagen. Der schweizerische Lehrer hält sich nicht für fertig, wenn er seine Bildungsanstalt verläßt. In Konferenzen, freien und gesetzlich geforderten, sucht er sich mit den Neuerungen auf pädagogischem und wissenschaftlichem Gebiete vertraut zu machen. In Ferienkursen bildet er sich im Zeichnen und Turnen, in Handarbeit und Gesang, in fremden Sprachen oft mit, des öftern ohne Staatsunterstützung, weiter aus. Fürwahr, im schweizerischen Lehrerstande lebt mehr ideales Bildungsstreben, mehr Opfersinn, als in irgend einem andern Stande.

Gilt es, neue, eigenartige Aufgaben zu lösen, so veranstalten die Behörden Sonderkurse. So wurde im Sommer des Berichtsjahres in Zürich der erste Bildungskurs für Lehrer an gewerblichen Fortbildungsschulen abgehalten. Seine Aufgabe umschrieb Gewerbesekretär Biefer also: „Zum erstenmal finden sich Lehrer zusammen, um sich in den Zweigen der geschäftskundlichen Fächer und der Vaterlandskunde weiterzubilden. Bis dahin beschäftigten sich die Fortbildungskurse nur mit den zeichnerischen Fächern und in letzter Zeit mit Buchführung und Kalkulation. Daß nun alle Disziplinen der geschäftskundlichen Fächer, alle mit gleicher Wertung, in den Kreis des Kurses einbezogen werden und daß durch eine vierwöchentliche Dauer eine gründliche Pflege der einzelnen Zweige ermöglicht wird, halte ich für einen ganz bedeutenden Fortschritt auf dem Gebiete unseres gewerblichen Fortbildungsschulwesens. Denn viel zu lang ist die Bedeutung dieser Fächer unterschätzt worden. Ich halte die geschäftskundlichen Fächer für ebenso wichtig, wie die berufskundlichen. Unser gewerblicher Nachwuchs bedarf des gründlichen

[1]) Schweizerische Lehrerzeitung. Jahrgang 1910, Seite 416.

Unterrichts in jenen Gebieten in ebenso reichem Maße, wie in diesen. Ein Berufsmann, der heute nicht imstande ist, eine ordentliche Korrespondenz zu führen, der nicht sicher rechnen kann, der seine Bücher nicht richtig zu führen versteht und ungenügend oder gar nicht kalkuliert, wird auf keinen grünen Zweig kommen. — Vergessen werden wir nie, daß es sich bei der Schulbildung nicht nur um eine Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten handelt, sondern daß die Erziehung der Jugend ebenso wichtig ist. In dem Alter unserer Fortbildungsschüler, das guten, aber auch schädlichen Einflüssen so leicht zugänglich ist, soll nichts versäumt werden, was auf den Weg des Guten lenkt. In unserm Lande der Demokratie ist noch eine weitere Erziehung ganz besonders zu pflegen: Die Erziehung zum Staatsbürger, der sich seiner Rechte, aber auch seiner Pflichten bewußt ist[1]."

Um den Schweizern französischer Zunge, die in der deutschen Schweiz oder im Ausland als Lehrer ihrer Muttersprache eine Stelle suchen, die Erreichung ihres Zieles zu erleichtern, beschlossen die Erziehungsdirektoren der französisch sprechenden Kantone, Bern eingeschlossen, allen denen ein *„Diplôme romand pour l'enseignement du français en pays de langue étrangère"* zu verabreichen, die sich einer mündlichen und schriftlichen Prüfung vor Sachverständigen unterziehen. Über den Zweck und den Wert des Diploms sagt Marcel Marchand[2]: „Un diplôme n'est pas bien dit, car il y en aura deux: un diplôme du degré supérieur permettant d'enseigner dans les écoles secondaires, les gymnases et surtout les écoles de commerce, et un diplôme du degré inférieur grâce auquel nos jeunes gens et nos jeunes filles pourront répandre la langue française dans les pensionnats et les familles des pays de langue étrangère. Il va sans dire que le diplôme supérieur ne fera pas loi dans les écoles supérieures des différentes nations européennes ou autres, mais il sera comme une sorte de clé du grenier de Perrault, qui ouvrira les portes des différents établissements d'instruction publique ou privée avec assez de facilité et permettra au porteur du premier brevet de se caser sans trop de peine, en attendant le moment de vaincre d'autres obstacles, surtout de se familiariser avec les institutions scolaires et de s'y conformer pour avoir le droit de professer définitivement." Und über die Art der Prüfung äußert sich unser Gewährsmann folgendermaßen: „Qu'il suffise de dire que l'examen ne sera pas des plus faciles, mais que tout jeune homme intelligent, de volonté forte, sera accueilli avec bienveillance par la Commission d'examen, qui siègera deux fois par an, en tout ou en partie, pour les épreuves écrites dans une localité quelconque de la Suisse romande,

---

[1]) Schweizerische Lehrerzeitung. Jahrgang 1910, Seite 293.

[2]) L'*Educateur*, organe de la Société pédagogique de la Suisse romande. Rédacteur en Chef: François Guex, Directeur des Ecoles normales, Professeur de pédagogie. Année 1910. Page 697. Lausanne, Librairie Payot & Cie.

pour les épreuves orales à tour de rôle dans les villes de Lausanne, Neuchâtel et Genève, et pendant trois années de suite dans la même ville. Aucun titre ni diplôme ne sera exigé des candidats au diplôme du degré supérieur. La Commission d'examen désignera les épreuves dont pourront être dispensés les candidats porteurs de diplômes tels que: certificat de maturité, baccalauréat ès-lettres, licences ès-lettres, diplôme de sortie d'une école de commerce, brevet de maître secondaire ou de maître primaire."

In einem größeren Aufsatz mit dem Titel: „Zum 100jährigen Jubiläum des Gymnasiallehrerstandes in Deutschland und der Schweiz" spricht Professor Dr. Wilhelm von Wyß über die Rekrutierung und die berufliche Vorbilung des Mittelschullehrers[1]: „Da der Mittelschullehrer zugleich wissenschaftlich gründlich gebildet und zum Lehren tüchtig sein muß, so liegt der Gedanke nahe, daß, wer vom Lehramt an der Volksschule herkommt und darauf gründliche wissenschaftliche Studien gemacht hat, besser für seinen Beruf vorbereitet sei, als wer von der Schulbank direkt auf die Universität kam. Das wäre wohl der Fall, wenn die Pädagogik eine Wissenschaft wäre, die nach absoluten Gesichtspunkten und Gesetzen arbeiten könnte, etwa wie die Mathematik. Allein das ist sie nicht; sie ist vielmehr eine Kunst, und zwar eine Kunst, die ganz verschieden gehandhabt werden muß, je nach dem Objekte, auf das sie angewendet wird. Ein guter Volksschulpädagoge ist noch keineswegs ein guter Mittelschulpädagoge; er wird den neuen Verhältnissen in der richtigen Weise nur Rechnung zu tragen vermögen, wenn er eine Persönkeit ist, die sich auch für das höhere Lehramt eignet. In diesem Falle wird der Übelstand, daß er nicht selbst am Gymnasium war und den Bildungsgang seiner jetzigen Schüler nicht selbst als Schüler durchgemacht hat, ein erfolgreiches Wirken nicht auf die Dauer beeinträchtigen. Die Persönlichkeit, und sie allein, ist es, die den Erfolg ermöglicht, aber auch verbürgt.

Damit stimmt überein, was die Erfahrung längst gezeigt hat, daß der Gymnasiallehrer, der ohne vorherige pädagogische Praxis sein Amt antritt, eine für das Lehramt geeignete Persönlichkeit sein muß, wenn er nicht sofort über seiner Aufgabe stolpern soll. Die wissenschaftliche Bildung allein tut's nicht, die richtige Persönlichkeit muß da sein. Aber selbst, wenn dies der Fall, so hält die Zuversicht, mit der man gelegentlich behaupten hört, der zum Lehrer Geborene finde seinen Weg leicht von selbst, vor der Erfahrung der Praxis nicht stand. Wird man je nur den zum Mittelschullehrer wählen können, der zum Lehrer geboren ist, und machen nicht auch die, welche es sind, oft ziemliche Umwege? Es will uns scheinen, daß damit, daß in Deutschland wohl zu viel geschieht, um dem Gymnasiallehrer eine pädagogische Vor-

[1]) Schweizerische Lehrerzeitung. Jahrgang 1910. Seite 434.

bildung zu geben, noch nicht gesagt sei, daß bei uns zu wenig geschehe. Muß in Preußen der Kandidat ein Seminarjahr und dann erst noch ein Probejahr absolvieren, so ist die Gefahr groß, daß bei manchem der im Laufe der Studienjahre eintretende Drang, endlich praktisch zu wirken, in verhängnisvoller Weise abgekühlt wird. Es braucht auch wohl eine starke Persönlichkeit, um sich durch eine derartige zweijährige Schulung hindurch lebendig, tatenfrisch und originell zu erhalten. Aber zwischen einem solchen zweijährigen Fegefeuer und dem Hospitieren in drei bis vier Stunden und Unterrichten in zwei bis drei Stunden, wie es z. B. in Zürich üblich ist, wäre noch ziemlich viel dazwischen, und es ist denn auch schon im Verein schweizerischer Gymnasiallehrer, als 1878—79 die pädagogische Vorbildung des Gymnasiallehrers behandelt wurde, ein Mehr gefordert worden. .... Dem Studierenden, der sich dem höhern Lehramt widmen will, sollte zum mindesten die Möglichkeit geboten werden, Vorlesungen über Gymnasialpädagogik zu besuchen; der junge Lehrer sollte Gelegenheit haben, dem Unterricht in allen Fächern und auf allen Stufen beizuwohnen. Wird die pädagogische Vorbildung nach dieser Richtung festgelegt, so ist nicht zu befürchten, daß ein Zuviel sich einstellen könnte."

Daß die Vorbildung für das höhere Lehramt, wie sie gegenwärtig in Preußen üblich ist, tatsächlich nicht allseitig befriedigt, ergibt sich aus den Worten Professor Dr. W. Münchs[1]), der schreibt: „Tatsächlich sind nicht wenige der Kandidaten sozusagen im Wissen erstickt, vielleicht auch durch Methode verengert, der wahren geistigen Lebendigkeit mindestens vorläufig verlustig, durch jahrelange Rezeptivität und das Fehlen fast jeder geistigen Verantwortlichkeit erschlafft, über der ungeheuren Breite der immer sich feiner ausgestaltenden, immer mehr sich differenzierenden Wissenschaften unsicher geblieben an allen Ecken und Enden, über all der Gedächtnisarbeit der letzten Zeit vor der Prüfung (neben oder unmittelbar nach der monatelangen, anstrengenden Konzentration auf die schriftlichen Prüfungsarbeiten) tief ermüdet. Und alledem ist nicht entgegenzutreten mit der einfachen Forderung, daß sie sich eben anders, daß sie sich mit mehr Weisheit hätten einrichten sollen."

Der berühmte Schulmann wünscht, daß die „allgemeine Prüfung", soweit sie sich auf Religion, Deutsch und Philosophie erstreckt, in weitherzigem Sinne abgenommen werde; einen strengern Maßstab möchte er in der Pädagogik angelegt sehen. „Hier handelt es sich um ein erstes und vorläufiges Maß von Berufsbildung, von Berufsverständnis. Jene Gebiete sind im Verhältnis zur wissenschaftlichen Fachprüfung peripherisch, dieses in gewissem Sinne zentral: alles einzelne Wissen und Können soll nicht bloß

[1]) Monatsschrift für höhere Schulen. Jahrgang 1910. Seite 482.

zu einem persönlichen Gesamtbesitz zusammenfließen, sondern sich allmählich unter pädagogischen Gesichtspunkten umschmelzen lassen. Muß darum nicht dieser Abteilung der allgemeinen Prüfung eine ganz andere Wichtigkeit beigemessen werden, als der anderen Dreizahl? Scheinbar liegt es niemand näher, diese Frage mit Ja zu beantworten, als dem Vertreter der Pädagogik auf einem Universitätskatheder. Und vielleicht ist auch die Zeit nicht ganz ferne, wo die Einrichtung der Universitätsstudien ein volleres Ergebnis vorläufiger pädagogischer Erkenntnis gestattet, als bis jetzt natürlich ist. Wenn die Philosophie wesentlich als Psychologie geprüft und wenn diese wesentlich, um es kurz auszudrücken, als pädagogische Psychologie gefaßt würde, so könnte schon jetzt und ohne weiteres das Wünschenswerteste geleistet, übrigens zugleich eine erstrebenswerte Vereinfachung verwirklicht werden. Die moderne psychologische Forschung gibt nicht nur der pädagogischen Stellungnahme vielseitigere und bestimmtere Grundlagen als ehedem, sondern ist auch, weil modern und zum Exakten hinstrebend, den jungen Studierenden von heute leichter sympathisch zu machen."

Professor Dr. Münch könnte sich freilich auch damit einverstanden erklären, daß „die Pädagogik als Prüfungsgegenstand am Abschlusse der Universitätsstudien ganz verschwände, um in einer später abzuhaltenden zweiten Prüfung desto bestimmter und ernstlicher vorzukommen. .... Um so gewisser nur müßte dann alles an Abrichtung Erinnernde fern bleiben. Und das darf vielleicht überhaupt als die große Hauptfrage bezeichnet werden: Soll die Tüchtigmachung zum Amte — um ganz kurze Ausdrücke zu wählen — wesentlich Ausstattung, Eingewöhnung oder Belebung sein? Mit andern Worten: Wird die wissenschaftliche Ausrüstung, wird die Einordnung in alle guten Normen der Amtskunst, wird das innere Erfaßtwerden von der Aufgabe, die zu gewinnende Freude an ihr, die Hingabe der Persönlichkeit an sie das eigentliche Ziel sein? Wenn hier sogleich zugestanden werden muß, daß das Dritte niemals das Erste und Zweite entbehrlich macht, so darf anderseits doch jenes Erste und Zweite nicht als das eigentlich Befriedigende gelten."

Das Wertverhältnis zwischen Universitäts- und Gymnasialseminarien will Geheimrat Münch nicht genauer bestimmen. Aber er sagt: „Wie die wesentliche und entscheidende pädagogische Ausbildung in die Universitätszeit verlegt werden könnte, ohne daß eine außerordentliche Einschränkung der gegenwärtigen fachwissenschaftlichen Studien erfolgte, sehe ich nicht. Aber vor allem sehe ich auch in der didaktischen Ausbildung, wie sie durch eine mit dem Universitätsseminar zu verbindende Übungsschule verwirklicht werden soll, nicht das Wesentliche und Zeitgemäße für die künftigen Pädagogen in diesem Stadium. Es ist schon sehr schade, wenn das große Publikum oder wenn beschränkte Fachleute den

Begriff des Pädagogen mit dem des vor seiner Schulklasse stehenden Fachlehrers zusammenfallen lassen. Für das viel weitere Gebiet der Erziehungsfragen, für die Bedeutung der Erziehung überhaupt, für das Wesen der Jugend, ihre Entwicklungsstadien, ihre verschiedenen Typen die Augen zu öffnen, Interesse zu wecken und zu pflegen, scheint mir eben das Nächste und Nötigste."

In den pädagogischen Kreisen Deutschlands beschäftigt man sich gegenwärtig nicht nur eifrig mit der Hebung der Lehrerbildung, sondern auch mit der Frage, welches die geeignete Pflegestätte für die Pädagogik sei. Unter dem Titel „Zur Frage der Akademisierung der Pädagogik" stellt Dr. G. Deuchler[1]) in der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie" die verschiedenen Ansichten zusammen, um sie kurz zu kritisieren.

Schon im März 1906 wurde im bayrischen Landtag ein Antrag auf Errichtung von Professuren für Pädagogik angenommen. Allein die Universitäten München und Würzburg erklärten sich vorerst gegen die Errichtung einer Pädagogikprofessur und die Universität Erlangen forderte bloß, daß einem Privatdozenten ein Lehrauftrag für Pädagogik erteilt werde. Dessenungeachtet führte die Frage, ob die Pädagogikprofessur zweckmäßigerweise durch einen Philosophen übernommen werden könne, zu lebhaften Auseinandersetzungen zwischen den Professoren Meumann und Rehm. Nach Beseitigung der Mißverständnisse stellte sich indessen heraus, daß beide die Pädagogik wenigstens selbständig vertreten sehen wollen. Nicht einigen konnten sie sich aber in bezug auf die Vorbildung des Pädagogikdozenten. Während Rehm verlangt, daß der „Pädagogiker" mit den Grundwissenschaften (Psychologie und Ethik) und der Geschichte der Pädagogik vertraut sei und über eigene Lehrerfahrung verfüge, bestreitet Meumann nur, daß der Philosoph „ex professio" der geeignete Vertreter der Pädagogik sei. Was die eigene Lehrpraxis betrifft, so will Rehm, daß der Pädagogiker seine pädagogische Erfahrung da gewonnen habe, wo seine Hörer später unterrichten sollen. Meumann faßt dieses Problem nicht näher ins Auge; aber Dr. Deuchler macht darauf aufmerksam, daß der Pädagogiker die Praxis ja nur lehren, nicht ausüben müsse, und darum dürfe man von ihm nicht eine mehrjährige Praxis fordern. Und er fährt fort: „Das ist meines Erachtens wichtig, daß man 1. diese Praxis in ihrer wirklichen Gestalt studiert, und zwar in den mannigfaltigsten Formen, und daß man 2. die Lehre und Theorie auf diesen so gewonnenen Anschauungen und Erfahrungen aufbaut."

Die Errichtung von „Übungsschulen" lehnt Professor Rehm ab; aber er hält es für „wünschenswert, daß Anschauung an selbständigen Schulen des Hochschulortes ermöglicht werde". Von einer Übungsschule, die nur der „Einübung der angehenden Lehrer"

[1]) Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Phathologie und Hygiene. Jahrgang 1910, Seite 561 ff.

diente, will auch Dr. Deuchler nichts wissen; eine derartige Einrichtung könne die Universität, so lange sie sich ihrer Aufgabe bewußt bleibe, nicht assimilieren. Aber trotzdem müsse auch die „akademische“ Pädagogik enge Fühlung mit der Wirklichkeit des pädagogischen Lebens haben, und zwar aus drei Gründen: 1. weil sie Gelegenheit zu pädagogischen und didaktischen Forschungen (Durchführung der Arbeitsschule, Durchführung methodischer Prinzipien, Verifikation bestimmter Theorien) haben müsse, 2. weil sie Schulkinder zu psychologischen Experimenten (namentlich zu Massenexperimenten) nötig habe, die zur Lösung pädagogischer Fragen unternommen werden müssen, und 3. weil sie gut tue, bei der Lehre gelegentlich zu Demonstrationen zu greifen.

Wer weiß, welchem Rattenkönig von Problemen der Pädagoge heute gegenübersteht, kann sich nicht wundern, daß verschiedene Vorschläge zur Organisation der „akademischen Pädagogik“ gemacht werden. Dr. Deuchler hebt deren drei hervor: 1. die Errichtung einer pädagogischen Professur an der Universität, eventuell auch an der technischen Hochschule, 2. die Errichtung einer ganzen Schul- oder pädagogischen Fakultät an der Universität, und 3. die Errichtung besonderer pädagogischer Hochschulen unabhängig von der Universität. Alle drei wurden in pädagogischen Kreisen lebhaft erörtert, am lebhaftesten der dritte, den Dr. Brahn in die Presse („Neue Bahnen“, Jahrgang 1909, Heft 2; „Deutsche Schule“, Jahrgang 1910, Heft 1) geworfen hatte. Dr. Deuchler schreibt: „Wenn das Projekt bei einer Akademie für freie pädagogische Forschung stehen geblieben wäre und wenn in Deutschland ein solches Unternehmen von privater Hand finanziell gesichert werden würde, so wäre wohl kaum etwas dagegen zu sagen. Aber die betreffende Akademie sollte zugleich der vom Staat gebilligten und anerkannteu Weiterbildung der Volksschullehrer dienen, bis diesen die Pforten der Universität geöffnet werden würden. Zur wissenschaftlichen Weiterbildung in den übrigen nicht pädagogischen Disziplinen sollten auch diese, für den Schulgebrauch etwas zugeschnitten, gelehrt werden. Daß irgend ein Staat, der verständig wirtschaftet, auf diesen Vorschlag eingeht, ist kaum anzunehmen. Aber auch der Weiterbildung der Lehrer leistet sie nicht das, was die Lehrerschaft erstrebt; deshalb wurde dieser Vorschlag von Muthesius[1]) — nicht mit Unrecht — als eine Abschweifung von dem Wege zu den Zielen der Lehrerschaft bezeichnet. Ebenso scheinen mir Bedenken wie diese gerechtfertigt, daß die Lehrerbildung den bildenden Einflüssen des Universitätslebens. z. B. der Wechselwirkung mit den andern Wissenschaften, des Verkehrs mit den andern Studenten,

[1]) Pädagogische Blätter. Zeitschrift für Lehrerbildung und Schulaufsicht. Jahrgang 1910, Heft 5 und 10. Herausgegeben von Karl Muthesins. Thienemann, Gotha.

des Arbeitens in den Instituten und Seminaren, verlustig gehe, daß die pädagogische Akademie doch nur eine Universität II. oder III. Grades werde, daß nicht eine Vermehrung pädagogischer Studien, sondern die eigentliche wissenschaftliche methodische Ausbildung den Lehrern nottue u. s. w."

Am Schlusse seiner Übersicht macht Dr. Deuchler mit gutem Grunde darauf aufmerksam, daß die Weiterbildung der Volksschullehrer auch durch die Reform und Ausgestaltung der Seminare gefördert werden könnte. „Da schlösse sich die Arbeit an das Gegebene an, womit eine gewisse Garantie der Fruchtbarkeit geleistet wäre. Wenn irgendwo, so wäre es hier in erster Linie am Platze, von amerikanischen Einrichtungen zu profitieren."

V. Das Lehrverfahren.

Das Schlagwort „Arbeitsschule" hat seine Zugkraft noch nicht verloren; aber viele, die es in den Mund nehmen, wissen nicht, was sie damit sagen wollen. Auch der „Arbeitsunterricht" ist ihnen ein leeres Wort. Gedankenlos plappern sie nach, daß der „Arbeitsunterricht" ein Prinzip sei, als ob ein Unterricht sich selbst Prinzip sein könnte. Wahrscheinlich wollen sie mit ihrer Behauptung andeuten, daß aller Unterricht Handarbeit sein müsse. Allein, wer je in Literatur, Geschichte, Ethik und Religion unterrichtet worden ist, muß diese Forderung zurückweisen, oder wird sie nur in ganz bescheidenem Umfange gelten lassen. Damit soll nicht geleugnet werden, daß der „Arbeitsunterricht" in andern Fächern, wie z. B. Rechnen und Geometrie, Geographie und Naturkunde, ein wichtiges Mittel zur Förderung der Erkenntnis und der Kraftsteigerung werden kann. Sofern er sich das Ziel steckt, wertvolle Wissenselemente auf kraftbildende Weise zu vermitteln, wird er in der neuesten Zeit „Werkunterricht" genannt.

Diejenigen Pädagogen, die den „Arbeitsunterricht" als selbständiges Fach in besonderen Stunden erteilen möchten, wissen wenigstens genau, was sie wollen. Sie setzen ihm praktische Ziele: er soll die Schüler zur Herstellung nützlicher Gebrauchsgegenstände anleiten oder sie für die Berufslehre vorbereiten. Pädagogisch gebildete Fachleute sollen diesen Unterricht in Schülerwerkstätten erteilen (Werkstattunterricht). Neben die „Lern- oder Wissensschule" träte also auch für die Knaben eine „Arbeitsschule", wie wir sie schon lange für die Mädchen haben.

Man mag es bedauern; aber derartige „Arbeitsschulen" werden wenigstens in Städten und großen Dörfern zu einem sozialen Bedürfnis. Ursprünglich waren Spiel und Arbeit die einzigen Erziehungsmittel. Mit der steigenden Kultur ergab sich die Notwendigkeit des Unterrichts, der die erworbenen Kulturgüter der heranwachsenden Generation vermittelte. Als Vater und Mutter

diese Aufgabe nicht mehr lösen konnten, übertrug man sie dem Lehrer. Dem Hause blieb noch lange die Einführung in den Beruf; heute, im Zeitalter weitgehendster Arbeitsteilung, der Maschinen und Fabriken, ist das nicht mehr möglich: die Schule muß auch noch die Vorbildung für den Beruf, wenn nicht gar die Berufslehre selbst übernehmen. Sollte ihre heutige Organisation das nicht erlauben, so muß sie geändert werden. An theoretischen und praktischen Vorarbeiten fehlt es nicht.

So verlangt Erziehungssekretär Dr. Fr. Zollinger[1]) „das Arbeitsprinzip, wie für alles menschliche Leben überhaupt, schon von Anfang an für allen Unterricht der Schule und für alle Erziehung als ein Gebot der psychologischen Verfolgung der Entwicklung der Kräfte des Körpers und des Geistes, aber auch als ein ethisches und soziales Gebot von mächtiger Bedeutung für das ganze Leben". Dr. Zollinger begründet seine Forderung nicht bloß, sondern zeigt auch, wie ihr im Rahmen der heutigen Schulorganisation bereits nachgelebt wird oder doch nachgelebt werden könnte.

Für die „Handarbeit als Unterrichtsprinzip" tritt auch Ed. Örtli, der verdiente Vorkämpfer der Knabenhandarbeit in der Schweiz, aufs entschiedendste ein.[2]) Auf Grund seiner reichen Erfahrung gibt er jedem Lehrer eine Fülle der beherzigenswertesten Winke für die Praxis.

H. Stauber, Zeichenlehrer in Zürich,[3]) empfiehlt das „Modellieren als Bildungsmittel im Schulunterricht". „Die Erkenntnis, daß die graphische und plastische Darstellung das beste Kontrollmittel ist für die Art der Auffassung des besprochenen oder beobachteten Gegenstandes, führte die Vertreter des modernen Zeichenunterrichts zu der wichtigen und einschneidenden Forderung, daß das Zeichnen und Formen einen integrierenden Bestandteil des Schulunterrichtes bilden müssen, daß sie wie die Sprache ein notwendiges Unterrichtsmittel seien. Die Mehrzahl der uns umgebenden Dinge, die auf unser Sehorgan einwirken, sind körperhaft und erzeugen demgemäß auch entsprechende Vorstellungsbilder. Soll ihre zeichnerische Darstellung produziert werden, hat das Kind zunächst die Aufgabe, die körperhafte Form zu abstrahieren, um sie auf einer Fläche wiederzugeben. Diese Tätigkeit stellt an die geistige Leistungsfähigkeit des Kindes ungleich größere Forderungen als die Darstellung des Vorstellungsbildes in konkreter oder plastischer Form durch das Formen in Ton oder einer andern knetbaren Masse. Es ist deshalb diese

---

[1]) Schweizerische Blätter für Schulgesundheitspflege und Kinderschutz. Jahrg. 1910, Nr. 2, Seite 24.

[2]) Schweizerische Blätter für Knabenhandarbeit. Redaktion: E. Örtli, Zürich V, J. Magnenat, Oron-la-Ville. Jahrg. 1910, Nr. 3, 4, 5, 6 und 10.

[3]) Schweizerische Lehrerzeitung. Jahrgang 1910, Nr. 43. Beilage: Zur Praxis der Volksschule. Nr. 10.

Darstellungsweise die ursprüngliche, leichtere, die vom Kinde schon im vorschulpflichtigen Alter gehandhabt wird und der darum in der Schule der Vortritt gebührt. Erst nach und nach kann und soll sie ersetzt werden durch die weniger zeitraubende und im Leben gebräuchlichere graphische oder zeichnerische Darstellungsweise."

Die „physikalischen Schülerübungen" möchte Sekundarlehrer Th. Gubler[1]) für die Sekundarschule obligatorisch machen. Durch Probeversuche in den stadtzürcherischen Schulen sollte festgestellt werden, in welcher Form und welcher Ausdehnung die Übungen sich organisch in den gegenwärtigen Unterrichtsbetrieb einreihen ließen. Nachher wäre durch eine Kommission ein ausführliches Programm der Übungen zu entwerfen und eine Sammlung von Hülfsmitteln für diesen Unterricht zu veranstalten. Sie hätte auch Vorschläge für die Einrichtung von Unterrichtszimmern zu machen. In einem besondern Lehrkurs müßte dann das Programm durchgearbeitet werden.

Wo, in welchem Umfange, in welcher Weise und mit welchem Erfolge physikalische Schülerübungen gegenwärtig durchgeführt werden, zeigt Theodor Gubler in Nr. 3, 4, 5 und 6 der Schweiz. Lehrerzeitung, Jahrg. 1910. Er schließt seine lehrreichen Ausführungen mit den mahnenden Worten: „Jedenfalls müssen wir, um nicht rückständig zu werden, der Entwicklung der praktischen Schülerübungen und damit der Erziehung durch eigene Arbeit zur Selbständigkeit, was die Mittelschulen betrifft in erster Linie in Berlin und Hamburg, was die Volksschule betrifft in München, unsere volle Aufmerksamkeit schenken."

Rascher als in der Volksschule, finden die „Laboratoriumsarbeiten" in den Landerziehungsheimen Eingang. Die Lehrer dieser Anstalten haben nur kleine Klassen vor sich und verfügen über die nötigen Arbeitsräume und Geldmittel. Dr. Max Oettli[2]) in Glarisegg möchte seinen Schülern vor allem „die ersehnte Arbeitsfreiheit" geben. „Unsern alten, demonstrierenden Unterricht brauchen wir dabei gar nicht fallen zu lassen; denn vor allem muß der Lehrer auf irgend eine Weise dafür sorgen, wie, ist ganz gleichgültig, daß in den Schülern der heiße Wunsch nach irgend einer selbständigen Arbeit entsteht. Viele Wege führen zu diesem Ziele, gerade so viele, als kräftige, persönliche Werte in den Lehrern leben; denn nicht der Stoff ist es, der die Begeisterung erweckt, sondern die Anteilnahme, die der Lehrer selbst dem Vorgebrachten entgegenbringt. Seine Leidenschaft wirkt ansteckend. Dann erst, wenn in den Schülern der Wunsch nach eigener Arbeit vorhanden ist, gilt es, die zweite Forderung zu erfüllen, den Schülern die Möglichkeit zur Selbstbetätigung zu

[1]) Schweizerische Lehrerzeitung. Jahrgang 1910, Nr. 52, Seite 491.

[2]) Schweiz. Lehrerzeitung. Jahrg. 1910, Nr. 8, Seite 64.

verschaffen." Dr. Ottli stellt dann seinen Schülern eine Reihe von Aufgaben, unter denen sie frei wählen können. Erlischt beim einen oder andern im Laufe der Monate das Interesse, so läßt er sich von den Laboratoriumsarbeiten dispensieren.

Einen eigenartigen Vorschlag zur manuellen Betätigung der Schuljugend machen die Etablissements fédéraux de chimie agricole et d'essais de semences, Mont Calme sur Lausanne.[1]) Wegen der Begründung und der Tragweite ihres Rundschreibens, das sie unter dem Titel „Pépinières et champs d'essais scolaires" erlassen, sei es hier angeschlossen:

„La question de la dépopulation des campagnes et de l'émigration des jeunes gens vers les centres urbains préoccupe nombre d'esprits, et l'écho de ces préoccupations a retenti dans la presse, au cours de ces dernières années surtout. Certains ont prétendu que l'école contribuait aussi à accentuer ce mouvement et qu'elle devait s'efforcer de réagir en orientant son enseignement du côté des choses de l'agriculture; il ne nous appartient pas de discuter le bien-fondé de ces assertions et d'indiquer de quelle façon l'école, à laquelle on demande tant, peut intervenir dans ce domaine. Nous voulons simplement relever le fait qu'un certain nombre d'instituteurs donnent l'exemple en installant dans leurs classes de petits musées agricoles (collections de graines, de plantes utiles, d'insectes, de terre et roches, d'engrais chimiques, etc.), ou en créant des pépinières ou jardins scolaires, où sont mis à l'étude la plantation des arbres forestiers ou fruitiers, la culture de nos principales plantes agricoles ou potagères, l'emploi rationnel des engrais commerciaux, etc.

Nous avons l'avantage de porter à la connaissance de MM. les instituteurs de la Suisse romande s'intéressant à ces questions que, autorisés par le Département fédéral de l'Agriculture, nous nous mettons à leur disposition pour les renseigner et leur fournir, aux conditions les plus avantageuses possible, le matériel et les substances dont ils pourraient avoir besoin. Comme matériel de collection, nous pouvons leur procurer des échantillons de graines, des engrais chimiques principaux, quelques types de fourrage, les remèdes de vigne les plus importants, etc.

A ceux qui désirent faire des expériences culturales dans le jardin scolaire, nous pouvons mettre à disposition les engrais chimiques et les semences nécessaires, en renseignant sur leur mode d'emploi, ou de semis.

Les renseignements et la fourniture du matériel sont gratuits; nous demandons seulement que l'on veuille nous communiquer les résultats des expériences. Ces rapports pourraient faire, éventuellement, l'objet d'une publication dans l'*Educateur*."

Wie die vorstehenden Beispiele zeigen — sie ließen sich leicht vermehren —, findet die Aufforderung, die Handarbeit in den Dienst

[1]) L'*Educateur*. Année 1910, page 35.

des Unterrichts zu stellen, bei uns überall Gehör. Die Anhänger des Alten und des Neuen stehen sich näher, als sie selber glauben. Würden sie das Wort „Arbeit“ eindeutig gebrauchen, so müßten sie sich die Hände reichen. Offensichtlich fassen die Reformer den Begriff Arbeit viel weiter als das Volk. Vielleicht kann schon das nächste Jahrbuch feststellen, daß man sich nicht mehr um Wörter zankt, daß die Schulreform schon längst im Gange ist, daß sie immer da war und immer da sein wird, weil die Lebensverhältnisse sich beständig ändern und die Schule sich diesen anpassen muß.

Vor einem stürmischen Vorgehen warnt die welsche wie die deutsche pädagogische Presse. So liest der Berichterstatter im *Compte rendu* du XVIIIme Congrès de la Société pédagogique romande à St-Imier, page 116:

„Déplorable immobilisme d'un côté, téméraire radicalisme de l'autre! Entre ces deux parties extrêmes, entre les réactionnaires, que la peur de toute nouveauté effraye, d'un côté, et les outranciers scientifiques de l'autre, qu'ils soient simples pédagogues, pédonomes ou pédotechniciens, il doit y avoir place pour le bon travail, utile, positif, applicable aux besoins de l'école et de l'enfant. L'enseignement est matière délicate et grave entre toutes. Les réformes scolaires — les vraies — elles sont moins nombreuses qu'on ne croit — doivent être œuvre de maturité et de sagesse. Changer pour le plaisir de modifier n'est pas une raison suffisante. „En corrigeant certains procédés défectueux, disait Portalis, il convient de prévoir les dangers de la correction même.““

Machte Handelslehrer Fr. Frauchiger,[1]) der vor dem Evangelischen Schulverein der Schweiz in Basel über „die pädagogische Reformbewegung“ sprach, der Arbeitsschule weitgehende Zugeständnisse, trotzdem auch er am bewährten Alten festhalten wollte, sagte Seminarlehrer Hans Geißbühler[2]) u. a.:

„Allen Kindern, denen es daheim an Gelegenheit zu Spiel und Arbeit gebricht, gönne ich von Herzen, wenn ihnen die Schule den Mangel ersetzt. Aber ich fürchte das Obligatorium für solche, denen die Schule nur einen magern Ersatz bieten will für das, was das Elternhaus ihnen reichlich gibt: Spiel und Arbeit.

Einen andern Grund der Ablehnung bildet die Mehrbelastung des Lehrers, die sich in Klassen mit einer einzigen Lehrkraft notwendigerweise einstellen müßte. Schon jetzt ist das Lehrprogramm reichhaltig. Der Lehrer soll auf allen Gebieten zu Hause sein. Jede Erweiterung seiner Wirksamkeit muß das Niveau seiner Leistungen auf allen Gebieten niederdrücken. Das darf jedoch um so weniger der Fall sein, da er das bisherige Pensum in kürzerer

[1]) Schweiz. Evangelisches Schulblatt, Jahrgang 1910, Nr. 46.

[2]) Schweiz. Evangelisches Schulblatt, Jahrgang 1910, Nr. 47.

Zeit erreichen soll, daher bezüglich Lehrstoff und Methode besser gerüstet sein muß.

Endlich sollen die Schüler zu der bisherigen Bürde von Schularbeit noch mehr erhalten, denn vielen Schülern wird die Handarbeit schwerer fallen als das Lernen. Früher betrieb der Schulmeister ein Handwerk in der Schulstube. Um das Lernen fruchtbarer zu gestalten, mußten die Lehrer vom Handwerk lassen. Aus dem nämlichen Grunde sollen nun die Schüler ein Handwerk betreiben. Ich fürchte, daß in absehbarer Zeit zur Beförderung der Lerntätigkeit der Lehrer das Handwerk allein betreiben müsse. Dann wäre der Ring geschlossen und mit der Zentenarfeier der obligatorischen Volksschule könnte eine neue Spirale begonnen werden."

Und in der „Schweizerischen Lehrerzeitung"[1]) klagt Ad. Lüthi: „Wenn Anschauen und Denken in der heutigen Schule gebührend berücksichtigt werden, so läßt sich das vom Üben der Fertigkeiten, vom Einprägen der Kenntnisse weniger behaupten. Viele Lehrer schämen sich geradezu dieser Arbeit, die sie mit dem Namen „Drill" zu brandmarken suchen. Sie wollen den Schüler überall Probleme sehen lehren und in ihm Kräfte entfalten, die zu deren Lösung nötig sind. Was sie anstreben, nannte man früher „formale Bildung". Gewiß darf die Schule dieses Ziel nie aus den Augen verlieren; aber sie darf auch nicht vergessen, daß das Kind nach dem Schulaustritt über diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen sollte, die das berufliche und das bürgerliche Leben von ihm fordern. Löst sie ihre Aufgabe in idealer Weise, so rüstet sie den Zögling zur „Arbeit fürs Dasein" aus, indem sie ihm sein Wissen selbsttätig erwerben läßt. Ganz ohne Drill wird's dabei freilich nie abgehen.

„Aber das Drillen ist so zeitraubend, so langweilig, so geisttötend," klagen die Gegner, „darum fort damit." Gemach, es fragt sich ganz, wie man es anfängt. Ich habe schon Elementarschüler gesehen, deren Gesichter strahlten, wenn der Lehrer mit ihnen übte. Und welch erfreuliches Bild zeigt die Kinderstube, wenn die ersten Schritte geübt werden, die ersten Sprechversuche gelingen! Lehrende und Lernende sind überglücklich und nimmermüd. In der Kinderstube könnte der Elementarmethodiker noch anderes lernen. Dort wird zu einer gegebenen Zeit immer nur eines gepflegt, und was das Kind gelernt hat, das übt es unverdrossen, übt es immer wieder, bis es sitzt, zum „Automatismus" geworden ist. Im Gegensatz dazu lassen heute viele Elementarlehrer, die den Übergang vom Haus- zum Schulleben erleichtern möchten, ihre Schüler Täfelchen, Ringe und Stäbchen legen, Papier falten und flechten, Figuren ausschneiden und aufkleben. Die

[1]) „Schweiz. Lehrerzeitung", Jahrgang 1910, Nr. 11.

Neulinge machen Spaziergänge nnd Bewegungsspiele; sie spielen auf dem Sandhaufen; sie modellieren in Ton und Plastilina; sie tanzen und dramatisieren Geschichten; sie zeichnen mit der Kreide auf die Tafel, mit Schwarz- und Buntstift auf Papier; auch Pinselübungen dürfen nicht fehlen. Dauert diese Spielerei nur wenige Wochen, so mag sie hingehen, wird aber die Elementarschule wieder zum Kindergarten, so schadet sie: sie macht die Kinder zerstreut und zerfahren. Nichts lernen sie recht, namentlich das nicht, was die Schule nach der Auffassung der Eltern durchaus lehren sollte: das Sprechen, Lesen, Schreiben und Rechnen. Darüber, daß die sprachlichen Leistungen der Schüler zurückgingen, wird im deutschen und welschen Sprachgebiet geklagt. Die Ursache liegt auf der Hand: die Reform unterschätzt die Bedeutung der Sprache als Ausdrucksmittel. Darum pflegen die Reformer die Lautauffassung durch das Ohr und die richtige Wiedergabe der Laute in der Elementarklasse zu wenig; sie sprechen verächtlich vom „Kopflautieren" und vernachlässigen die Vorübungen für Auge und Hand, die das Schreiben vorbereiten. Und für die „formalen Sprachübungen", welche dem Schüler die in Mundart und Schriftsprache voneinander abweichenden Formen einschleifen möchten, haben sie nur Spott und Hohn. Die Erfolge rechtfertigen freilich ihr Verhalten nicht. Die Lehrer, die Reformklassen übernehmen müssen, klagen, daß sie mit den reifern Schülern viel Zeit und Kraft opfern müßten, um zu lehren, was diese sich auf der untern Stufe leicht hätten aneignen können."

Kommt hier die Sorge zum Ausdruck, daß der „Arbeitsunterricht" die bisherigen Leistungen der Volksschule vermindere, glaubt Sekundarlehrer Dr. M. Valèr in Chur in seinem trefflichen Referate „Über Kinderschutz und Jugendfürsorge"[1]) vor der Überschätzung der Handarbeit warnen zu müssen. Er schreibt: „Nur die Handarbeit in der Volksschule wird noch keine Generation heranziehen, die sich jeder körperlichen Arbeit mit Lust und Liebe unterzieht. Dieser Illusion gebe man sich nicht hin. Es liegt überhaupt die Gefahr nahe, daß wir ins andere Extrem verfallen und den Kindern die Meinung beibringen, jede Spielerei sei schon Arbeit."

Schon in dem Abschnitt über die Schulorganisation mußte das Lehrverfahren, das im staatsbürgerlichen Unterricht in Anwendung kommt, gestreift werden. Der Zürcher J. Hepp zeigte, daß und wie die Selbstregierung der Schüler diesen Unterricht ergänzen, wenn nicht gar ersetzen könnte. Neben ihn tritt der Basler C. Burkhardt, der die Besprechung der politischen Tagesereignisse in vorbildlicher Weise mit der Selbstregierung seiner Klasse verbindet.[2])

---

[1]) Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins. 28. Jahrgang. Seite 31. Chur, Buchdruckerei Jos. Casanovas Erben, 1910.

[2]) „Schweiz. Lehrerzeitung", Jahrgang 1910. Zur Praxis der Volksschule (Klassengemeinschaften), Seite 3, 15, 23, 42, 45, 53, 62, 70.

Selbstverständlich stellt sich auch der Geschichtsunterricht in den Dienst der staatsbürgerlichen Erziehung. Er schildert den Werdegang des heutigen Staates. „Aber," sagt A. Busse[1]) in einem Aufsatz über „Mittel und Wege zur staatsbürgerlichen Erziehung", „es würde ein schwerer Irrtum sein, wenn man glauben wollte, daß die Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung lediglich dem Geschichtsunterricht zufällt. Ja, man muß sogar sagen, daß dieser direkte Weg der Einführung in die Staatskunde nur den kleineren Teil der Erziehungsarbeit darstellt. Der bei weitem größere Teil wird durch die übrigen Unterrichtsfächer geleistet, die auf indirektem Wege nach demselben Ziele hinsteuern, indem sie jede Gelegenheit benützen, das politische Denken der Schüler zu vertiefen und ihr Urteil zu klären. Dazu sind alle Fächer geeignet und berufen, nicht nur das Deutsche, sondern auch jeder Sprachunterricht, sowie die Mathematik und die Naturwissenschaft."

Zudem darf nicht vergessen werden, daß der Geschichtsunterricht dem Kinde schwer verständlich ist, wenn es nicht durch die Behandlung von Stoffen, die seinem Erfahrungskreis entnommen worden sind, sorgfältig darauf vorbereitet worden ist. Einen solchen Elementarkurs bringt Großrat Karl Bürki, Lehrer in Oberbalm bei Bern[2]) in Vorschlag. Bürki faßt Gemeinde, Kanton und Bund als große Gesellschaften auf und schließt: „Der Weg zum Verständnis der großen Gesellschaften geht durch die kleinen Gesellschaften. An diesen (z. B. Käsereigesellschaft, Schützengesellschaft) läßt er fünf Hauptstücke auffassen, die jeder Vereinigung, ob klein oder groß, eigen sind, nämlich: 1. Zweck, 2. Statuten, 3. Vorstand, 4. Gebäude und Einrichtungen, 5. Leistungen der Mitglieder. So hat der Schüler in dieser Gesellschaft in verkleinertem Maßstabe schon die Gemeinde und den Staat mit eben denselben fünf Hauptstücken."

Nach einem ähnlichen Lehrgang ruft auch Dr. O. Wettstein, Redakteur der „Züricher Post", der in der Zeitschrift für Jugenderziehung unter dem Titel „Die Erziehung zum Staatsbürger" schreibt[3]):

„Für den staatsbürgerlichen Unterricht an den Fortbildungsschulen gibt es nur eine brauchbare Methode: Die Anknüpfung an die eigenen Wahrnehmungen des Schülers, die Ableitung der Begriffe aus dem Erlebnis. Wie sich die ganze moderne Pädagogik in der Richtung bewegt, aus dem Schüler selbst die Elemente folgerichtigen Denkens herauszuholen, es an seinen eigenen Beobachtungen zu üben, so muß auch das politische Wissen nicht in ihn hineingestopft werden; aus dem, was er geschaut, gelesen, erlebt, soll ihm unter verständiger Anleitung

---

[1]) „Monatsschrift für höhere Schulen", Jahrgang 1910, Seite 417.

[2]) Verfassungskunde für Schule und Haus, 5. Auflage, Gustav Grunau, Bern.

[3]) „Zeitschrift für Jugenderziehung, Gemeinnützigkeit und Volkswohlfahrt." I. Jahrgang (1910), Nr. 1, Seite 3.

und Ergänzung durch den Lehrer allmählich das Bild der menschlichen Gemeinschaften in immer schärferen Umrissen heraustreten; er soll sich gleichsam selbst den Staat bauen, dann nur wird dieser lebendig in ihm."

Wie schon aus dem Vorausgegangenen zu ersehen ist, hat die Schulreform, welche die „Lernschule" in die „Arbeitsschule" umwandeln will, in der Elementarklasse die größten Erfolge aufzuweisen. Trotzdem wollen sich einzelne Neuerer noch nicht zufrieden geben. Emilie Schäppi, Lehrerin in Zürich, verlangt z. B., daß in den beiden ersten Schuljahren weder Lesen noch Schreiben gelehrt werde. Mit dem Lesen will sie erst im dritten Schuljahr, mit dem Schreiben im fünften Schuljahr beginnen. Sie schreibt[1]: „Ist es nicht besser, die viele Zeit, die damit (d. h. mit dem Üben von Schriftformen) fast unnütz verloren geht, zu rascherem Erlernen und Verstehen der Schriftsprache zu benutzen und die Übung der Schrift um drei Jahre hinauszuschieben, auf das 10. Altersjahr, wo der Körper schon erstarkt ist? Dann wird es möglich sein, daß die Kinder die Schrift in einem Jahre erlernen, wenn täglich 3—4mal 20 Minuten auf ihre Einübung verwendet werden. Im 11. Alters- und nach unseren Voraussetzungen im 5. Schuljahre kommen sie so zur Übung des schriftlichen Ausdruckes. Das dürfte nicht mehr allzugroße Schwierigkeiten bieten, weil die Kinder während vier Jahren mit der Schriftsprache so vertraut geworden sind, daß ihnen das Denken in derselben ebenfalls geläufig geworden, um so mehr, als sie in allem übrigen Unterricht zu selbständigem Denken angehalten wurden und bei richtiger Leitung nicht verlernt haben, sich freimütig zu äußern. Mit Freude werden sie nun daran gehen, das Mittel zu benützen, um sich recht oft zu äußern, was beim mündlichen Ausdruck in der Schule der Vielheit der Schüler wegen nicht möglich ist, durch den schriftlichen Ausdruck nun aber zum Teil ersetzt werden kann."[2])

Versuche werden einzig über die Durchführbarkeit solch weittragender Vorschläge entscheiden können, aber wer aus Erfahrung weiß, wie viel Zeit, Mühe und Übung aufgewendet werden muß, um die Schüler lesen und schreiben zu lehren, kann gewisse Bedenken nicht unterdrücken. Er befürchtet, daß man diese Fertigkeiten mit den mittelmäßig Begabten nicht mehr genügend einzuüben vermöge, wenn man erst in der vierten, beziehungsweise fünften Klasse damit beginnt. Es wäre zu bedauern, wenn der Schüler im 10. und 11. Altersjahre viel kostbarste Zeit auf das Üben von Fertigkeiten verwenden müßte, die er schon in den ersten Schuljahren hätte erwerben können, ohne an seiner leiblichen und geistigen Entwicklung Schaden zu nehmen.

---

[1]) „Zeitschrift für Jugenderziehung, Gemeinnützigkeit und Volkswohlfahrt." I. Jahrgang (1910), Seite 71.

[2]) Vergl. auch: Geschäftsbericht der Zentralschulpflege der Stadt Zürich, 1910, Seite 9. Buchdruckerei Berichthaus.

Die Lehrer, welche das Lesen und Schreiben schon im ersten oder doch spätestens im zweiten Schuljahr vermitteln möchten, stritten sich im Berichtsjahr darüber, ob das Lesen besser für sich allein, oder in Verbindung mit dem Schreiben zu lehren sei. Diejenigen, die der herkömmlichen Schreiblesemethode absagten, wußten wieder nicht, ob sie, nach dem Vorgange von Taubstummenlehrer Malisch in Ratibor[1]), von ganzen Wörtern oder aber von einzelnen Buchstaben zu einfachen Silben und Wörtern fortschreiten sollten. Wieder andere bezweifelten, daß man dem eigentlichen Schreiben und Lesen Vorübungen für Auge und Hand, Ohr und Sprachorgane vorausschicken müsse, während die Anhänger Berthold Ottos, des Erfinders, und Pfarrer Spiesers, des eifrigen Vertreters der begrifflichen Methode, den ersten Leseunterricht und andere Methodiker, wie Rudolf Lindner[2]) auch den Schreibunterricht (Buchstabenformen) physiologisch zu begründen suchten. Probleme, die schon F. Olivier am Philanthropin in Dessau beschäftigten, werden also wieder aufgegriffen, und Lehrverfahren, die durch Erfolge und Alter geheiligt erschienen, angegriffen. Und merkwürdig, das geschieht von Leuten, die den „Intellektualismus" in der Schule bekämpfen. Gerade sie wollen die Kinder „begreifen" lehren, wie die Organe beim Sprechen, Singen u. s. w. zusammenwirken. Das muß der Lehrer wissen; auch dem Schüler, der an einem Sprachgebrechen leidet, kann es nützen; aber für die Großzahl der Normalveranlagten ist dieses Wissen unnützer Ballast.

Auch die Frage, ob eine Fibel,[3]) ein Lehrmittel für den ersten Leseunterricht, nötig sei, wird verneint und bejaht. Es gibt Lehrer, die den ersten Lesestoff im Verein mit ihren Schülern nicht bloß an die Tafel schreiben, sondern auch illustrieren. Andere, namentlich solche, die gleichzeitig mehrere Klassen unterrichten müssen, glauben, die Fibel nicht entbehren zu können. Alle Fibeln, die heute erscheinen, sind illustriert. Oft dienen die Bilder bloß dazu, dem Kinde das Merken der Lautzeichen zu erleichtern. Dann werden Einzelbilder in den Text eingestreut; aber in der neuesten Zeit bevorzugt man Szenenbilder, die dem Unterrichte zugrunde gelegt werden können. Unter dem Einflusse der „Kunsterzieher", die jedes Schulbuch zu einem einheitlichen Kunstwerk ausgestalten möchten, wird verlangt, daß ein einziger Künstler die Fibel mit farbigen Bildern oder doch mit solchen schmücke, deren Technik nicht zu verschiedenartig ist. Auch der Lesestoff soll dem Inhalte

---

[1]) „Schweiz. Lehrerzeitung", Jahrgang 1910, Nr. 20 und 21.

[2]) „Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene." Heft 4.

[3]) Zwei neue Fibeln, die Beachtung verdienen, sind: „Schlüssel zum Lesen und Schreiben" von J. Fr. Geißbühler. Verlag H. Körber, Buchhandlung, Bern, und „Es war einmal", Eine Reformfibel von Marie Herren, Lehrerin in Bern. Druck und Verlag von Hofer & Cie., Zürich.

nach einheitlich sein; das Zusammenstellen von Wörtern mit den gleichen Anfangsbuchstaben oder -silben u. dgl. wird streng verpönt. Das sei „sinnlos", wird behauptet, als ob nicht jedes Wort seine ganz bestimmte Bedeutung hätte, die dem Schüler veranschaulicht werden muß, als ob nicht jedes Wort, das der A-B-C-Schütze mühsam entziffert, für ihn zunächst ein Rätsel, dann eine Eroberung und endlich ein bildender Wert wäre. Die Verfasser der neueren Fibeln stellen Wortgruppen zusammen, die sich auf das Szenenbild am Kopfe der Seite beziehen, oder als Stichwörter der Besprechung eines kindlichen Erlebnisses entnommen sind, oder sie bieten zusammenhängende kindertümliche Lesestoffe, wie Märchen, Kinder- und Volksreime. Um das zu können, schreiben sie die Hauptwörter gewöhnlich zuerst klein. Sie finden die Mahnung, daß man die Kinder, namentlich in der ersten Schulzeit, vor allen falschen Eindrücken bewahren müsse, einfach lächerlich.

Auch über die Schriftform, die in der Fibel und vom Schüler gebraucht werden soll, sind die Elementarmethodiker nicht einig. Während die einen die altrömische Schrift, die Kapitale, die aus geraden Strichen und Halbkreisen zusammengesetzt ist, bevorzugen, rufen andere nach der Antiqua. Trotzdem wird in den meisten Schulen des deutschen Sprachgebietes die deutsche Kurrentschrift gebraucht.

Und ähnlich wie mit der Schriftform, steht es mit der Schriftrichtung; die einen sind für die Steil-, die andern für die Schrägschrift. Also genug Stoff zu weiteren Diskussionen und — wissenschaftlichen Untersuchungen!

Hat der Schüler das Lesen gelernt, dann muß es geübt werden, bis es sich automatisch abwickelt. Wer dieses Ziel in der Volksschule nicht erreicht, der bleibt ihm zeitlebens ferne und des wichtigsten Mittels zur Fortbildung beraubt. Mit gutem Grunde ist die Lesefertigkeit schon zum Maßstabe der geistigen Leistungsfähigkeit des Menschen gemacht worden; darum sucht man auch in Genf den Erfolg des Leseunterrichts zu steigern. Staatsrat W. Rosier[1]) führte anläßlich der Promotionen du Collège de Genève folgendes aus:

„L'enseignement du français mérite une mention spéciale. Les constants efforts que directeurs et maîtres font pour améliorer la connaissance de l'orthographe, de la grammaire, de la littérature, aussi bien que la rédaction, la composition, la diction, ces efforts porteront leurs fruits. Cette année, pour la seconde fois, un examen de lecture expliquée a eu lieu dans toutes les classes pour juger des aptitudes des élèves à lire à haute voix, à faire le compte rendu oral d'un morceau, à répondre à des questions relatives à l'orthographe, la grammaire, le style du texte lu, en un mot à s'exprimer verbalement, sans préparation spéciale, sur un sujet donné.

---

[1]) L'*Educateur*, année 1910, page 509.

Il s'agit là d'un excellent exercice. La lecture analytique des auteurs, qu'elle se borne à de simples extraits ou qu'elle s'étende à des œuvres complètes, lecture faite en classe sous la direction du maître, est un des meilleurs moyens d'études de la langue et le plus sûr procédé de vérification des connaissances définitivement acquises par l'élève. Et ce n'est pas seulement par l'extension qu'on peut lui donner dans plusieurs directions, par les ramifications qu'il projette du côté de la grammaire ou du style, que cet exercice est utile, c'est aussi par la simple lecture à haute voix, la lecture expressive, qu'il y a lieu de cultiver et de développer à tous les degrés de l'enseignement secondaire comme de l'école primaire.

Il faut apprendre à lire pour apprendre à parler. Cette maxime est d'une vérité incontestable. Il n'est pas exagéré de répéter après Legouvé que l'avènement de la démocratie est l'avènement de la parole. Dans les monarchies, dit-il, on écrit et on se tait. Dans les républiques, on écrit et on parle. C'est dans une société démocratique que l'art de la lecture est le plus utile, c'est-à-dire chez un peuple qui fait lui-même ses affaires, qui discute, qui délibère, qui a des réunions, des comités, des assemblées de toute sorte."

Daß in Genf die Pflege des schriftlichen Gedankenausdrucks über dem mündlichen nicht vernachlässigt wird, beweisen die trefflichen Ausführungen der Frau R. Tissot über das Thema: De l'enseignement de la composition française.[1])

Unter dem Titel: „Über den Aufsatz auf den untern Stufen der Primarschule" faßt E. Vomstein, Basel, glücklich zusammen, was die Lehrerschaft der deutschen Schweiz im Aufsatzunterricht erstrebt, und auf welchem Wege sie es zu erreichen sucht. Vomstein, der vom freien Aufsatz erwartet, daß er Sonnenschein in die Schule trage und Kindern und Lehrern heitere Tage bereite, schreibt:[2])

„Von der ersten Klasse an ist im Anschauungsunterricht das Beobachtungsvermögen zu schärfen und ein reicher Wortschatz zu sammeln. Die Kinder sollen möglichst zum Sprechen angehalten werden. In der ersten Klasse soll der Dialekt vorherrschen, denn die Schriftsprache verschüchtert die Kinder. In der zweiten Klasse werden die Kinder angehalten, sich schriftdeutsch auszudrücken. Von der dritten Klasse an ist das Schriftdeutsche die ausschließliche Unterrichtssprache; es werden schriftliche Übertragungen aus dem Dialekt ins Schriftdeutsche angefertigt. Häufig vorkommende Fremdwörter sind schon frühe zu behandeln. Auf allen Stufen soll reichlich erzählt und vorgelesen werden, sowohl vom Lehrer als vom Schüler.

Die Orthographie soll ebensosehr durch das Ohr als durch das Auge vermittelt werden. Abschriften sind auf Vorübungen zu beschränken; die schriftlichen Arbeiten in den Heften seien Niederschriften, Diktate oder freie Übungen und Aufsätze.

Der Trieb zum schriftlichen Ausdruck ist schon in der ersten Klasse zu berücksichtigen und zu fördern.

---

[1]) L'*Educateur*, année 1910, page 594 et 612.

[2]) Schweizer. Lehrerzeitung, Jahrg. 1910, Nr. 26. Zur Praxis der Volksschule Nr. 6, Seite 39.

Bei schriftlichen Übungen über behandelte Wortarten u. s. w. ist den Kindern möglichst frühzeitig Freiheit zu gewähren. Quantitativ und qualitativ ist nicht von allen Kindern das gleiche zu verlangen.

Von der zweiten Klasse an werden passende Mitteilungen der Kinder über Tagesereignisse unmittelbar im Unterricht verwertet und geben Stoff zu Aufsätzen. Schon in der zweiten Klasse soll der einzelne Schüler Persönliches einflechten.

In der dritten Klasse beginnt der eigentliche freie Aufsatz, in welchem die Form dem Schüler überlassen wird. Die Stoffe werden vorzüglich aus dem Anschauungs- und Erfahrungskreise der Kinder geschöpft und berücksichtigen namentlich das Gemütsleben; die Realien sind nicht zu vernachlässigen, jedoch soll das Kind auch zu ihnen womöglich in ein persönliches Verhältnis gebracht werden.

In der dritten Klasse geht dem Aufsatz in der Regel eine Besprechung voraus, deren wesentliche Aufgabe es ist, die Kinder für das gegebene Thema zu gewinnen. Die Orthographievorbereitung sei möglichst kurz. Der Aufsatz kann auf der Schiefertafel entworfen und vom Lehrer rasch durchgesehen werden; dies namentlich bei schwächeren Schülern. Die Eintragung ins „Reinheft" geschieht ohne Hülfsmittel; eventuell können schwierigere Wörter und Ausdrücke zusammenhanglos auf der Wandtafel stehen bleiben.

In der vierten Klasse wird in ähnlicher Weise fortgefahren. Nach und nach fällt jedoch jede Hülfe auf der Wandtafel weg und der vollständig freie Aufsatz wird Regel.

Auf allen vier Stufen stehen der Sach- und Leseunterricht im Dienste des Aufsatzes. Im Leseunterricht werden neue Ausdrücke und Wendungen gewonnen, sowie durch Wiedererzählen des Gelesenen der mündliche Ausdruck gepflegt.

Die Korrektur sei nachsichtig und bei der Zensur soll der Stil ebensosehr als Orthographie und Grammatik in Betracht fallen. Fehlerhaftes wird möglichst durch die Klasse berichtigt. Dialekt und Fremdwörter sollen auch in schriftlichen Arbeiten zu ihrem Rechte kommen."

Auf eine sittliche Pflicht, die der Lehrer in der Aufsatzstunde zu erfüllen hat, weist Aug. Schmid, Flawil[1]), mit allem Nachdruck hin. Er verlangt, daß der Schüler im Ausdruck wahr sei, daß er sich nicht mit fremden Federn schmücke, daß Inhalt und Ausdruck sich decken. Ein abgesagter Feind der Phrase, erklärt Schmid: „Es würde für mich stets das größte Lob bedeuten, wenn man von meinen Schülern sagen könnte, sie schreiben schlicht. Wenn ein vierzehnjähriger Knabe schreibt, wie ein großer Dichter oder wie ein tiefer Denker, so ist es stets, stets nur Schein. Die vermeintlichen Stilschönheiten gleichen jenen aus Gips gegossenen, angeklebten marmorierten Ornamenten, die man an so vielen Privathäusern und öffentlichen Gebäuden nur zu oft sehen kann. Alles ist verlogen wie dort."

Einen Gesinnungsverwandten kann August Schmid in Dr. J. Raillard, Zürich[2]), begrüßen, der findet, „daß das Ziel der ästhetischen Erziehung die Bildung des Gefühls für die Wahrheit des Ausdruckes sei. Worte, Begriffe gibt uns der Dichter im Liede, der Schüler muß danach die Bilder gestalten, in ihrer Betrachtung

---

[1]) „Pädagogische Blätter", Jahrgang 1910, Nr. 9 und 10, Seite 153, 169.

[2]) „Schweiz. Evangelisches Schulblatt", Jahrgang 1910, Nr. 6, Seite 87.

die Stimmung nachempfinden, den Gedanken in die ferne Höhe folgen und der Dichterpersönlichkeit verständnisvoll nahe treten. Der ganze tiefe Gehalt soll sich dem Schüler im Liede offenbaren, weniger als eine in Formeln zu fassende Erkenntnis, sondern als eine mehr gefühlsmäßig erlebte, aber nichtsdestoweniger durchaus sichere und klare Überzeugung.

Danach ergeben sich für die Behandlung lyrischer Gedichte folgende Ziele: Die Gewinnung des Bildgehalts, des Gefühlsgehalts und des Gedankengehalts, mit einer Würdigung des Liedes als Kunstwerk und als Ausdruck einer Dichterpersönlichkeit."

Damit haben wir das Gebiet der „Kunsterziehung" betreten. Spricht Dr. Raillard über den „Kunstschatz des Lesebuches", so deutet Prof. Dr. Arthur Weese in einem Aufsatze[1]), betitelt: „Die Kunstbetrachtung in der Schule", an, was der Gymnasiast an Bildern, Bauten und plastischen Kunstwerken gesehen haben sollte. Über die Art, wie der Lehrer vorzugehen hätte, äußert sich unser Gewährsmann u. a. wie folgt:

„Nichts wäre irrtümlicher, als der Versuch, den jungen Leuten feste künstlerische Anschauungen oder irgendwelche Kennerschaft anerziehen zu wollen. Es darf nur der Sinn für die Bilderschrift geweckt werden, indem der Lehrer das Auge nötigt, die Figuren, ihre Haltung und Rolle, die Landschaft und ihre Stimmung so zu sehen, wie sie gemeint sind. Mehr nicht. Es gilt dabei, die Voreiligkeit zu hemmen, mit der die bewegliche Phantasie Schlüsse zieht und Verbindungen herstellt zwischen dem Dargestellten und angenommenen Absichten, die gar nicht im Bilde liegen und die künstlerische Tendenz desselben verzerren."

Es scheint leichter zu sein, Ratschläge zu erteilen, wie das heranwachsende Geschlecht für die Kunst interessiert werden könnte, als sie zu verwirklichen. Gabriele Reuter klagt im „Tag"[2]):

„Das Problem „Kunst und Kind" käme auf höchst bedenkliche Wege, wenn nicht glücklicherweise die kleine Gesellschaft selber in ihren gesunden Lebensinstinkten eine Überfütterung mit allzu viel „Kunst" resolut von der Hand weisen würde. Man höre nur einmal, mit welchem energischen Spott man sich in „Kinderkreisen" über das moderne, aus der Naivität der Kinderseele herausempfundene Spielzeug äußert. Mit welchem verächtlichen Mäulchenverziehen das künstlerisch-stilisierte Tier, die künstlerische Puppe beiseite geschoben wird. So geht's auch zum großen Teil den künstlerischen Bilderbüchern. Ich muß es leider sagen: sie sind beliebter bei den Großen als bei den Kleinen. Das Kind hat im

---

[1]) „Zeitschrift für Jugenderziehung, Gemeinnützigkeit und Volkswohlfahrt", Jahrgang 1910, Heft 4.

[2]) Abgedruckt im „Schweiz. Evang. Schulblatt", Jahrgang 1910, Seite 224.

allgemeinen kein Verständnis für rein dekorative Kunst. Es will Illustrationen haben, ganz im alten Sinne. Die Bilder eines Buches sollen von seinem Inhalt erzählen. Mit dem Buchschmuck, wie er jetzt von den besten Künstlern gepflegt wird, weiß das Kind nichts anzufangen... Wer sich viel mit Kindern beschäftigt und sie ohne vorgefaßte Theorien beobachtet, wird überall erkennen, daß die kleine Bande einen außerordentlich scharfen Blick für jede Art von Affektation und Ziererei hat. Wo solche ihr im Leben oder in der Kunst entgegentritt, pflegt sie schonungslos zu verurteilen. Das Kind weiß sehr wohl, daß die Kunsterzeugnisse, die es selbst hervorbringt, ungenügend und ein wenig plump sind. Aber vom Erwachsenen verlangt es nichts Kindisches, sondern die Kunst und die Sprache des reifen Menschen... Kinder haben ihr ganz bestimmtes Schönheitsideal. Es ist einfach, klar und etwas süß. Könnte irgend ein reifer Mensch soviel Zuckerzeug in sich hineinschlingen, wie Kinder dies mit Wollust tun? Augenscheinlich verlangt die Natur des Kindes nach Süßigkeit, nicht nur in seinem physischen, sondern auch in seinem psychischen Geschmack. Es bevorzugt Himmelblau und Rosenrot als Lieblingsfarben, nicht Mauve und Pistaziengrün. Darum habe man auch in der Kunst, die dem Kinde Freude machen soll, Respekt vor den kindlichen Wünschen. In diesem Jahrhundert des Kindes ist das gerade Gegenteil eingetreten. Die armen Kleinen werden überhäuft mit Gebrauchsgegenständen, Spielen, Büchern, die sie abscheulich finden."

In der „Schweizerischen Lehrerzeitung"[1]) legt sich G. A. Neumann, Küsnacht, die Frage vor: „Was bezweckt der Zeichenunterricht in der Volksschule?" Er findet, dieses Fach bezwecke in erster Linie die Ausbildung des Auges, die Erziehung zum Sehen, dann aber habe es dem Kinde „die Möglichkeit zu geben, seine Gedanken außerschriftlich, d. h. zeichnerisch wiederzugeben, wo andere Darstellungsmittel versagen". Wohl trügen heute die meisten Lehrpläne der Reform bereits Rechnung, aber in der Schule hielten sich noch veraltete Methoden. So würden da und dort einzig Landkarten, Zeichenvorlagen und Monobilder kopiert. Weil das Nachzeichnen die eigene Erfahrung durch die Erfahrungen anderer ergänzt, will es G. Neumann außerhalb der Schulzeit gestatten; Hauptsache ist und bleibt ihm das Zeichnen von wirklichen Gegenständen. Geometrische Körper schließt er aus, weil sie „nach dem Wissen" gezeichnet werden können. Von den Mädchen will er vornehmlich die „Pflanze und das dekorative Element", von den Knaben gewerbliche Gegenstände und Tiere zeichnen lassen. Das Ornamentieren soll berücksichtigt werden, wenn es gilt, „bestimmte Flächen und Formen zu schmücken". Um die Zeichenfreude zu heben, dürfen auch Menschen, Tiere und Ereignisse dargestellt werden. Auch Gedächtnis- und Phantasie-

[1]) Schweizerische Lehrerzeitung. Jahrgang 1910, Seite 130.

zeichnen müssen zu ihrem Rechte kommen; aber Vorsicht ist am Platze, denn die Schule soll kein malerisches, sondern ein sachliches Zeichnen pflegen, das durch das Modellieren gefördert werden kann.

Über den modernen Zeichenunterricht in Frankreich urteilt Hinderling[1]) u. a. wie folgt: „Zu ihrem Vorteil haben die Franzosen stets darauf verzichtet, im Zeichnen ihre Fahne nach allen möglichen Winden zu richten; der Ingressche Lehrzatz: „Dessinez, dessinez et dessinez encore," d. h. fleißig und fortgesetzt sich im Zeichnen zu üben, gleichviel nach welchem System, galt ihnen immer als die beste Methode. Waren die Wege, die sie gingen, auch alt, sie waren stets noch gut. Aber nachdem einmal die neuen Richtungen in andern Ländern geprüft und in gewissen Beziehungen vorteilhaft befunden worden, haben nun auch sie von dem Neuen vieles angenommen. . . . . Seit dem 1. Oktober 1909 ist vom Unterrichtsministerium folgendes Zeichenprogramm vorgeschrieben: Für die unterste Stufe (classes enfantines, 9.—10. Altersjahr) Übungen in der Handhabung des Bleistifts, Zeichnen von einfachen Silhouetten und Gebrauchsgegenständen, Skizzieren und Gedächtniszeichnen, Ornamentzeichnen, Übungen im Aquarellieren und mit dem Pastell für das 11. und 12. Altersjahr, außerdem Zeichnen nach Pflanzen und nach dem lebenden Kostümmodell, Studien der verschiedenen Stile und Modellieren, und für das 13. und 14. Altersjahr kommt noch perspektivisches Skizzieren hinzu; die letzten zwei Klassen mit Zeichnen (Alter 15 bis 16 Jahre) machen den Abschluß mit Studien nach Büsten und dem lebenden Kostümmodell, Landschaftszeichnen (nach Vorlage und nach Natur), perspektivischem Skizzieren und Fertigzeichnen von Physikinstrumenten, Maschinen und Architekturpartien, Zeichnen nach dem Mikroskop, Gedächtniszeichnen und Modellieren." Dabei bleibt es dem Lehrer überlassen, eine wohlerwogene Auswahl zu treffen, je nach seiner Vorliebe und dem Können der Schüler.

In bezug auf das berufliche Zeichnen glaubt der Berichterstatter besonders hervorheben zu müssen, daß Gewerbesekretär J. Biefer, Zürich,[2]) gestützt auf seine Beobachtungen in den gewerblichen Fortbildungsschulen Münchens, wünscht, daß das vorbereitende Zeichnen zugunsten des Fachzeichnens bedeutend eingeschränkt werde. „$1^1/_2$ Jahre nur vorbereitendes Zeichnen ist entschieden zu viel. Das Zeichnen sollte mehr vom Standpunkt der Nützlichkeit betrieben werden. Vom geometrischen Zeichnen könnte man in vielen Fällen wohl ganz absehen oder es bedeutend einschränken, da ja unsere Volksschüler meist einen ausreichenden Unterricht darin erhalten; dasselbe gilt vom allgemeinen Freihandzeichnen."

---

[1]) Schweizerische Lehrerzeitung. Jahrgang 1910, Seite 264.

[2]) Schweiz. Lehrerzeitung, Jahrgang 1910, Seite 465.

Daß die Schweiz, das gelobte Land für Schulgesang, wie die Pädagogische Jahresschau 1910 (Seite 367) sagt, ebenfalls an die Reform des Schulgesangs herantreten werde, war zu erwarten. Am zweiten Schweiz. Kongreß für Reform des Gesangunterrichts in den Schulen begründeten Dr. Jaques-Dalcroze und P. Boepple die nachstehenden Thesen:

„1. Der Gesangunterricht in der Volksschule soll als Kunstfach dem Zweck der Erziehung des Kindes zur Kunst dienen. Er hat in erster Linie die Elemente der Musikalität zu vermitteln und darf sich also nicht nur auf die mechanische Aneignung eines Liederschatzes beschränken.

2. Die Elemente der Musikalität sind getrennt zu behandeln insofern, als der Gehörbildung eine Erziehung für und durch den Rhythmus vorausgehen muß.

Leider ist heute noch die Einführung der Rhythmischen Gymnastik als Unterrichtsfach an den meisten Schulen mangels speziell ausgebildeter Lehrkräfte unmöglich. Bis dem abgeholfen sein wird, empfiehlt es sich dringend, vom ersten Schuljahr an in möglichst vielen Lehrstunden durch passende metrisch-rhythmische Übungen, zweckmäßige Entwicklung der Atemtätigkeit, sorgfältige Ausbildung des musikalischen Hörens und Denkens bei konstanter Selbstbetätigung der Schüler und gewissenhafter Schonung der kindlichen Stimme (nach den Grundsätzen der Methode Jaques-Dalcroze), dem Schulgesang den Wert eines wirklichen, methodisch betriebenen Unterrichtsfaches zu verleihen.

3. Die Erteilung eines auf Kunstgenuß und -ausübung vorbereitenden Gesangunterrichtes, die Bestimmung der Lehrziele und Lehrpläne und die Erstellung oder Auswahl von Lehrmitteln bedingt die Mitwirkung und Aufsicht von Künstlern und Fachmusikern. Namentlich ist der Unterricht und die Patentierung von Gesanglehrern und -lehrerinnen an staatlichen Lehrerbildungsanstalten ausschließlich Fachmusikern zu übertragen und ohne Fähigkeitsausweis sollte kein Lehrer zur Erteilung von Gesangunterricht zugezogen werden.

4. Durch Einrichtung spezieller Fortbildungskurse mit einheitlichem Lehrplan könnten die bestehenden Konservatorien im Einvernehmen mit den kantonalen Erziehungsbehörden den Abiturienten der pädagogischen Seminare und der Musikschulen Fachstudien und Patentierung als Gesanglehrer für Mittelschulen ermöglichen."

Die Thesen 1, 3 und 4 wurden zum Beschluß erhoben und an die Kantonsregierungen weitergeleitet.

Wie ein erfahrener Praktiker, Lehrer und Gesangsdirektor Held in Ennenda, den Gesangunterricht erteilt wissen möchte, zeigen die Leitsätze zu dem Referate über „Aufgabe und Methode des Gesangunterrichts in der Primarschule", das er der Glarner Lehrerschaft zur Besprechung vorlegte. Sie lauten:

„1. Der Gesangunterricht ist den übrigen Fächern methodisch ebenbürtig an die Seite zu stellen. Er hat den Grundstein für die allgemeine musikalische Erziehung zu legen.

2. An eine Anwendung der Dalcrozeschen Methode in unsern glarnerischen Primarschulen kann erst dann gedacht werden, wenn die zu ihrer Einführung unerläßlich nötigen Vorbedingungen (Um- und Durchbildung der Lehrer, passende Stoffauswahl u. s. w.) vorhanden sind.

3. Die Grieder-Zehntersche Methode macht als eigentliche Treffmethode keinen Anspruch auf Vollständigkeit und kann darum unser Gesanglehrmittel nur wertvoll ergänzen, aber nicht ersetzen.

4. Da unser obligatorisches Gesanglehrmittel von Ruckstuhl unter den vorhandenen gebräuchlichen Lehrmitteln bezüglich seiner ganzen vortrefflichen

methodischen Anlage eine hervorragende Stellung einnimmt und gegenwärtig durch kein besseres ersetzt werden kann, so ist dasselbe beizubehalten.

5. Der Gehörgesang soll auf die Unterstufe beschränkt werden. Auf der Mittel- und Oberstufe hat das bewußte Singen (Denksingen) an seine Stelle zu treten. Dieses soll den Schüler befähigen, ein einfaches Lied (oder einen Choral) ohne große Mühe selbständig zu lernen. Als ausgezeichnete Förderungsmittel für das Tonbewußtsein sind mit dem Denksingen Tonunterscheidungsübungen und Musikdiktate zu verbinden.

6. Beim Gehörgesang und beim Treffsingen ist nicht von der Tonleiter, sondern von den Akkordtönen auszugehen, weil das menschliche Ohr diese natürlichen Tonfolgen (Natur- oder Signaltöne) am leichtesten zu erfassen und dem Gedächtnisse einzuprägen vermag.

7. Unter günstigen Schulverhältnissen (ein- und zweiklassige Schulen) sind die Schüler schon zu Beginn des dritten Schuljahres in die Tonschrift einzuführen und mit den absoluten Tonnamen bekanut zu machen.

Die Solmisationssilben sollen nur zu Tonbildungszwecken verwendet werden.

8. Um die Kinderstimmen zu schonen, die Selbständigkeit der Schüler zu fördern und dem Lehrer die Kontrolle über die Leistungen und Fortschritte derselben zu ermöglichen, ist auch der Einzelgesang gehörig zu berücksichtigen.

9. Da erfahrungsgemäß die Mehrzahl der sogenannten „Brummer“ bildungsfähig ist, so dürfen Dispensationen vom Gesangunterrichte wegen vermeintlichem Stimm- oder Gehörmangel nicht stattfinden.

10. Der Lehrer halte mit eiserner Konsequenz auf Präzision im Rhythmus, Reinheit der Intonation, Korrektheit der Aussprache, ferner auf richtige Körperhaltung und Mundstellung.

11. Zwecks Erzielung eines von Nebenklängen und Unarten möglichst freien Tones und eines ästhetisch brauchbaren Stimmklanges sind durch alle Klassen hindurch Ton-, Stimmbildungs- und Atemübungen vorzunehmen.

12. Die richtige Anwendung der Stimmregister (Brust- und Kopf- oder Falsettregister) ist von grundlegender Bedeutung nicht nur für die Entwicklung der Kinderstimme, sondern auch für die später aus derselben sich bildende Männer- und Frauenstimme.

13. Bei Einteilung der Stimmen in Sopran und Alt hat nicht das Geschlecht zu entscheiden, sondern der Stimmumfang und die Klangfarbe. Die Einführung in die Zweistimmigkeit hat erst in der V. Klasse zu erfolgen.

14. Die stimmhygienische Behandlung der Kinderstimme muß dem Lehrer beim ganzen Unterrichte eine Gewissenspflicht sein.

Die Lehrerinnen an den Kleinkinderschulen sind aufzuklären über die ernsten Folgen bei mißbräuchlicher Behandlung der Kinderstimmen, und es ist ihnen eine passende Liedersammlung in die Hand zu geben.

15. Lehrern, denen es wegen mangelnden musikalischen Gehörs oder mangelnder stimmlicher Eigenschaften unmöglich ist, einen richtigen Gesangunterricht zu erteilen, sollte, wo die örtlichen Schulverhältnisse dies erlauben, der Fächeraustausch mit Kollegen gestattet sein, damit sie nicht wider Willen in diesem Fache unterrichten müssen.

16. Es ist dringend notwendig, daß (wie für die übrigen Kunstfächer) von Zeit zu Zeit für die Lehrer Fortbildungskurse im Gesang abgehalten werden. Neben Belehrungen in der Gesangmethode ist besonders auch für richtige Aufklärung über Stimmbildung und Stimmhygiene zu sorgen.

17. Der Gesangunterricht in der Schule bezweckt durch eine richtige Liedbehandlung die Veredlung des Gemütes, die Weckung und Belebung des Gefühlslebens und die Bildung des guten Geschmackes und Schönheitssinnes.

Die Schule hat dem Kinde einen Schatz auswendig gelernter Lieder zu vermitteln als eine Quelle ungetrübter Freude für das spätere Leben.“

Nach C. Joß, Seminarlehrer, Bern, braucht „unsere Volksschule eine Gesangmethode, die auch den mittelmäßig begabten Schüler zu einer gewissen Selbständigkeit bringt, mit Hülfe deren auch der musikalisch nicht hervorragend veranlagte und gebildete Lehrer zu annehmbaren Resultaten gelangt. Weder die Methode Jaques-Dalcroze, noch das Eitzsche Tonwortsystem können nun für den Gesangunterricht in der Volksschule nach ihrem ganzen Umfang in Frage kommen. Er kann von ihnen Anregungen empfangen, aber als ganzes sind sie zu weitläufig für die dem Gesang eingeräumte Zeit und zu kompliziert nicht nur für die Schüler, sondern auch für viele Lehrer."

C. Joß will in der Volksschule keine Künstler heranbilden; er ist zufrieden, wenn der Schüler nach absolvierter Schulzeit imstande ist, sich ein einfaches Lied ohne irgend welche Beihülfe anzueignen. „Die einzige Methode, die bisher zu diesem Ziel geführt hat, ist die alte Methode des Transponierens, das Bezeichnen des Grundtons jeder Tonart mit do (oder 1) und die Anwendung der Solmisationssilben do re mi fa sol la si do in der Weise, daß mi-fa immer den Halbtonschritt von der dritten zur vierten, si-do denjenigen von der siebenten zur achten Stufe bezeichnet." Diese Methode wurde von Joh. Rud. Weber (1819—1875) ausgebaut, sie ist heute noch nicht veraltet, wie Seminarlehrer Joß [1]) nachweist, und wird darum von ihm warm empfohlen.

Nicht so temperamentvoll, aber nicht weniger gründlich als in deutschen Kreisen, werden von den schweizerischen Turnlehrern die Probleme der modernen Turnmethodik erörtert: deutsches und schwedisches Turnen, Zimmerturnen, orthopädisches Turnen, Nacktturnen, Wasser-, Licht- und Luftbäder, ästhetisches Turnen, Zehnminutenturnen, volkstümliche Übungen, Spiele, Sport. Die Schweizer prüfen die gemachten Vorschläge und suchen das Neue mit dem bewährten Alten zu verbinden. Sogar im Mädchenturnen glauben sie jetzt auf dem richtigen Wege zu sein, obschon Dr. Fritz Rösch, Direktor der Turnlehrerbildungsanstalt in Karlsruhe [2]), feststellt, daß gerade in diesem Punkte „die Urteile der bedeutenden Physiologen sich in der auffälligsten Weise widersprechen und auch sehr erfahrene Turnlehrerinnen ganz verschiedene Ansichten haben".

Die oben angedeutete Tendenz waltet in den Aufsätzen von G. Bubloz [3]): „Du choix d'une méthode d'éducation physique" (D'après le Dr. Jean Philippe) und das „Turnen in den Freiübungen", geschichtlich und kritisch beleuchtet von J. Steinemann, Bern. Steinemann findet: [4]) „1. Es besteht keine Notwendig-

---

[1]) Schweizer. Evangelisches Schulblatt, Jahrg. 1910, Nr. 24—27.

[2]) Pädagogisches Jahresbericht von 1910, VI. Teil, Seite 34. Herausgegeben von Paul Schlager. Leipzig, Friedrich Brandstetter.

[3]) Monatsblätter für das Schulturnen, Jahrg. 1910, Nr. 1, Seite 3 ff. Chefredaktion: J. J. Müller, Zürich. Druck und Expedition: Art. Institut Orell Füßli, Zürich.

[4]) Ebenda, Nr. 4, Seite 55 ff.

keit, die Freiübungen als Gewandtheitsübungen im Spießschen Sinne noch länger beizubehalten. 2. Es sprechen im Gegenteil sehr gewichtige Gründe dafür, sie als solche abzuschaffen.“ Sie sollten durch „Bewegungsformen von realem Gehalte“ ersetzt werden, durch Übungen, denen der Schüler von vornherein Interesse und Freude entgegenbringt, wie Laufen, Springen, Werfen, Ziehen, Schieben, die alle beim Spielen in Anwendung kommen. Diese Tätigkeiten fördern in erster Linie die Gesundheit, dann aber auch die Gewandtheit und Schönheit des Körpers. Allein um eine gute Körperhaltung zu erzielen, kann Steinemann auch der Freiübungen nicht entbehren. Damit betritt er den gleichen Weg wie Pehr Ling vor hundert Jahren. Er gebraucht „die Freiübungen als Heilmittel gegen Haltungsfehler und als Vorübungen für Anfänger“.

Wer diese Aufgabe richtig lösen will, muß eine Vorbildung erhalten ähnlich derjenigen des Arztes; darum ruft Max Degen[1]) bereits dem „Turnarzt“, der selbständig prüfen und entscheiden kann, welche Anforderungen er an jeden Schüler stellen darf und muß. Ist der Turnlehrer einmal so weit, dann nehmen die Dispensationen vom Turnunterricht, über die sich Degen beklagt, sicher gewaltig ab.

Wie in Deutschland, so wendet sich auch das Interesse weiter Kreise in der Schweiz wieder dem Religionsunterricht zu. Darum spricht das Jahrbuch von dem eigenartigen Versuch, den Stadtvikar Emlein[2]) in Mannheim machte, um festzustellen, was die Kinder nach acht Jahren Religionsunterricht mit ins Leben hinausnehmen: Am Tage vor der Schulentlassung ließ er seine Schüler die Frage schriftlich beantworten: „Welchen Wert hat die Religion?“ Über das Ergebnis berichtet er in den „Monatsblättern für den evangelischen Religionsunterricht“ (1910). Sein Bericht ist der ernstesten Beachtung wert. Es heißt darin: Von 104 Knaben begannen 66: „Die Religion hat überhaupt keinen Wert.“ Und hier vor allem zeigt sich, von welcher Seite aus sie betrachtet wird. 58 fügen die Begründung bei: „denn für unser Geschäft können wir sie nicht brauchen.“ 25 sehen in der Religion doch irgendwie einen idealen Wert, der jedoch durch mancherlei Einschränkungen stark verkürzt wird, da sie nur brauchbar ist, „wenn man alt ist“ oder „wenn es einem schlecht geht“ oder „wenn man in der Fremde ist“ u.s.w.; also die vulgäre Auffassung der Religion. Wenige, dreizehn, endlich fassen sie auf als etwas, was man „wissen muß, weil es Gottes Wort“ ist oder weil man „ohne sie nicht in den Himmel kommt“. Wie eigenartig sich oft eine „praktische“ Religiosität zeigt, die die Verbindung sucht in dem Kontrast zwischen Großstadtelend und der „Religion“, die

---

[1]) Monatsblätter für das Schulturnen, Jahrg. 1910, Seite 7.

[2]) Die Deutsche Schule, herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von Robert Rißmann. Jahrg. 1910, Seite 599.

solches zuläßt, zeigen elf Arbeiten, die schon aus dem Vorhandensein des Elends schließen, daß die Religion „dummes Zeug ist und den Leuten etwas verspricht, damit sie nicht an ihre Not denken; aber es wird doch nie erfüllt". Bezeichnend ist, daß von diesen elf Arbeiten acht das Trinken anführen: „Wenn der Mann sein Geld vertrinkt und der Frau nichts heimbringt, so daß die Kinder nichts zu essen bekommen, so sollte Jesus der Frau aus der Not helfen; aber er tut es nie; so sehen wir, daß die Religion keinen Wert hat." Zehn endlich sind zu ihrem positiven oder negativen Resultat gelangt: „weil der Vater so sagt; was die Mutter sagt, wird nie angeführt, oder höchstens, um zu zeigen, daß man es „besser weiß".

Sollte auch der Religionsunterricht, der bei uns erteilt wird, so geringen Erfolg haben? Dann wäre es dringend nötig, ihn zu verbessern. Welche Reformvorschläge Professor Dr. W. Rein in Jena zum Religionsunterricht macht, entnehmen wir derselben Zeitschrift.[1]) Sie schreibt:

A. Kritik. Der Religionsunterricht bleibt vielfach ohne Einfluß auf die geistige und sittliche Entwicklung unserer Jugend oder stört sie sogar, weil er an schweren Mängeln leidet. Zu ihnen rechnen wir folgende: 1. Der Religionsunterricht bewegt sich in dem Rahmen einer kirchlichen Dogmatik, die mit den religiösen Überzeugungen unserer Familien nicht mehr übereinstimmt. Von diesem Zwiespalt muß der Religionsunterricht befreit werden, wenn er wirkungsvoll werden soll. 2. Auch der Lehrer befindet sich vielfach im Gegensatz zum vorgeschriebenen Kirchenglauben und kann dann nur mit innerem Widerstreben den Unterricht erteilen. Er muß von diesem inneren Zwiespalt, der seine Hingabe und Freudigkeit lähmt, befreit werden, wenn sein Religionsunterricht wirksam werden soll. 3. Die Errungenschaften der Psychologie und Didaktik finden ebenso wie die der neueren theologischen Forschung auf den Religionsunterricht nur in unzureichender Weise Anwendung. Er bewegt sich in alten, ausgefahrenen Geleisen.

B. Prinzipielle Grundlagen einer Reform. 1. Der Religionsunterricht unserer Schulen ist nicht vom theologischen, sondern vom pädagogischen Standpunkte aus einzurichten. 2. Vorausgesetzt wird eine reinliche Trennung von Kirche und Schule, auch hinsichtlich des Religionsunterrichts, wie dies bereits im Herzogtum Coburg-Gotha und Sachsen-Meiningen durch die Schulgesetzgebung eingeführt worden ist. Der Religionsunterricht der Schule ist Sache des Staates, nicht der Kirche. 3. Kein Lehrer soll gezwungen werden, Religionsunterricht zu erteilen, wenn er aus innern Gründen es ablehnen muß, diesem Fache sich zu widmen. 4. Keine Familie soll gezwungen werden, ihre Kinder am Religionsunterricht teilnehmen zu lassen.

C. Allgemeine Forderungen. 1. Katechismusunterricht gehört nicht in den Lehrplan der Schule, weder auf den unteren noch auf den oberen Stufen. Er ist allein Sache der Kirche und des Konfirmandenunterrichts. 2. Der Religionsunterricht der Schule muß ebenso wie die übrigen Lehrfächer dem Prinzip der Anschaulichkeit nachkommen. Er werde deshalb durchaus auf geschichtlichen Boden gestellt. 3. Es kommt weder auf die Menge des Stoffes, die dargeboten, noch auf die Anzahl der Stunden, in denen Religionsunterricht erteilt wird, an. Wenig bedeutet hier viel; in dem Zuviel liegt die größte Gefahr für die religiöse Erziehung. 4. Das Interesse am Religionsunterricht soll durch keinerlei Prüfungen aufgepeitscht werden, am wenigsten durch ein Abiturienten-Examen. „Über Gesinnungen läßt sich nicht examinieren". (Herbart.)

---

[1]) Die Deutsche Schule, Jahrgang 1910, Seite 187.

D. Besondere Bestimmungen. (Auswahl.) 1. Der religiöse Lehrstoff für die Schule wird von der biblischen Geschichte alten und neuen Testaments, von Quellenstücken aus der Kirchen- und allgemeinen Religionsgeschichte, sowie von der religiösen Poesie und der religiösen darstellenden Kunst gebildet. 2. Man lasse die ersten vier Schuljahre frei von biblischer Geschichte und übe keinen Zwang aus, wo es gilt, die ersten Grundlagen für die religiöse Entwicklung zu legen. 3. Man breche mit der hergebrachten Anordnung nach „konzentrischen Kreisen", weil sie das Interesse töten und auf gedächtnismäßiges Wissen dringen, das für tiefere religiöse Bildung wenig Wert hat; dafür verfolge man den historisch-genetischen Gang, der sich an die organisch-genetische Entwicklung der Kindesseele anschmiegt, Erkenntnis und Teilnahme des Gemütes miteinander verschmelzend. Dieser bietet eine gute Auswahl von Erzählungen alten und neuen Testaments, sodann eine gruppenweis geordnete Zusammenstellung geeigneter Quellenstücke aus der Kirchen- und Religionsgeschichte in aufsteigender Reihe bis zur Gegenwart, verschlungen mit den Perlen der religiösen Poesie, der religiösen Malerei und Plastik, sowie des Chorals.

Betreffs des Lehrverfahrens gilt es 1. religiöses Interesse zu wecken und zu pflegen und das Gemüt des Zöglings zu erwärmen. Die Vermittlung religiösen Wissens steht in zweiter Linie. Von dem Zwang des „Auswendiglernens" muß der Unterricht befreit werden. 2. In gegliederten Schulen übergebe man den religionsgeschichtlichen Unterricht denjenigen Lehrern oder Lehrerinnen, die in die religiösen Stoffe sich am tiefsten eingearbeitet haben und auf Grund lebendiger Überzeugung ihre ganze Seele in den Unterricht legen können. 3. Den heranwachsenden Schüler soll der Lehrer in die verschiedenen religiösen Richtungen einführen und namentlich den Auffassungsweisen des Lebens und der Lehre Jesu in Verbindung mit den geistigen Strömungen der Zeit nachgehen lehren. 4. Der Lehrer selbst habe als charaktervolle Persönlichkeit einen durch Kampf und Erfahrung errungenen festen Standpunkt, hüte sich aber, seine Schüler auf diesen festlegen zu wollen. 5. Eine abgesonderte Glaubens- und Sittenlehre fällt fort. Die Schüler haben neben dem neuen Testament nur ein Buch in der Hand: das religionsgeschichtliche Quellenbuch, eingeschlossen die religiöse Poesie.

Diesen Leitsätzen, die wir dem 5. Heft der von Rein herausgegebenen „Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts" (Langensalza 1910) entnehmen, folgt die Skizze eines Lehrplans, der, wie Rein bemerkt, „für einen gemeinsamen biblischen Unterricht katholischer und evangelischer Kinder gedacht ist."

Gewiß wird es den Schulmännern, die glauben, einen streng konfessionellen Religionsunterricht fordern zu müssen, nicht leicht fallen, Reins Forderungen gutzuheißen. Und doch lassen Urteile, wie sie H. Amberg, Sursee[1]), über das Buch eines Protestanten fällt, hoffen, daß ein gemeinsamer Baugrund gefunden werden kann. H. Amberg schreibt über das Buch Arendts „Ein Beitrag zur Reform des Religionsunterrichts nebst einem ausführlichen Lehrplan", Verlag von Wunderlich, Leipzig: „Es gibt viele ersprießliche und brauchbare Fingerzeige, und ist für die Jugend nur das Beste gut genug, dann schadet hin und wieder die Lektüre bei Andersgläubigen gewiß nicht, ebenso wenig die Ratschläge, welche sie erteilen, die Pläne, die sie entwerfen." Wie sollte das alles schaden? Auch dem Gegner kann es nur nützen; denn wenn wir ihn wirklich kennen lernen, so müssen wir ihn um seiner Vorzüge willen auch achten, wenn nicht gar lieben.

---

[1]) „Pädagogische Blätter", Jahrgang 1910, Seite 805.

Bezeichnend ist auch, daß das „Schweizerische Evangelische Schulblatt“ und die „Pädagogischen Blätter“ die Arbeit Fr. W. Försters „Zur Kritik meiner Wiener Vorträge“ zum Abdruck bringen. Mit ein paar Stichproben daraus will auch das Jahrbuch diesen Abschnitt schließen. Der Zürcher Pädagoge sagt:

„Daß die Religionspädagogik heute an vielen Orten sehr im argen liegt; daß vielen jungen Menschen Memorierstoff statt Lebensbrot gereicht wird; daß es zahlreiche Gläubige gibt, die in Wirklichkeit ganz gottlos leben, reden und schreiben — das ist gewiß wahr; aber es beweist nichts gegen die Religion, die stets mit der außerordentlichen Sprödigkeit des menschlichen Materials gerechnet hat und die trotzdem ein ungeheures Kulturwerk vollbracht hat. Man besuche doch nur einmal den Moralunterricht in französischen Volksschulen und frage sich ehrlich, ob nicht der schlechteste Religionsunterricht noch besser sei, als diese öde moralische Schulmeisterei! Es ist doch die größte Ungerechtigkeit, wenn man immer die gegenwärtige Praxis der religiösen Erziehung mit den erträumten Herrlichkeiten der nur ethischen Erziehung vergleicht! Es gibt nun leider einmal in dieser unvollkommenen Welt allzuviel tote Seelen; diese werden es immer wieder fertig bringen, dem Zögling die lebendigsten Wahrheiten in tötender Weise zu übermitteln — es ist mir aber ganz zweifellos, daß der religiöse Unterricht durch seine Verbindung mit der bildenden Kraft der Ehrfurcht, durch seinen machtvollen Appell an das geistige Zentrum im Menschen und endlich durch das gewaltige Lebensfeuer, das seinen Stoff durchstrahlt, tausendmal mehr vor den genannten Gefahren geschützt ist, als der isolierte Moralunterricht!“

Und seinen fast leidenschaftlichen Eifer für die Hebung der sittlich-religiösen Bildung des heranwachsenden Geschlechts rechtfertigt Förster mit den Worten:

„Niemand kann seine zentrale Überzeugung auf seinem eigensten Arbeitsgebiet für sich behalten, ohne ein Verräter an sich selbst und ein Falschspieler zu werden. Meine Überzeugung von der Unentbehrlichkeit der Religion in der Charakterbildung ist die letzte Konsequenz aller meiner moralpädagogischen Grundanschauungen, meiner Lebens- und Menschenbeobachtung, meiner pädagogischen Erfahrung. Und tausendmal wichtiger als alles, was meine vergängliche Person an eigenen Anregungen publiziert hat, ist mir alles, was ich dazu beitragen kann, auch nur einen Menschen wieder an die ewigen Quellen der Wahrheit zurückzuführen. Nicht wenig haben Kinderaugen zu dieser meiner Überzeugung beigetragen. Als ich begann, vor Kinderklassen über Lebensfragen zu sprechen und die vertrauensvollen Augen auf mich gerichtet sah; als ich fühlte, wie entscheidende Einwirkungen von solchen Worten auf junge Seelen ausgehen, da wurde das Gefühl immer stärker in mir: Wer bist du, daß du es wagen darfst, bloß aus dir heraus hier Worte des Lebens sprechen zu

wollen? Wie gering ist deine Übersicht über das Leben, deine Kenntnis der Seelen, dein Wissen von den tiefsten Bedingungen des höheren Lebens im Menschen! Du willst soziale Gesinnung wecken und beförderst vielleicht Haltlosigkeit gegenüber kollektiven Einflüssen oder Sentimentalität; du willst zur Selbständigkeit anregen und bildest Rechthaber und Trotzköpfe; du möchtest Willensmenschen und erzielst Kraftprotzen; du predigst Selbsterziehung und deine Zöglinge werden affektierte und eitle Grübler über sich selbst; du prägst Grundsätze der Reinheit ein und erzeugst bloße Moralpharisäer! Da wurde mir die Universalität der Seelsorge klar, die vom Christentum ausgeht; da reifte in mir die Überzeugung: Die Moralpädagogik kann ihre Vollendung nur in der christlichen Religion finden!"

VI. Vereinigungen zu pädagogischen Zwecken.

An der materiellen, physischen und psychischen Hebung des Volkes wird in deutschen und welschen Kantonen von Reformierten und Katholiken eifrig gearbeitet. Diese Volksfreunde gehen freilich nicht immer die gleichen Wege und wenden nicht immer dieselben Mittel an; aber das schadet nichts, solange die Liebe zum Nächsten die treibende Kraft ist. Ein Bild ihrer Tätigkeit, das freilich nicht vollständig sein wird, sucht der Berichterstatter im Anschluß an die pädagogische Presse des Jahres 1910 zu geben, indem er die Verhandlungen der pädagogischen Vereine, die sich aus mehreren Kantonen oder aus der ganzen Schweiz rekrutieren, kurz umschreibt.

Der „Evangelische Schulverein der Schweiz" (Zentralpräsident: R. Faust, Lehrer in Mönchaltorf) tagte am 15. und 16. Oktober 1910 in Basel.

Der Begrüßung und der Verlesung des Jahresberichtes im Großratssaale ging die zweite „Hauptversammlung des Lehrermissionsbundes der deutschen Schweiz" (Präsident: Sekundarlehrer Otto Kägi in Zürich) voran. Direktor Öhler beleuchtete im Missionshause seinen Gästen die Wechselbeziehungen zwischen Mission und Schule. Führen zahlreiche Strömungen unserer Zeit in den Materialismus hinein, so zeigt die Mission immer wieder hohe Ideale, Beispiele begeisterter Hingabe und Aufopferung. Schon deswegen sollte jeder Lehrer in Geschichte und Geographie hervorheben, welch bedeutender Kulturfaktor die Mission tatsächlich ist. Gleichsam zur Veranschaulichung schilderte Missionar Rottmann nachher das Schulwesen der Basler auf der Goldküste.

Nach der Begrüßung sprach Inspektor Zeller in Beuggen über die Charakterbildung der reifern Jugend. Der Referent beklagte im Hinblicke auf Gymnasiasten und Studenten, Seminaristen und Fortbildungsschüler, daß gegenwärtig auf die Ausbildung einer charakterfesten Persönlichkeit so wenig Gewicht gelegt werde. Unfertige Menschen dürften nicht wie reife behandelt werden, son-

dern bedürften vor allem der ethischen Förderung. Wie diese ihnen vermittelt werden könnte, wies der Redner an Hand seiner eigenen reichen Erfahrung nach. Der gediegene Vortrag eröffnete den Familienabend in der Safranzunft, der Ohr, Auge und Herz der Teilnehmer erfreute.

Am folgenden Morgen erbaute Professor von Orelli seine Zuhörer durch eine Festbetrachtung über Psalm 37, 30 und 31: „Der Mund des Gerechten redet Weisheit und seine Zunge lehret das Recht. Das Gesetz seines Gottes ist in seinem Herzen; seine Tritte gleiten nicht." Er wies nach, daß der Lehrer nicht nur im Religionsunterricht, sondern auch in andern Fächern und Lebensgebieten Gelegenheit finde, „nach dem Vorbilde der alten Weisheitslehrer auf den Schöpfer und Regenten der Welt hinzuweisen und zur Gottesfurcht zu erziehen".

Über die pädagogische Reformbewegung sprach sodann Handelslehrer Fr. Frauchiger in Bern, welcher der Forderung des Arbeitsunterrichts weitgehende Zugeständnisse machte, ohne das bewährte Alte preiszugeben. Stützte der Referent sich auf eine reiche Literatur, so berief sich der Korreferent, Seminarlehrer J. Geißbühler in Bern, vornehmlich auf seine reiche Erfahrung in Schule und Haus, indem er den Arbeitsunterricht ablehnte, der als selbständiges Fach in besonderen Stunden erteilt werden soll. Dagegen erklärte er sich bereit, das Arbeitsprinzip in jeder Unterrichtsstunde hochzuhalten, wie bisher[1]).

Der „Katholische Erziehungsverein der Schweiz" (Vorsitzender: Prälat A. Tremp, Berg Sion bei Uznach) tagte am 22. bis 24. August 1910, anläßlich des ersten schweizerischen Kongresses für Schule und Erziehung, den der Schweizerische katholische Volksverein veranstaltete, in Wil. Seine Delegierten, die Nationalrat Erni, Altishofen, präsidierte, erledigten (22. August) die Jahresgeschäfte, um nachher an der gemeinsamen Hauptversammlung des Katholischen Lehrervereins und des Katholischen Erziehungsvereins teilzunehmen, in der Prof. Eugen Zweifel, St. Gallen, über Dr. Lorenz Kellner, und Hochw. Prof. Schönenberger, Kirchberg, über Schule und Alkohol sprach. Nachher erledigte die Delegiertenversammlung des Katholischen Erziehungsvereins der Schweiz unter dem Vorsitze von Prälat Tremp ihre Vereinsgeschäfte. Am Nachmittag besuchten die Mitglieder der beiden Vereine verschiedene Sektionsversammlungen. Prof. Karl Schneider in Rorschach sprach zu den Sekundar- und Mittelschullehrern über den Deutschunterricht an Sekundar- und Mittelschulen; U. Hilber, Lehrer in Wil, zu den Primarlehrern über Schule und Heimatschutz.

Der erste schweizerische katholische Kongreß für Schule und Erziehung wurde am 23. August durch die Festpredigt von Msgr.

---

[1]) Vgl. „Evangelisches Schulblatt", Jahrg. 1910, Nr. 43, 44, 45, 46, 47.

Keiser in Zug, und durch ein Amt, zelebriert von Prälat Tremp, eröffnet. Daran schlossen sich Referate: *a.* für die theologisch-philosophische Sektion: Das Recht der Eltern, und das Recht der Kirche auf die Schule von Dr. P. Gregor Koch, O. S. B., Beichtiger in Glattbrugg; *b.* für die juristische Sektion: Der Religionsunterricht in der Schule und der Art. 27 der Bundesverfassung, von Dr. K. Helbling, Rechtsanwalt, Goldach; *c.* für die Charitassektion: Kinderschutz und Fürsorgetätigkeit für arme Schulkinder (Kinderkrippen, Kleinkinderschulen, Schulsuppen, Schulsparkassen, Kampf gegen den Alkoholgenuß der Kinder) von Dr. med. Adam in Basel; *d.* für die theologisch-philosophische Sektion: Neueste Strömungen auf dem Gebiete der Experimentalpädagogik und der Sozialpädagogik von Dr. J. M. Schneider, Vikar, Altstätten; *e.* für die Sektion für Erziehung und Unterricht: Sonderklassen für schwachbegabte Kinder und Spezialkurse für Erteilung dieses Unterrichts von Reallehrer J. Schachtler, St. Gallen, und Gewerbliche und landwirtschaftliche Fortbildungsschulen und die Ausgestaltung des pädagogischen Rekruten-Vorunterrichts zur Bürgerschule von Lehrer Schönenberger in Gähwil; *f.* Sektion für inländische Mission: Studentenpastoration in Diasporastädten.

Auch am 24. August wurde die Tagung durch einen feierlichen Gottesdienst und ein Requiem für die verstorbenen Lehrer und Lehrerinnen, Schulmänner und alle Förderer der christlichen Erziehung in der Pfarrkirche eröffnet. Dann sprachen *a.* in der Sektion für die Presse Kaplan Dr. F. Nager, Stans, über Schule und Jugendliteratur, *b.* in der Sozialen Sektion Dr. E. Feigenwinter in Basel über Soziale Aufgaben der Volksschule, *c.* in der naturwissenschaftlichen Sektion P. Dr. Lötscher, O. S. B., Engelberg, über Den naturkundlichen Unterricht im Lehrplan unserer Gymnasien, *d.* in der Sektion zum Schutz der Sittlichkeit Dr. L. Schneller, Rechtsanwalt, Zürich, über Obszöne Ansichtskarten und kinematographische Vorstellungen und ihr verderblicher Einfluß auf die Jugend, *e.* in der Sektion für Erziehung und Unterricht P. Dr. Emanuel Scherer, Sarnen, über Wilhelm Ostwalds Reformvorschläge auf dem Gebiete des Mittelschulwesens und das humanistische Gymnasium, *f.* in der Charitas-Sektion Pfarr-Rektor Käser über Die Fürsorge für die schulentlassene Jugend, *g.* in der Sektion für Kunst Dr. A. Fäh, St. Gallen, über Anschauungsmittel zur Pflege des Kunstverständnisses in der Schule. Lichtbilder, Tafelwerke, künstlerischer Wandschmuck etc.

Nach dem Requiem für die verstorbenen Mitglieder des Volksvereins und der Leonardstiftung eröffnete der Zentralpräsident

Dr. Pestalozzi-Pfyffer am 25. August die Delegiertenversammlung des Schweizerischen katholischen Volksvereins. Nachdem die Vereinsgeschäfte erledigt waren, berichtete Dr. A. Hättenschwiller über die Organisation der katholischen Kolportage.

Im Anschluß an die großzügig geplante, zielbewußte Tagung veröffentlichten die „Pädagogischen Blätter", das Organ des Vereins katholischer Lehrer und Schulmänner der Schweiz und des Schweizerischen katholischen Erziehungsvereins, in Nrn. 35, 36 und 37 die Leitsätze der Referenten.

I. Theologisch-philosophische Sektion: Das Recht der Eltern und das Recht der Kirche auf die Schule. (Von Dr. P. Gregor Koch, O.S.B.)

Leitsätze: Wie die Pflichten, so müssen die Rechte der Eltern gegenüber der Schule diesen klar bewußt sein und von ihnen tatkräftig geltend gemacht werden. Es sind zu unterscheiden die positiven bürgerlichen Rechte durch Verfassung und Gesetzgebung von Bund und Kantonen und ihnen vorausgehend die natürlichen und göttlichen Rechte, für welche die bürgerlichen die Ergänzung bilden sollen. Die Rechte der Eltern gegenüber der Schule gemäß der Bundesverfassung und den kantonalen Verfassungen. Die Eltern haben von Natur die allerersten Rechte gegenüber der Schule, denen die weitern positiven Rechtsbestimmungen nicht widersprechen dürfen. Die Eltern haben das Recht auf Privatschule, soweit mit dieser auch die Heranbildung der Kinder für das Leben im Staate und in der Kirche bei Katholiken gesichert ist. Die Eltern haben das Recht, daß das Schulwesen, welches staatlich geordnet wird, nach den Forderungen möglicher Gerechtigkeit gegen alle geordnet werde — und daß die Schule der einheitlichen, leiblichen, geistigen, sittlichen und religiösen Heranbildung der Jugend diene — gemäß der Bedeutung der einzelnen Bildungsbestandteile für das Leben. Mittel und Wege, wie die Eltern ihre Rechte geltend machen können und sollen. Die Kirche hat das göttliche Recht, die Kinder ihrer Mitglieder in der christlichen Religion unter Mitwirkung der Eltern heranzubilden, — somit das Recht auf die Schule zu diesem Zwecke. Die Kirche hat das göttliche Recht, zu sorgen und zu wachen, daß die Schule katholischer Kinder ihrer einheitlichen christlichen, katholischen Heranbildung nicht widerspricht, sondern so viel wie möglich entspricht. Zu diesem Rechte kommen die positiven Rechte je nach der Ordnung zwischen Kirche und Staat. Sie macht ihre Rechte geltend, teils direkt dem Staate gegenüber, teils mehr indirekt, unmittelbar den katholischen Eltern und Kindern gegenüber.

II. Juristische Sektion: Der Religionsunterricht in der Schule und der Art. 27 der Bundesverfassung. (Von Dr. K. Helbling, Fürsprech, Goldach.)

Leitsätze: 1. Der Religionsunterricht ist gemäß Bundesverfassung zulässig. Derselbe darf auch — jedoch mit der durch Art. 49 der Bundesverfassung begründeten Einschränkung und ungehemmter Dispensationsmöglichkeit — als obligatorisches Schulfach erklärt werden. 2. Der Religionsunterricht umfaßt nicht bloß die Glaubenslehre, sondern auch die Sittenlehre und die biblische Geschichte. Er ist Sache der Konfessionen und es widerspricht dem Art. 49 der Bundesverfassung, interkonfessionellen Religionsunterricht vorzuschreiben. 3. Sowohl konfessionelle Privatschulen, wie auch konfessionell getrennte öffentliche Schulen stehen nicht im Widerspruch mit der Bundesverfassung. Der Charakter der öffentlichen Volksschule der Schweiz muß keineswegs ein konfessionsloser sein und die Simultanschule ist durch die Bundesverfassung nicht vorgeschrieben. 4. Vom Standpunkt des Religionsunterrichtes und der religiösen Erziehung sind konfessionelle Schulen zu begrüßen; wo aber Simultanschulen bestehen, ist zu fordern, daß für die Erteilung des konfessionellen Religionsunterrichtes in öffentlichen Schulhäusern geeignete Lokale eingeräumt und eine genügende Anzahl von Stunden innert der normalen Schulzeit zur Verfügung gestellt werden.

III. Charitas-Sektion: Kinderschutz und Fürsorgetätigkeit für arme Schulkinder. (Von Dr. med. Adam, Großrat und Erziehungsrat in Basel.)

Leitsätze: 1. Der Alkohol ist für das kindliche Leben ein großes Gift, das für die körperliche und insbesondere die geistige Entwicklung hemmend und auch zerstörend einwirkt. 2. Die Schule ist verpflichtet, die Kinder über die Gefahren des Alkoholgenusses aufzuklären und zu unterrichten. 3. Die hochw. Geistlichkeit wird dringendst eingeladen, den Kampf gegen den Alkoholismus, welchem sehr häufig die Edelsten der Nationen erliegen, zu unterstützen durch Aufklärung der Jugend und der Eltern. Sie hilft dadurch mit, die Hauptursachen der Degeneration des Menschengeschlechtes, des Pauperismus, der Verelendung der Familien und Kinder, der Überhandnahme des Verbrechertums, wirksam zu beseitigen. 4. Das Mitnehmen von alkoholischen Getränken auf Schülerspaziergänge oder deren Verabreichung ist von den Schulbehörden aus strengstens zu verbieten. 5. Die Verabreichung von alkoholischen Getränken an die Schulkinder ist allen öffentlichen Schanklokalen direkt zu untersagen. 6. Die Bestrebungen von Abstinentenvereinigungen in den Jünglingsvereinssektionen (Jugendbund zur Enthaltung von Alkoholgenuß) sind sehr zu begrüßen. Dieselben werdem dem Schutze der hochw. Geistlichkeit besonders empfohlen. 7. Eltern, die dem Alkoholismus verfallen sind und dadurch ihre Kinder zum Alkoholismus verleiten, ist die elterliche Gewalt möglichst rasch zu entziehen (Art. 285 des neuen eidgenössischen Zivilgesetzbuches). Die Schulbehörden und Gemeindebehörden sowohl, wie die hochw. Geistlichkeit, sind verpflichtet, hierauf ein wachsames Auge zu haben.

IV. Literarisch-belletristische Sektion: Ein deutsch-schweizerisches Lesebuch für Mittelschulen. (Von P. Dr. Veit Gadient, O. Cap., Appenzell.)

Leitsätze: 1. Bemerkungen über einige Lesebücher. 2. Das Lesebuch des humanistischen Gymnasiums und Lyzeums entnimmt seinen Stoff in erster Linie jenen Werken, die von der literarhistorischen Forschung der deutschen Nationalliteratur beigezählt worden sind. Die Auswahl der Stücke erfolgt unabhängig von den übrigen Unterrichtsfächern und berücksichtigt nur den allgemeinen menschlichen Bildungsgehalt und die künstlerische Form der Dichtungen. 3. Das Lesebuch ist ein Schulbuch; es sind daher bei seiner Gestaltung nicht fachwissenschaftliche (literarische oder philosophische), sondern pädagogische und methodische Grundsätze zu beachten. 4. Katholische, sowie schweizerische Dichter und Stoffe treten gebührend hervor. Dichtungen, die katholisches Denken und Fühlen gefährden könnten, sind auszuschließen. 5. Das Lesebuch bildet durch alle Klassen den Mittelpunkt der gesamten deutschen Lektüre. Jeder Band umschreibt einen bestimmten Stoffkreis. Die Anordnung der ausgewählten Stücke geschieht nicht nach deren Entstehungszeit, Kunstrichtung oder poetischen Form, sondern nach dem Inhalt der Dichtung. 6. Entsprechend dieser stofflichen Anordnung der Stücke hat auch die Behandlung vor allem den erziehlichen und ästhetischen Gehalt der Dichtungen im Sinne des Dichters zu würdigen. Die systematische Literaturgeschichte tritt stark zurück und wird erst in der zweiten Klasse des Lyzeums behandelt. Die voraufgehenden sieben Jahre bieten nur literarhistorische Gelegenheitsmitteilungen. 7. Ein Plan. Das Lesebuch umfaßt vier Bände, für je zwei Klassen einen Band. I. Band: Natur und Familie. II. Band: Kirche und Staat. III. Band: Große Männer und Gestalten. (Geschichte und Drama.) IV. Band: Religion, Philosophie und Kunst. — Ein Ergänzungsbändchen Literaturgeschichte, das besonders den Stoff des Lesebuches verwertet und ergänzt. 8. Die allgemeine Bedeutung des Lesebuches.

V. Sektion für Erziehung und Unterricht: Gewerbliche und landwirtschaftliche Fortbildungsschulen und die Ausgestaltung des pädagogischen Rekruten-Vorunterrichts zur Bürgerschule. (Von Lehrer Schönenberger in Gähwil.)

Leitsätze: 1. Die Fortbildungsschulen müssen den Lebensaufgaben und Bedürfnissen ihrer Schüler dienen, also fördernd wirken: *a.* auf die berufliche Ausbildung; *b.* auf die staatsbürgerliche Stellung; *c.* auf das religiös-sittliche Leben derselben. „Sicherung des Primarschulwissens“ und „Erweiterung der allgemeinen Bildung“ sollen nicht die ersten oder einzigen Zwecke sein, be-

friedigen weder die Interessen noch die Bedürfnisse der Schüler. 2. Der künftige Beruf ist für Schüler, also auch für Stoffwahl und Organisation der Fortbildungsschule in erster Linie wegleitend und bestimmend. Darum müssen die Fortbildungsschulen berufliche sein für Gewerbetreibende, für Landwirte, für Kaufleute, für Industrie- und ungelernte Arbeiter. Die Förderung der landwirtschaftlichen Fortbildungsschule ist die nächste und dringendste Aufgabe im ländlichen Fortbildungsschulwesen. 3. Die ausschließlich berufliche Fortbildung genügt nicht; sie muß durch erzieherische Wirksamkeit vor Einseitigkeit bewahrt und höhern Zwecken dienstbar gemacht werden. Dazu helfen die Lesestoffe und die ganze Schularbeit. 4. Gesellschafts-, Verfassungs- und Gesetzeskunde sind Aufgaben aller Fortbildungsschulen, nicht nur Wissens-, sondern Erziehungsgebiete. 5. Die Organisation, speziell die berufliche Gliederung der Fortbildungsschulen, richtet sich nach örtlichen Bedürfnissen und Verhältnissen — ist eine gemeinsame Aufgabe der Erwerbsstände und der Behörden. 6. Die Lehrerschaft bildet sich durch private Arbeit, durch Beratung mit Fachleuten, durch Teilnahme an Fortbildungskursen für die Leitung der beruflichen Fortbildungsschule aus. Für spezifisch praktische Aufgaben sind Fachleute herbeizuziehen, wenn immer möglich mit pädagogischer Bildung. 7. Wo die Trennung der Schülerschaft in mehrere Berufsgruppen unmöglich ist, muß Stoffwahl und Arbeitsweise dennoch den Berufen der Schüler angepaßt werden. 8. Die bisherigen „allgemeinen Fortbildungsschulen", „Wiederholungskurse", „Rekrutenkurse" etc. sind sukzessive in berufliche Schulen umzugestalten — oder dann als Bürgerschulen fortzuführen. Einseitige Rücksichtnahme und Abrichtung auf die Rekrutenprüfung ist zu vermeiden.

VI. Sektion für Presse: Schule und Jugendliteratur. (Von Kaplan Dr. F. Nager, Stans.)

Leitsätze: 1. Begriff und Geschichte der Jugendliteratur. 2. Allgemeine Berechtigung und heutzeitige Notwendigkeit desselben und 3. Förderung und praktische Anleitung zu fruchtbarer Benutzung der Jugendliteratur durch die Schule.

VII. Soziale Sektion: Soziale Aufgaben der Volksschule. (Von Großrat Dr. E. Feigenwinter, Basel.)

Leitsätze: 1. Auch die Volksschule hat eine soziale Aufgabe. 2. Sie besteht darin, daß die Volksschule durch die Erziehung der Jugend mitwirke an der Erweckung und Erhaltung des christlich-sozialen Geistes, das heißt des Geistes der gesellschaftlichen Solidarität, der eine Frucht des christlichen Religionsunterrichtes ist. 3. Sie soll aber auch durch ihr Lehrprogramm, ihren Stundenplan und ihre Unterrichtsmittel darauf Bedacht nehmen, eine Jugend zu erziehen, welche geistig und körperlich befähigt ist, mit Freude sich den Berufen zu widmen, die nach lokalen Verhältnissen der Zuführung junger Kräfte am meisten bedürfen. 4. Die Volksschule soll also in dieser Hinsicht auch auf die sozialen und wirtschaftlichen Bedürfnisse des Landes Rücksicht nehmen.

VIII. Historische Sektion: Geschichtlich falsche Darstellungen in schweizerischen Schulbüchern. (Von Prof. Dr. J. Cahannes, Chur.)

Leitsätze: In Betracht kommen die Lehrbücher der Primar-, Sekundar- und Mittelschulen. Die geschichtlich falschen Darstellungen betreffen hauptsächlich folgende Punkte: Erschaffung, Geschichte der Israeliten, Christus, Ursprung der Messe und Hierarchie, Inquisition, Reformation, Bartholomäusnacht, Jesuiten. — Zudem ist die Darstellung sonst vielfach einseitig. Referent schlägt folgende Resolutionen vor: 1. An zuständiger Stelle sollen Schritte getan werden behufs Berichtigung der geschichtlich falschen und die katholische Anschauung verletzenden Darstellung. 2. Die historische Sektion des Volksvereins wird ersucht, Sorge zu tragen für Herstellung eines Lehrbuches der allgemeinen Geschichte für Mittelschulen mit schweizerischem Charakter, sowie eines Lehrbuches der Schweizer Geschiche für Mittelschulen.

IX. Naturwissenschaftliche Sektion: Der naturkundliche Unterricht im Lehrplan unserer Gymnasien. (Von P. Dr. Konrad Lötscher, O. S. B., Engelberg.)

Leitsätze: 1. Der naturkundliche Unterricht ist vermöge des ihm eigentümlichen Bildungswertes in formaler, materialer und ethischer Hinsicht eine wesentliche und notwendige Ergänzung der übrigen Lehrfächer des Gymnasiums. 2. Daher ist der naturkundliche Unterricht in allen Klassen des Gymnasiums zu erteilen nach dem Grundsatze der Zweistufigkeit, im allgemeinen mit zwei Wochenstunden, in den Oberklassen aber mit vermehrter Stundenzahl. 3. In methodischer Beziehung ist für die Auswahl und Behandlung des Stoffes der Lehrzweck maßgebend. Die induktive Behandlung typischer Objekte und Erscheinungen in formalem Sinne auf der Unterstufe wird auf der Oberstufe auch nach der materialen Seite hin weitergeführt und vertieft und durch allgemeine Zusammenfassungen abgeschlossen. 4. Für einen zweckentsprechenden methodischen Unterricht müssen die nötigen Lehrmittel und Einrichtungen und die Möglichkeit unmittelbarer Beobachtung der Natur zu Gebote stehen.

X. Sektion zum Schutze der Sittlichkeit: Obszöne Ansichtskarten und kinematographische Vorstellungen und ihr verderblicher Einfluß auf die Jugend. (Von Dr. L. Schneller, Rechtsanwalt, Zürich.)

Leitsätze: 1. Die bestehenden gesetzlichen Normen sind energisch und in einem dem Umfang und der Mannigfaltigkeit der sittlichen Gefährdung entsprechenden, extensiven Sinne anzuwenden. Bei Erlaß des neuen schweizerischen Strafgesetzbuches und einschlägiger Spezialgesetze ist auf die neueste Technik sittlicher Gefährdung (speziell durch die Auswüchse der Ansichtskartenindustrie und des Kinematographen) besondere Rücksicht zu nehmen und ihr gegenüber die Handhabe zu erfolgreichem gesetzlichen Eingreifen zu schaffen. 2. Neben dem gesetzlichen und polizeilichen Schutz ist der Initiative der katholischen Vereine (womöglich gemeinsam mit ähnlichen Organisationen anderer Konfessionen) und der Familien größte Bedeutung beizumessen. Vereine und Familienväter haben die nötige Kontrolle auszuüben und gegebenenfalls die staatlichen Organe zum Einschreiten zu veranlassen. 3. Über diesen Maßregeln der Unterdrückung der sittlichen Gefährdung darf die eminente Bedeutung der Vorbeugung nicht übersehen werden. Familie und Schule haben das sittliche Leben und die sittlichen Kräfte der Jugend zu schützen und zu entfalten; der sittliche und, als seine Grundlage, der religiöse Gedanke ist bei der Erziehung zu wahren und gegenüber der materialistischen Verflachung der Zeit zu stärken.

XI. Sektion für Erziehung und Unterricht: Wilhelm Ostwalds Reformvorschläge auf dem Gebiete des Mittelschulwesens und das humanistische Gymnasium. (Von P. Dr. Emanuel Scherer, Sarnen.)

Leitsätze: 1. Die Angriffe W. Ostwalds auf den gegenwärtigen Betrieb der Mittelschulen sind in ihrer Gesamtheit übertrieben, in zahlreichen Einzelheiten jedoch durchaus berechtigt. (Zu bemerken ist, daß in erster Linie die deutschen Mittelschulen betroffen werden, weniger die schweizerischen.) 2. Von den Hauptgedanken Ostwalds verdienen besondere Würdigung:

a. Die Schüler sollen mehr individuell und weniger schablonenmäßig behandelt werden.

b. Der Unterricht soll so beschaffen sein, daß die Schüler ihm mit Lust und Hingebung folgen. (Mehr Freude.)

c. Es ist die Zeit für die Mittelschule so viel als tunlich zu kürzen, damit der junge Mann möglichst frühzeitig zum Berufsstudium gelange.

d. Das Studium der alten sowohl als der neueren Sprachen ist zurückzudrängen, weil nach Ostwald die Sprache ein Verkehrsmittel, aber kein Bildungsmittel ist.

e. Die sogenannte Reifeprüfung ist eine widersinnige Einrichtung und deshalb zu beseitigen.

XII. Charitas-Sektion: Die Fürsorge für die schulentlassene Jugend. (Von Pfarrektor Käser, Basel.)

Leitsätze: Die heutige, durch so viele Faktoren gefährdete Stellung der Jugend im gesellschaftlichen Leben, der Mangel an solider Charakterbildung in der modernen Schule, die Jagd der Sozialdemokratie und des Atheismus auf

das Edelwild der katholischen Jugend beiderlei Geschlechts und die vermehrten Anforderungen der heutigen Zeit an jeden selbständigen Menschen machen es uns zur Pflicht, uns mehr als bisher der schulentlassenen Jugend anzunehmen, und zwar hauptsächlich: 1. Durch Beihülfe zu einer richtigen Berufswahl und weitmöglichster beruflicher Ausbildung. 2. Durch Bekämpfung der „Heimflucht" und der Abwanderung in die Städte. 3. Durch Zuweisung der abwandernden jungen Leute an die katholischen Jugendvereinigungen ihres zukünftigen Aufenthaltsorts. 4. Durch Beschaffung von „Jugendführern" für beide Geschlechter mit sämtlichen Adressen der bestehenden katholischen Jugendvereinigungen der Schweiz. 5. Durch tatkräftige Mithülfe zur Gründung und zum Ausbau solcher Jugendvereinigungen.

Daher ist die Gründung von „Jugendpatronaten", d. h. Vereinigungen hochherziger, für das Wohl der heranwachsenden Jugend begeisterter Personen in Stadt und Land unverzüglich an die Hand zu nehmen.

XIII. Theologisch-philosophische Sektion: Neueste Strömungen auf dem Gebiete der Experimentalpädagogik und der Sozialpädagogik. (Von Dr. J. M. Schneider, Vikar, Altstätten.)

Grundlegendes zur Beurteilung.

I.

Jede richtige Pädagogik hat naturgemäß eine richtige Psychologie zur logischen Voraussetzung.

Die bisherige, christliche Psychologie wird durch die experimentelle Psychologie keineswegs beseitigt oder eingeschränkt; sie steht der experimentellen Psychologie auch in keiner Weise gegnerisch gegenüber. Die experimentelle Psychologie stellt nur neue Zweige vom gleichen Holz am unsterblichen Baum der katholisch-dogmatischen und katholisch-philosophischen Psychologie dar.

Die auf festen Tatsachen beruhenden psychologischen Dissertationen des großen Kirchenlehrers von Aquin bieten direkte Ansätze zur physiologischen, beziehungsweise experimentellen Psychologie.

II.

A. Es gibt keine wissenschaftlich stichhaltigen Resultate der experimentellen Pädagogik, welche der alten, christlichen Erziehungsweisheit, die auf den Wahrheiten der heiligen Schrift fußt und teils in der heiligen Schrift selbst in unschätzbaren Aussprüchen und Lehren kristallisiert ist, irgendwie widerspricht

Die religionslose Pädagogik ist nicht ein Produkt der Wissenschaft, sondern eine Folge des Mangels an Wissenschaft. Was in einem System religionsloser Pädagogik sich Gutes findet, das findet sich ebenso oder in potenzierter Weise in der richtigen theistischen Pädagogik, aber nicht umgekehrt. Die katholische Pädagogik enthält erzieherische Mittel, welche jeder andern Pädagogik fehlen und um welche uns einsichtige, nicht katholische Pädagogen beneiden. Ihre Erfolge liegen in vielfachen herrlichen Beispielen vor in der Geschichte berühmter Kollegien und ganzer Völkerschaften.

B. Für die Lehrmethode können verschiedene, experimentalpädagogische Resultate mit Vorteil verwendet werden. So sollen z. B. die sogenannten Akustiker und Visuellen je nach Zeit und Lehrstoff didaktisch individuell behandelt werden. Die Verwendung ausgiebiger Anschauungsmittel versteht sich von selbst, eine Schulung im gründlichen und richtigen Denken ist aber damit nicht gegeben. Der Unterricht in den Naturwissenschaften macht die Schulung in der Logik nicht entbehrlich und eine derartige Reform wäre eine verfehlte Reform.

Die Sozialpädagogik ist nicht ein Ergebnis der Experimentalpädagogik, sondern ist längst vor ihr dagewesen. Sowohl die egoistische Individualpädagogik wie die extreme Sozialpädagogik sind Mißgriffe, welche sowohl die persönliche Entwicklung des Individuums als die Gesamtentwicklung der Gesellschaft schwer schädigen. Die Erziehung zur Erfüllung aller Gebote Gottes bildet die besten und charaktervollsten Persönlichkeiten und zugleich die sozial glücklichste Nation, sofern die Individuen diese psychologisch und anthropophysisch

unersetzlichen Gebote logisch in die Praxis umsetzen. Das Evangelium enthält die beste Personal- und Sozialpädagogik und muß die Grundlage jeder Erziehung bleiben oder werden.

XIV. Sektion für Erziehung und Unterricht: Sonderklassen für schwachbegabte Kinder und Spezialkurse für die Erteilung dieses Unterrichts. (Von Reallehrer J. Schachtler, St. Gallen.) 1. Die moderne Volksschule erfüllt die Aufgabe, die ihr gemäß dem Anrechte eines jeden auf Bildung zukommt, nicht. 2. Die Ursachen liegen in dem Mißverhältnis zwischen Anforderung und Leistungsfähigkeit und in dem Mangel an individueller Behandlung. 3. Nach dem Grade der intellektuellen Fähigkeit sind drei Abteilungen zu unterscheiden: *a.* Normalbegabte (Normalklassen); *b.* mäßig Schwachbegabte (Förder- und Sonderklassen); *c.* abnormal Schwachbegabte (Hülfs- oder Spezialklassen). Schüler, die aus irgend einem Grunde die oberste Klasse ihrer Abteilung nicht erreichen, werden ein bis zwei Jahre vorher zu Abgangsklassen vereinigt, um ihnen die Wohltaten eines abgeschlossenen Bildungsganges zu vermitteln. 4. Zwischen den einzelnen Abteilungen bestehen enge Wechselbeziehungen (Austausch der Schüler). 5. Die Leitung der Sonderklassen wird methodisch tüchtig gebildeten, erfahrenen Lehrkräften übertragen. Zu ihrer Ausbildung sollen Spezialkurse an Seminarien und Universitäten eingerichtet werden. 6. Die bisherigen erfreulichen Resultate dieser Gliederung des Schulorganismus ermuntern zur Durchführung derselben in allen großen Schulkörpern der einfachen wie der gehobenen Volksschule.

In Nr. 46 der „Pädagogischen Blätter“ legt Prälat A. Tremp den Jahresbericht über den katholischen Erziehungsverein der Schweiz pro 1910 vor. Der Verein unterstützt das freie schweizerische Lehrerseminar in Zug, veranstaltet Lehrerexerzitien, wirbt für das Apostolat der christlichen Erziehung, gibt einen Katalog empfehlenswerter Jugend- und Volksschriften für die katholische Schweiz heraus, organisiert und fördert die schweizerischen Müttervereine. Der Bericht schildert auch die Tätigkeit der Kantonalvereine St. Gallen, Bern, Tessin, Freiburg und Wallis. Dem st. gallischen Kantonalverein wird ein besonderes Kränzlein gewunden, weil er im Berichtszeitraum eine Rettungsanstalt für schulpflichtige Mädchen gründete. „Die Anstalt, bei der Kirche in Rebstein herrlich gelegen, ist für zirka 50 Mädchen mit zwei Schulen berechnet und soll mit Beginn des neuen Schuljahres anfangs Mai 1911 mit Schwestern von Ingenbohl eröffnet werden.“

Die Gesellschaft schweizerischer Zeichenlehrer (Präsident: Professor Pupikofer in St. Gallen) tagte am 24. September 1910 in Zürich. Sie bereinigte die Thesen G. Merkis, Männedorf, über malendes Zeichnen auf der Elementarschulstufe, die den Erziehungsbehörden zugestellt werden sollen. Über den Vorschlag des Zeichenlehrers Billeter in Basel, an den allgemein bildenden Lehranstalten die alljährlich wiederkehrenden Ausstellungen von Schülerzeichnungen abzuschaffen, konnte sich die Versammlung noch nicht schlüssig machen. Über das „Modellieren als Bildungsmittel im Schulunterricht“ sprach H. Stauber in Zürich, der seine Ausführungen durch Schülerarbeiten vom Wilhelm-Gymnasium und der Knabenvolksschule in Hamburg veranschaulichen konnte.

Die „Schweizerische gemeinnützige Gesellschaft“ (Präsident: Pfarrer H. Hirzel, Zürich) feierte am 19. und 20. Sep-

tember 1910 in Zürich ihr hundertjähriges Bestehen. Obschon sie keine eigentlich pädagogische Frage behandelte — Nationalrat Dr. Bißegger sprach über „Die Erhaltung schweizerischer Eigenart und die Stärkung unseres Volkstums", Nationalrat Dr. Göttisheim über „Das Ausländerproblem, eine nationale Frage" und Edmond Boissier über „Die Einbürgerung der Ausländer" — muß das Jahrbuch bei diesem Anlaß wenigstens auf die großen Verdienste hinweisen, welche die Gesellschaft sich in den letzten hundert Jahren um die Hebung der Schule und die öffentliche Wohlfahrt erworben hat.[1]) Ein sprechender Zeuge ihrer gesegneten Wirksamkeit ist die „Geschichte der Schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft 1810 bis 1910", die bis 1896 von Professor Dr. O. Hunziker bearbeitet und bis zum Zentenarjahr von R. Wachter, Sekretär der Gesellschaft, ergänzt worden ist. (Druck und Verlag Zürcher & Furrer. 1910.)

Die „Schweizerische Gesellschaft für kaufmännisches Bildungswesen" (Vorsitzender: Dr. G. Schärtlin, Direktor der Schweizerischen Lebensversicherungsgesellschaft in Zürich) versammelte sich am 28. und 29. Mai 1910 in Freiburg. Der Vereinsvorstand erledigte in einer Vorversammlung die laufenden Geschäfte und nahm von Professor W. Flury, Zürich, ein Referat entgegen über die Ausbildung von Sprachlehrern an Handelsschulen. Professor Flury möchte den Bildungsgang der Neuphilologen belassen wie er ist, aber von den an Handelsschulen angestellten Neusprachlehrern verlangen, daß sie in geeigneten Ferienkursen die speziellen handelstechnischen Grundbegriffe und eine gewisse Fähigkeit im Korrespondieren erwerben. In der Generalversammlung, die Fr. 100 für die Nationalisierung des Pestalozzischen Neuhofs stiftete, entwickelte A. Junod, eidgenössischer Sekretär für das kaufmännische Bildungswesen in Bern, seine Ansichten über die Einführung eines Minimallehrplanes zur Erlangung eines eidgenössischen Handelsschuldiploms. Sekretär Junod möchte die Schuldauer auf mindestens drei Jahre und das Minimalalter der Entlassung aus der Handelsschule auf das zurückgelegte 18. Altersjahr festsetzen. Die Versammlung war mit den Vorschlägen im allgemeinen einverstanden, faßte aber keine bindenden Beschlüsse.

Die Jahresversammlung der „Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege" (Vorsitzender: Dr. F. Schmid, Bern) begann am 29. Mai 1910 in Zug und setzte sich am 30. Mai in Ägeri fort. Nach der Behandlung der Jahresgeschäfte begrüßte Regierungsrat P. Steiner die Versammlung; dann erhielten Prof. Dr. W. Silberschmidt, Zürich, und Stadtpräsident Schnetzler, Lausanne, das Wort über „Schulluft, Schulstaub und Schulreinigung". „Grundbedingung für eine regelrechte Reinhaltung

---

[1]) „Schweizerische Lehrerzeitung", Jahrgang 1910, Seite 361.

der Schule ist die Erziehung zur Reinlichkeit durch den Lehrer... Die Reinigung des Fußbodens und des Schulmobiliars soll täglich erfolgen, die Hauptreinigung mindestens zweimal jährlich." In Ägeri sprachen Dr. med. Fr. Weber-Biehli, Unterägeri, über Kinderheilstätten und verwandte Einrichtungen, und Dr. med. Hermann Keller, Rheinfelden, über Unsere Waffen im Kampfe gegen die Tuberkulose beim Kinde. Nachher wurden das Schulsanatorium von Dr. Weber-Biehli und die zürcherische Heilstätte für rachitische und skrofulöse Kinder besucht.

Der „Schweizerische Gymnasiallehrerverein" (Vorsitzender: Prof. Dr. Wilhelm v. Wyß) feierte am 9. und 10. Oktober 1910 in Baden das hundertjährige Jubiläum des Gymnasiallehrerstandes von Deutschland und der Schweiz, und zugleich das fünfzigjährige Bestehen des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer. In der Geschäftssitzung wurde beschlossen, im Jahre 1911 vom 9. bis 14. Oktober in Zürich einen Ferienkurs abzuhalten, der in erster Linie die Bedürfnisse der Gymnasiallehrer zu berücksichtigen habe.

Prof. Dr. W. v. Wyß gab in seiner Festrede zunächst eine Geschichte des Gymnasiallehrerstandes, um dann die schwierige Doppelaufgabe des heutigen Gymnasiallehrers zu zeichnen, der den Schüler erziehen, d. h. selbständig machen, und ihm gleichzeitig bestimmte Kenntnisse vermitteln soll. Dabei handle es sich darum, sich auf das Wichtigste zu beschränken; in wenig Zeit viel zu lehren, das sei das Problem. Lösen werde es nur der berufsfreudige Erzieher, der unter ständigen Opfern an Zeit und Geld sich auf der Höhe wissenschaftlicher Bildung halte.

Über griechische Städtekultur in Kleinasien sprach Prof. Dr. Herzog in Basel, der seinerzeit jahrelang archäologische Ausgrabungen in Kleinasien geleitet hatte. Bedeutung, Methode und Hülfsmittel der modernen Geographie lehrte Prof. Dr. Letsch, Zürich, seine Hörer kennen und schätzen, während Dr. A. Günthard, Zürich, unter Beiziehung eigener blütenbiologischer Untersuchungen an Kruziferen, den Kampf um den Zweck in den Naturwissenschaften behandelte.

Der „Schweizerische Kindergartenverein" (Präsident: Dekan Herold, Winterthur) versammelte sich am 25. und 26. September 1910 in Luzern. Die Hauptversammlung eröffnete der neugewählte Präsident, Stadtrat Ducloux, Luzern, mit einem Rückblick auf die Entwicklung der Kindergärten in Luzern. Fräulein Näf, Basel, sprach über das Zeichnen im Kindergarten (Gedächtniszeichnen, Anwendung der Farbe, Netzzeichnen, Zeichnen im Kindergartenseminar). Ihre Ausführungen ergänzte Fräulein Müller, Zürich, die von der Lehrerin im Zeichnen viel, vom Kinde wenig verlangt. Sie findet, daß man auch das Zeichnen übertreiben und mit dem beständigen Suchen nach Gegenständen zum Zeichnen den Kindern die Freude am Spazieren rauben könne. Wenn in den Bildungs-

kursen für Kindergärtnerinnen mehr gezeichnet werden müsse, so seien die Kurse zu verlängern. Ein Vortrag über die Jahreszeiten von Frau Dr. Rothenberger-Klein, Basel, schloß die Tagung.

Die Delegierten- und Jahresversammlung des „Schweizerischen Lehrervereins" (Zentralpräsident: Nationalrat Fr. Fritschi in Zürich) fand am 25. und 26. Juni 1910 in Murten statt. In der Geschäftssitzung, die S. Wittwer, Langnau, leitete, genehmigten die Delegierten die Rechnungen über das Vermögen des Vereins der Lehrerwaisenstiftung und des Kurunterstützungsfonds. Der Jahresbericht, den der Präsident des Vereins vorlegte, stellte fest, daß die Zahl der Abonnenten der Vereinsorgane mit der Zahl der Vereinsmitglieder steigt. Die Sammlung für die Neuhofstiftung hat in der deutschen Schweiz gute Aufnahme gefunden; insbesondere hat sich die Lehrerschaft der meisten deutschschweizerischen Kantone in erfreulicher Weise beteiligt. Die Eingabe über die Ausführung des Zivilgesetzes, die von der letzten Delegiertenversammlung beschlossen wurde, ist ausgearbeitet. Die Jugendschriftenkommission, die zu Ostern das 32. Heft ihrer Mitteilungen herausgab, gedenkt den „Jugendborn", den J. J. Reinhard und G. Fischer bis dahin redigierten, als schweizerische Jugendschrift herauszugeben und weiter auszubauen. — Die Kommission für Erholungs- und Wanderstationen für Lehrer und deren Angehörige wird auf nächstes Jahr eine neue Auflage des Reisebüchleins herausgegeben. Kurunterstützungen erhielten zwei Lehrer und drei Lehrerinnen im Betrage von 540 Franken. — Aus der Lehrerwaisenstiftung wurden letztes Jahr an 34 Familien mit 115 Kindern Unterstützungen im Betrage von 5500 Franken gewährt.

In der Hauptversammlung sprach Dr. Wattelet auf Grund zeitgenössischer Quellen über den Verlauf der Schlacht bei Murten. Leider fiel der Gang über das Schlachtfeld infolge heftigen Regens aus. Dr. Paul Sarasin, Basel, der berühmte Reisende und kühne Forscher, der mit seinem Vetter, Dr. Fritz Sarasin, zweimal die Insel Celebes durchforschte, wußte die Versammlung für Heimatschutz und Schule zu begeistern.

Der „Schweizerische Lehrerinnenverein" (Vorsitzende: Frl. Dr. Graf in Bern) versammelte sich am 25. und 26. Juni in Bern. Es galt, das Schweizerische Lehrerinnenheim einzuweihen. Warf die Vorfreude schon auf die Generalversammlung einen verklärenden Schimmer, so füllten Genugtuung, Freude und berechtigter Stolz bei der offiziellen Einweihung am Sonntagmorgen alle Herzen. „Dieses Haus ist im Jahrhundert des Kindes für das Alter erbaut; denn das Alter bedarf der Liebe und Fürsorge ebenso sehr wie die zarte Jugend", sagte Frl. Dr. Graf. „Die Rednerin feierte die Gründerinnen des Werkes, entwarf einen kurzen Werdegang des Heims, verdankte der Berner Regierung ihre schöne Geldgabe und sprach die Hoffnung aus,

daß auch die andern Kantone sich an unserm Werke beteiligen und Mutter Helvetia einsehen möchte, daß sie nicht nur Söhne, sondern auch Töchter habe.“ Eine große soziale Tat ist den schweizerischen Lehrerinnen gelungen; andere werden folgen.

Eine große Aufgabe löste der „Schweizerische Neuphilologenverband“ (Präsident: Prof. Dr. Theodor Vetter in Zürich), indem er den XIV. Deutschen Neuphilologentag organisierte und in der Pfingstwoche 1910 glänzend durchführte. Auch mit der „Festschrift zum XIV. Neuphilologentage in Zürich 1910“, die Prof. Dr. J. Jud in Zürich zusammenstellte, legte der Verband Ehre ein. In den fünf Hauptsitzungen kam eine Reihe in- und ausländischer Gelehrter zum Wort. Es sprachen: Professor Dr. Gauchat, Zürich, über Sprachforschung im Terrain, Dr. W. Münch, Geh. Regierungsrat und Professor in Berlin, über Lebende Sprachen und lebendiger Sprachunterricht, Direktor Dörr, Frankfurt a. M., über Vereinfachung der grammatischen Terminologie, Hofrat Prof. Dr. Thiergen, Studiendirektor im königlichen Kadettenkorps, über die Frage: Wie verhalten sich die schweizerischen, französischen und deutschen höheren Schulen zu dem Erlasse des Unterrichtsministers Leygnes betreffend die Vereinfachung der Sprache?, Prof. Dr. C. Sieper, München, über Die Ausbildung der neuphilologischen Lehrer, Prof. W. Viëtor, Marburg, über Einheitliche Aussprachebezeichnung, Prof. Dr. E. Bovet, Zürich, über *Une loi de l'évolution littéraire*, Prof. B. Bouvier, Genf, über *La lecture analytique*, Dr. Theod. Flury, Küsnacht, über die Frage: Soll an den obern Klassen der Mittelschulen der Literaturunterricht systematisch oder im Anschluß an die Lektüre erteilt werden?, Direktor Beckmann, Geisenheim a. Rh., über Die Korrekturlast der Neuphilologen, Privatdozent Dr. Bally, Genf, über das Thema: *Comment faciliter l'étude systématique des moyens d'expression? Etude d'une méthode rationnelle et applicable à l'enseignement des langues modernes*, Prof. R. Weill, Paris, über *L'application du phonographe à l'enseignement*, und endlich Prof. Scheffler, Dresden, Über Technodidaktik.

Die Jahresversammlung der „Schweizerischen schulgeschichtlichen Vereinigung“ (Präsident: Prof. Dr. Julius Brunner, Zürich) fand am 9. Oktober 1910 in Baden statt. Prof. Brunner warf in seinem Eröffnungswort einen Rückblick auf die 25jährige Arbeit des Vereins, Prof. Dr. Ulrich Ernst in Zürich behandelte die „Geschichte des Landknabeninstitutes in Zürich 1791—1838“; Prof. Dr. R. Lang in Schaffhausen berichtete über „Comenius in Schaffhausen“ und Prof. Dr. Haag in Bern machte auf die „Sonderbaren Satzungen der Theologie Studierenden“ aufmerksam, die kurz vorher in Bern entdeckt worden waren.

Der Schweizerische Seminarlehrerverein (Präsident: Seminardirektor Dr. E. Zollinger, Küsnacht) tagte am 22. und 23. Oktober 1910 in Zürich und Küsnacht. In der ersten Versammlung teilte der Vorsitzende mit, daß die Urabstimmung über den Anschluß an den Schweizerischen Gymnasiallehrerverein negativ ausgefallen sei. Sodann sprach Dr. X. Wetterwald in Basel über die Erstellung eines Lehrbuches der allgemeinen und speziellen Methodik für die schweizerischen Lehrerseminare. In der Diskussion billigte die Mehrzahl der Sprechenden die Gründe, die der Referent für die Schaffung und Einführung des neuen Lehrmittels anführte. Andere fürchteten, daß die Schwierigkeiten, auf die man bei der Arbeit stoßen werde, sich als unüberwindlich erweisen würden. Solche Schwierigkeiten sahen sie in der verschiedenen Beanlagung der Lehrer, im heutigen Meinungsstreit auf pädagogischem Gebiet, in der Verschiedenartigkeit der Lehrpläne und Lehrmittel der schweizerischen Kantone, der ungleichen Stundenzahl, die den pädagogischen Fächern zugeteilt wird. Und noch andere hielten das geplante Lehrmittel geradezu für eine Gefahr, weil es die Lehrerpersönlichkeit binde, den freien Wechselverkehr zwischen Lehrer und Zögling beeinträchtige, fertige Resultate gebe, statt sie zu entwickeln, erfahren, erleben zu lassen. Die Versammlung fand schließlich, der Lehrer müsse sein Tun begründen, vor jedem Urteilsfähigen rechtfertigen können; es gebe ein Wissen, das aus der Geschichte der Pädagogik, dem didaktischen Experiment und der persönlichen Erfahrung tüchtiger Lehrer gewonnen werden könne und diese Rechtfertigung zu erleichtern vermöge. Sie wählte darum eine Kommission, die der nächsten Versammlung ein ausführliches Programm des neuen Lehrmittels vorlegen wird. — Direktor Dr. Zollinger eröffnete die zweite Versammlung mit einer Schilderung der Verhältnisse an den deutschen Seminarien, die er im Laufe des Sommers 1910 besucht hatte. Er schloß mit der ernsten Mahnung, daß sich die Schweiz im Bildungswesen, insbesondere in der Lehrerbildung, von dem mächtig aufstrebenden Nachbarstaate nicht allzusehr überflügeln lassen dürfe. Nachher sprach Dr. Heinrich Flach, Küsnacht, in fesselnder Weise über das Thema „Individuen und Massen in ihrer Bedeutung für die historische Entwicklung". Der Referent bewies, daß die neuere Geschichtsschreibung mit Recht das Verhältnis von Genie und Masse unter dem Gesichtspunkt von variabler Wechselwirkung darstellt.

Die *„Société pédagogique de la Suisse romande"* (Präsident: Camille Frossard, St-Imier) tagte am 10., 11. und 12. Juli 1910 in St-Imier. Am ersten Tag erledigten die verschiedenen Komitees der Gesellschaft die Vereinsgeschäfte. Der ersten Hauptversammlung schickte Prof. Virgile Rossel seinen Vortrag über „Alexandre Vinet et sa famille littéraire" voraus. Die Hauptversammlung er-

öffnete Regierungsrat Dr. Albert Gobat, der Ehrenpräsident des Kongresses. Er will, daß auch die welsche Schweiz ihre Eigenart bewahre und verteidige und sich unter keinen Umständen majorisieren lasse. In den Lehrern sieht er die berufenen Verteidiger der völkischen Eigenart, die vervollkommnet werden muß. Hierauf sprach Louis Mercier, Genf, über „*Protection de l'enfance par une juridiction appropriée et par la création de tribunaux spéciaux*". Als zweiter Sprecher begründete Schulinspektor Juncker in Delémont seine Leitsätze über „L'enseignement de la grammaire et de la rédaction à l'école primaire".

„*Histoire de la grammaire française*", so lautete das Thema, das Professor Brunot von der Sorbonne in Paris in der zweiten Hauptversammlung behandelte. Professor Brunot gab zuerst einen Überblick über die Geschichte der französischen Sprache; dann zeigte er, aus welchen Elementen sich der Unterricht in der Grammatik zusammensetzt, deren ganze Nomenklatur dem Lateinischen entnommen ist und deren Terminologie aus dem Griechischen kommt. Die „Grammaire générale" von Port-Royal wurde zur Geißel der französischen Sprache; denn sie veranlaßte alle Grammatiker, den Sprachgebrauch der Logik zu unterwerfen, anstatt ihn bloß zu beobachten. Nach Brunot leidet die französische Sprache unter drei Mängeln: „1° la tradition latine, 2° la légèreté ou l'incapacité de ceux qui ont fixé les règles, 3° la manie logique qui a tout envahi. Les langues comme les arbres n'ont pas de formes logiques. Il y a un divorce possible entre cette tyrannie et un enseignement vraiment rationnel du français. Ce divorce, il faut le faire."

Beiden Vorträgen folgte eine rege Diskussion (siehe Compte rendu du XVIIIme Congrès de la Société pédagogique romande à St-Imier). Um Zeit zu sparen, verzichtete Präsident Frossard auf das Verlesen des Jahresberichtes; dafür gab Professor Dr. Guex Rechenschaft über den Gang des *Educateur* und Chr. Perret über den Stand der Finanzen.

Der „Schweizerische Turnlehrerverein" (Präsident: J. Spühler, Seminarlehrer, Zürich) rief seine Mitglieder auf den 8. und 9. Oktober 1910 nach Lugano. In der ersten Sitzung wurden die Vereinsgeschäfte (Jahresbericht, Statutenrevision, Wahlen etc.) erledigt. In der Hauptversammlung erneuerte J. J. Bollinger-Auer, Basel, das Andenken an Adolf Spieß, den Begründer des Schulturnens, indem er dessen Lebenswerk aus seiner Zeit heraus zu begreifen suchte. Siro Mantegazza, Direktor des Gymnasiums in Mendrisio, feierte in italienischer Sprache die Wichtigkeit der körperlichen Erziehung der Jugend in sozialer und pädagogischer Hinsicht.

Der „Verband schweizerischer Zeichen- und Gewerbeschullehrer" (Präsident: Direktor Genoud, Freiburg) tagte am 20. August 1910 in Zürich, wo eben der Fortbildungs-

kurs für Lehrer an Gewerbeschulen[1]) zu Ende ging. Die Vereinsgeschäfte wurden in einer Vorversammlung erledigt, die Hauptversammlung eröffnete Erziehungsdirektor Ernst mit einer Betrachtung über die Entwicklung des Kunstgedankens, in die er kritische Bemerkungen über Verirrungen der modernen Baukünstler und Maler flocht. Sodann sprach Professor Dr. Weese über Kunst und Schule. „Leider war der Vortrag zu Ende, als die Hörer so recht etwas von der Kunst in der Schule erwarteten"; aber sie hatten sich gut unterhalten „und zeigten sich für den historischen Exkurs dankbar." Hierauf legte Professor Péquegnat, La Chaux-de-Fonds, die Aufgabe des Kunstunterrichts in einer Resolution fest. — Dr. G. Frauenfelder, Zürich, berichtete kurz über den Verlauf des Fortbildungskurses, um dessen Organisation und Durchführung er sich besonders verdient gemacht hatte. Zum Schluß erörterte Werner Krebs, Sekretär des Schweizerischen Gewerbevereins, Bern, die leitenden Grundsätze und Zielpunkte für die eidgenössische Gewerbegesetzgebung in bezug auf Berufslehre, Berufsbildung und allgemeine Gewerbeförderung.

Der erste „Verbandstag„ vereinigte die schweizerischen Lehrkräfte für schwachbegabte Kinder (Vorsitzender: K. Jauch, Lehrer, Zürich III) am 19. und 20. Juni in Zürich. „Über Schüleraufnahmen" sprachen Lehrer Burkhart in Winterthur und Anstaltsvorsteher Widmer in Kriegstetten. (Ihre Leitsätze siehe oben Abschnitt III). Der Psychiater Dr. Frank in Zürich suchte Angstzustände und Sprachgebrechen in ursächlichen Zusammenhang zu bringen. Er verlangte, daß die bisherige Methode zur Heilung der Sprachgebrechen, die sich auf Atmungsübungen, Artikulation und methodische Sprechübungen beschränkte, dadurch erweitert werde, daß der Arzt die Angstneurose vornehmlich durch Hypnose beseitige. In seinem Korreferat betonte Dr. Laubi, Spezialarzt des Gehörs und der Sprachorgane, welch großen Fortschritt die Behandlung der Sprachgebrechen den Psychiatern zu danken habe. Die Bedeutung der Gemütsbewegungen und der Einfluß von Angstzuständen, die daraus entstehen können, dürften von den Lehrern nicht mehr unterschätzt werden. „Über den Sprachunterricht bei Schwachbegabten" wurden zum Schluß beherzigenswerte Winke erteilt.

Der „Verein schweizerischer Mathematiklehrer" (Präsident: Prorektor Dr. Brandenberger, Zürich) versammelte sich am 9. Oktober 1910 in Baden. Haupttraktandum der ersten Sitzung war „Der mathematische Unterricht an den schweizerischen Mittelschulen", über den Professor Dr. Fehr, Genf, Dr. Brandenberger, Zürich, Dr. Gubler, Zürich,

---

[1]) „Schweizerische Lehrerzeitung", Jahrgang 1910, Nrn. 37, 39, 40 und 41. I. Bildungskurs für Lehrer an gewerblichen Fortbildungsschulen. Von Friedr. Kuhn, Sekundarlehrer, Zürich V.

Dr. Crellier, Biel referierten. In der zweiten Sitzung sprach nach Erledigung der Vereinsgeschäfte Seminarlehrer Scherrer, Küsnacht, über „Elementare Bestimmung des Schwerpunktes eines Parabelsegmentes“, und Professor Dr. Großmann, Zürich, legte seinen „Bericht über die neugegründete Schweizerische mathematische Gesellschaft“ vor.

VII. Sozialpädagogisches.

Wer alles das, was Private, Vereine und Behörden im Interesse der Jugendfürsorge planen und tun, schildern wollte, der müßte Bände füllen. Der Berichterstatter muß diesmal sogar auf eine bloße Aufzählung verzichten, will aber nicht versäumen, darauf hinzuweisen, daß im neuen schweizerischen Zivilrecht, dem „genialen Meisterwerk Professor Hubers in Bern“, die sozialen und gemeinnützigen Bestrebungen der letzten Jahrzehnte, vor allem die Ideen für Kinder- und Frauenschutz verständnisvolle Aufnahme und Verwertung gefunden haben. In welchem Maße dies geschehen ist, zeigt am besten die Broschüre, die Dr. Alfred Silbernagel in Basel bei A. Franck in Bern unter dem Titel erscheinen ließ: „Das schweizerische Zivilgesetzbuch und die Jugendfürsorge“. Dessenungeachtet mahnt der Verfasser, nicht stehen zu bleiben, „sondern vor allem mitzuhelfen bei zwei großen Werken, der Hebung der sozialen Lage der Volksmassen und dem Emporarbeiten des ganzen Volkes zu einer höhern Gesittung“.

Selbstverständlich gilt diese Mahnung auch der Lehrerschaft, und darum ist es dankens- und nachahmenswert, wenn Pfarrer Dr. Scheiwiller in St. Gallen die Lehrer über die soziale Frage aufzuklären sucht[1]).

Daß die Ausbeutung der kindlichen Arbeitskräfte nicht nur in der Westschweiz (vergl. Jahrbuch 1908, Seite 283; Jahrbuch 1909, Seite 269) zu beklagen ist, ergibt sich aus den statistischen Erhebungen des aargauischen Erziehungsrates[2]). „Nach diesen gibt es im Aargau etwa 80 Gemeinden, in denen ein Teil der Kinder noch in unvernünftiger Weise oft bis nach Mitternacht in der Hausindustrie beschäftigt wird, namentlich in Gegenden, wo die Stroh-, Tabak- und Seidenindustrie heimisch sind. Eine Untersuchung hat ferner gezeigt, daß im Kanton herum 2000 Kinder über den Mittag zum Essentragen verwendet werden und deshalb den Unterricht entweder frühzeitig verlassen müssen oder am Nachmittag zu spät einrücken. Diesen Krebsübeln, die die leibliche und geistige Gesundheit der Jugend schwer schädigen und die Erfolge des Unterrichts beeinträchtigen, will die Behörde energisch auf den Leib rücken, indem sie einerseits Verspätungen mit empfindlichen Strafen bedroht, anderseits aber die Kinder vor

[1]) Pädagogische Blätter, Jahrgang 1910, Beilage zu Nr. 40.

[2]) Schweizerische Lehrerzeitung, Jahrgang 1910, Seite 80.

unsinniger und schädigender Überanstrengung schützen will und durch Schülerspeisung und Verabfolgung warmer Kleidung und Schuhe die nachteiligen Folgen der Mißbräuche einzudämmen sucht."

Und nicht viel erfreulicher sind die Ergebnisse einer Umfrage, die das kantonale Polizeidepartement des Kantons St. Gallen über die Erwerbstätigkeit der Schulkinder im Dezember 1909 veranstaltete. Es wurde gefragt nach dem Alter des Kindes und der Beschäftigungsart, dem Beginn der Inanspruchnahme, der täglichen und der wöchentlichen Arbeitszeit und dem Lohne[1]. „Die Schulärzte hatten sich darüber auszusprechen, ob durch die Beschäftigungsart eine Gefährdung in bezug auf körperliche Entwicklung eingetreten oder zu befürchten sei, oder ob dadurch die Sittlichkeit oder die Erreichung eines gesteckten Lehrzieles ungünstig beeinflußt würden. Über das Gesamtresultat der Untersuchung kann erst berichtet werden, nachdem der Statistiker seine nicht kleine Arbeit getan hat. Je nach dem Ergebnis wird sich der Gesetzgeber mit der Materie zu befassen haben oder nicht. Daß durch die Untersuchung viel Interessantes zutage treten wird, beweist uns das Resultat der Untersuchung im industriellen Rorschach. Dem Trimesterbericht der Schulärzte entnehmen wir, daß in der Primar- und Sekundarschule 1657 Fragebogen beantwortet wurden. Es ergaben sich 379 erwerbstätige Schüler. Die einzelnen Arbeitsleistungen sind folgende: Ausschneiden, Scherlen, Tüchlilegen etc. 189, Nachsticken 6, Zeitungen vertragen, Ferggen, Posten 158, übrige Beschäftigungen 26.

Aus den von den Schulärzten erstellteu Übersichtstabellen ergibt sich, daß 117 Schüler täglich vier und mehr Stunden arbeiten müssen. Manches Kind ist mit seiner körperlichen Konstitution der zugemuteten Arbeit nicht gewachsen, so daß in der Tabelle 49 Kinder angegeben werden, bei denen eine Gefahr für die körperliche Entwicklung zu befürchten und 35, bei denen eine mangelhafte Entwicklung bereits eingetreten ist. Eine Gefährdung des gesteckten Lehrziels wird bei 22 Kindern befürchtet und bei 12 ist eine solche bereits erfolgt. Täglich 1—2 Stunden arbeiten 189 Kinder, 60 täglich 3 Stunden, 50 täglich 4 Stunden, 29 täglich 5 Stunden, 15 täglich 6 Stunden und 10 Kinder täglich 7 Stunden und mehr. In den Ferien kommen Arbeitstage vor von 8, 10, sogar bis 12 Stunden und ein Fall mit 16 Stunden. Die Angaben über den Tagesverdienst schwanken zwischen 10 Rp. bis 1 Fr. Die Angaben stammen alle von den Kindern selbst und sind natürlich nicht in allen Fällen als absolut sicher anzunehmen; sie geben aber doch ein übersichtliches Bild über die Ausbeutung von Seite gewisser Eltern. Am meisten arbeiten müssen die Kinder der Italienerfamilien."

Leider machen sich gerade in den Familien, in denen die Arbeitskraft der Kinder in rücksichtsloser Weise ausgebeutet wird,

[1]) Schweizerische Lehrerzeitung, Jahrgang 1910, Seite 92.

auch die schädlichen Wirkungen des Alkohols geltend. Um neue Streiter gegen diesen Volksfeind zu werben und die alten für den Kampf besser auszurüsten, veranstalteten der zürcherische und der schweizerische Abstinentenverband den ersten wissenschaftlichen Kurs über den Alkoholismus. Dieser fand am 15. und 16. April 1910 in Zürich statt, wurde von 250 Teilnehmern und Teilnehmerinnen besucht und nahm den besten Verlauf. Prof. Dr. Bleuler, Direktor der Irrenheilanstalt Burghölzli in Zürich, sprach über „die Psychologie der Trinker", und Anstaltsvorsteher Boßhard in Ellikon gab Räte über die „praktische Behandlung" der Alkoholsüchtigen. Dr. Diem in Herisau beleuchtete das Verhältnis von „Alkohol und Rassenhygiene". Dr. Scharffenberg, Christiania, fixierte „die Grundsätze der modernen Bewegung gegen den Alkohol" und schilderte den erfolgreichen „Kampf gegen den Alkohol in Norwegen". Dr. Hercod, Lausanne, plädierte für „die Reform der Wirtschaftsgesetzgebung in der Schweiz", während Otto Lang, Oberrichter in Zürich, in seinem Schlußreferat den Zusammenhang von „Alkoholismus und Verbrechen" beleuchtete.

Gegen einen andern Schädling der Kultur, die Schundliteratur, ziehen mit den Vereinen zur Verbreitung guter Volksschriften nun auch schweizerische Verleger ins Feld, und zwar zunächst solche der Westschweiz.[1])

Sous le titre général *Le Roman Romand*, la maison Payot & Cie. à Lausanne „vient de créer une collection des chefs d'œuvre des plus célèbres d'entre nos écrivains, dans laquelle paraîtront successivement les meilleurs ouvrages des auteurs vaudois, genevois, neuchâtelois, jurassiens, fribourgeois, valaisans, et dont chaque volume — ne coûtant que 60 centimes — contiendra la matière d'un grand roman complet. — — — — — — — — — — —

La tentative est louable. Elle mérite grandement d'être encouragée. Elle est audacieuse, car le champ de la clientèle est restreint, si on le compare à celui dont disposent, soit les livres publiés en France, soit ceux de langue allemande. Il serait navrant qu'elle échouât, faute d'un débit suffisant. Mais, pour réussir, il lui faut l'appui de tous ceux qu'effraie la marée montante des mauvais livres, et qui se préoccupent des moyens d'en préserver nos populations. Elle a besoin du concours de la famille, de l'école, des autorités, des bibliothèques populaires, des sociétés d'éducation, de nos instituteurs et de nos pasteurs. On a assez discuté la question de la littérature malsaine; il est temps d'agir. Et ce sera agir pour le bien que de soutenir la tentative des bons éditeurs lausannois Payot & Cie.

Ajoutons que la collection des *Romans Romands*, plus spécialement destinée aux adultes, sera complétée par une autre collection, dont nous aurons d'ailleurs l'occasion de reparler spécialement et

[1]) L'*Educateur*, année 1910, page 423.

qui est non moins digne d'intérêt et d'appui, *Les Livres de la Jeunesse*, destinée aux enfants. Le premier numéro paru, *Du Cœur*, de Edmondo de Amicis, en indique assez le caractère et la tendance, tout à la fois littéraire, morale et éducatrice, capable de former le goût, l'esprit et le cœur."

„Das Theater der Gegenwart und seine Reform" bespricht H. Amberg in Sursee.[1]) Amberg übt an dem heutigen Theater scharfe Kritik, begeistert sich aber für die Freilichtbühne, die er in Windisch und Hertenstein schätzen lernte. Er möchte „die Volksbühne kultivieren" und das ganze Volk für die dramatische Kunst interessieren: „die religiöse Volksbühne wäre von großer, segensreicher Wirkung. Sie könnte nach und nach den katholischen Kräften zu lebendigem Wachstum verhelfen."

Die Frage der sexuellen Aufklärung wurde zwar im Berichtsjahr auch in der Schweiz noch eifrig besprochen, doch scheint man sich über die Art des Vorgehens immer mehr zu einigen. So druckt das „Schweizerische Evangelische Schulblatt" ab — und zwar im Sinne der Zustimmung, die gewiß auch außerhalb seines Leserkreises vielfach geteilt wird — was Oberregierungsrat Dr. Köpke im preußischen Abgeordnetenhaus über die Frage der geschlechtlichen Aufklärung sagte. Der hochgestellte Beamte führte folgendes aus: „Solche Belehrungen zu geben, ist in erster Linie Sache des Elternhauses. Die Schule soll sich im allgemeinen hüten, dieses überaus heikle Gebiet zu betreten, zumal im Klassenunterricht. Insbesondere darf der lehrplanmäßige Unterricht in der Anthropologie auf der Mittelstufe nicht den Anlaß bieten zu verfänglichen Mitteilungen über geschlechtliche Dinge, die für die unreife Jugend in ethischer Hinsicht verderblich werden könnten. Wo man das in taktloser Weise versucht hat, haben in den meisten Fällen die Eltern von ihrem guten Recht, zu protestieren, Gebrauch gemacht. Damit ist diese Frage zu ungunsten weiterer Versuche so gut wie entschieden. Es ist davon abzusehen. Zweifelhaft kann man nur noch sein, ob es zweckmäßig ist, den nach Abschluß der Schullaufbahn ins Leben hinaustretenden Zöglingen noch besondere Belehrungen mit auf den Weg zu geben, die ihnen zum Bewußtsein bringen, daß das Wort des Tacitus von den Deutschen heute noch zu gelten hat: Nec corrumpere et corrumpi sæculum vocatur. Unbedingt ist aber dabei zweierlei zu fordern: Erstens, für solche Belehrungen ist in jedem Falle das Einverständnis des Elternhauses unerläßlich, und zweitens muß die Gewähr geleistet sein, daß der Belehrende taktvoll zu unterrichten versteht und sein Wissen mit ethischer Überzeugungskraft zu verwerten vermag. Weitere Vorschriften zu geben, ist ausgeschlossen. Die örtlichen Verhältnisse, vor allem aber die

[1]) „Pädagogische Blätter", Jahrgang 1910, Nrn. 43 und 44. „Schweizerisches Evangelisches Schulblatt", Jahrgang 1910, Seite 89.

Rücksicht auf die Verschiedenheit der mit solchen Belehrungen etwa zu betrauenden Persönlichkeiten verbieten geradezu eine allgemeine Regelung. Jedenfalls ist auch hier die größte Vorsicht geboten, und Sache der Schulaufsichtsbehörden wird es sein, auf diese Bestrebungen, über welche bereits von 130 höheren Lehranstalten Berichte vorliegen, fürsorglich zu achten. Ein einziger Mißgriff auf diesem Gebiete ist kaum wieder gutzumachen."

Zwei „sexuelle Pobleme" anderer Art treten mit den Fragen an uns heran: „Darf die verheiratete Lehrerin im Amte bleiben?" und „Führt die Schule zum Rassenselbstmord?" Der Verein preußischer Volksschullehrerinnen entschied die erste Frage durch die Annahme folgender Erklärung: „Der Preußische Lehrerinnenverein hält die Verbindung von Lehrberuf und Mutterberuf im allgemeinen nicht für angängig. Er tritt für die Verheiratungsklausel ein, obgleich diese die persönliche Freiheit beschränkt. Lehrerinnen, die wegen Verheiratung ihre Ansprüche auf Ruhegehalte verlieren, sollen entschädigt werden. Wenn eine Behörde verheiratete Lehrerinnen anstellt, so soll sie diesen die Stellung pensionsberechtigter Beamten gewähren.[1])

Um die zweite Frage verständlich zu machen, muß etwas weiter ausgeholt werden. Präsident Roosevelt hat das Wort „Rassenselbstmord" geprägt oder wenigstens in Umlauf gesetzt, weil die Vermehrung der eigentlichen amerikanischen Bevölkerung (womit die Nachkommen der weißen Einwanderer der ersten 200 bis 250 Jahre gemeint sind) an Zahl beständig abnimmt.[2]) „Man hat z. B. untersucht, wie groß die Nachkommenschaft der Amerikaner ist, die auf den berühmtesten Universitäten des Landes studiert haben, und da hat sich die Tatsache ergeben, daß auf einen ehemaligen Studenten der Harvard-Universität, der berühmtesten des Landes, durchschnittlich nur 0,7 Nachkommen entfallen, und daß die ehemaligen Studentinnen der hervorragendsten Frauenhochschule, des Vassar-College, obwohl deren größter Teil sich später nicht einem Berufe widmet, durchschnittlich nur 0,5 Nachkommen haben!"

Nun hat sich auch Professor Cattel, Herausgeber der Wochenschrift *Science* und der Monatsschrift *Popular Science Monthly*, mit der abnehmenden Bevölkerungsvermehrung in den Vereinigten Staaten befaßt. Er fürchtet, „daß die Vereinigten Staaten um das Jahr 2000 irgend eine Bevölkerungsvermehrung nicht mehr würden aufzuweisen haben. Der Hauptgrund liegt seiner Ansicht nach in dem Schulwesen. Er glaubt, das zwei Ursachen zuschreiben zu sollen: einmal den größern Ansprüchen, die durch die Schule großgezogen werden, und zweitens der immer weitergehenden Ersetzung der Familie und ihres Einflusses

[1]) „Schweizerische Lehrerzeitung", Jahrgang 1910, Seite 292.

[2]) „Die Deutsche Schule", Jahrgang 1910. 8. Heft, Seite 474, Schule und Bevölkerungsvermehrung. Von Dr. Ernst Schultze.

durch den Einfluß der Schule. Gerade diesem letzteren Grunde schreibt er besondere Bedeutung zu. Er meint, daß infolgedessen der gesunde Instinkt des Menschen immer mehr zurückgedrängt und durch Vernunftüberlegungen ersetzt werde. „Die größte Gefahr unserer Zivilisation besteht vielleicht in der Zurückdrängung der Instinkte durch Erwägungen der Vernunft.“ Aber Cattel ist vernünftig genug, einzusehen, daß ein Rückschritt auf dem einmal zurückgelegten Wege nicht möglich ist — ganz abgesehen davon, daß wir die Schule im modernen Leben einfach nicht entbehren können. Er sieht einen Ausweg darin, „daß wir unsere Vernunft noch mehr ausbilden und daß wir mit ihrer Hülfe erkennen sollten, was in unserem Leben töricht, eitel und schlecht ist, so daß wir es dann auf Grund unserer bessern Erkenntnis durch unsern Willen ändern könnten und müßten“.

Ob das möglich ist, solange man einer bloßen Augenblicks- und Daseinskultur lebt und ruft? Ob nicht einzig die Rückkehr zu einer religiösen Weltanschauung, die die brennendsten Fragen der Menschheit: „Woher?“ „Wozu?“ und „Wohin?“ getrost mit den Worten beantwortet: „Von Gott!“ „Für Gott!“ „Zu Gott!“ Wandlung schaffen kann? Auch wir Schweizer haben allen Grund, diese Fragen ernstlich zu prüfen.

VIII. Totentafel.

„Ihr wißt, was ich gestritten hab'
und was gelitten auch;
doch stieg' ich nochmals aus dem Grab,
übt' ich den gleichen Brauch!“

Diese Worte legt Gottfried Keller seinem Hutten in den Mund. So sprächen auch die „lichten Schatten“ der Feuerköpfe, die sich im Kampfe mit der Unwissenheit, der physischen und moralischen Schwäche des heranwachsenden Geschlechtes, vorzeitig aufrieben, wenn ihnen eine Zunge geliehen würde. Und nicht nur sie, sondern auch die Schnitter, die, müde von der langen Arbeit, im Berichtsjahr auf ihre gebundenen Garben niedergesunken sind, wie:

Christinger, J. J., Dekan, geb. 1836, gestorben am 23. August 1910, wurde erst Lehrer, dann Geistlicher. Die Liebe zur Jugend führte ihn zum Lehramt zurück; allein seine gestörte Gesundheit zwang ihn, das Katheder zum zweitenmal mit der Kanzel zu vertauschen. Nachdem er auf seine Lehrstelle und das Rektorat der Kantonsschule Frauenfeld verzichtet hatte, zog er sich ins stille Pfarrhaus nach Hüttlingen zurück. Seine Mußezeit benutzte er zu schriftstellerischen Arbeiten. Wir danken ihm eine Biographie Thomas Bornhausers, ein Buch über Herbart und seine Schule, eine Schrift über die Fortbildungsschulen Süddeutschlands, Synodalreferate über die Förderung der Talente und die Töchterfortbildungsschule, die Festspiele für die Jahrhundertfeier in Weinfelden und die Schwaderlohfeier, den Jugendpsalter u. a. Er war ein eifriges Mitglied der

Schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft, Mitglied des Kirchenrates, und als Schulinspektor förderte er das Wohl der Schule und der Lehrer nach Kräften.

Dändliker, Karl, Dr., Professor an der Universität Zürich und Lehrer am kantonalen Seminar in Küsnacht, wurde geboren am 6. Mai 1849 und starb am 14. September 1910. Er studierte erst Theologie, um sich dann der Geschichte zuzuwenden. Nach Abschluß seiner Studien wurde er im Jahre 1872 als Lehrer der allgemeinen Geschichte und der Geographie an das Seminar Küsnacht berufen, dessen Lehrkörper er 38 Jahre ununterbrochen angehörte. Nach dem Rücktritte Prof. Vögelins übernahm Dr. Dändliker auch den Unterricht in Schweizer Geschichte; den Geographieunterricht trat er später gerne an Seminardirektor Dr. Wettstein ab. Schon im Jahre 1875 habilitierte er sich als Privatdozent an der Universität und am Polytechnikum in Zürich, und im Jahre 1887 erhielt er an der Universität eine Professur für schweizerische Verfassungsgeschichte und Geschichte des Kantons Zürich. Neben seiner reichen und gesegneten Lehrtätigkeit fand er noch Zeit zu einer langen Reihe wissenschaftlicher Arbeiten. So schrieb er: Geschichte der Gemeinden Rorbas, Freienstein und Teufen; Lehrbuch der allgemeinen Geschichte; Ursachen und Vorspiel der Burgunderkriege; Der Ustertag und die politische Bewegung der dreißiger Jahre im Kanton Zürich; Hans Waldmanns Jugendzeit und Privatleben; Hans Waldmann und die Zürcher Revolution von 1489; Bausteine zur politischen Geschichte Hans Waldmanns und seiner Zeit; Die Eidgenossen und die Grafen von Toggenburg; Ursprung und Charakter des alten Zürichkrieges; Kleine Geschichte der Schweiz für Schule und Haus; Die sogenannten Waldmannschen Spruchbriefe, ihre Beurteilung und ihr Schicksal; Die Berichterstattungen und Anfragen der Zürcher Regierung an die Landschaft in der Zeit vor der Reformation; Zürcher Volksanfragen von 1521 bis 1798; Rudolf Brun, Rudolf Stüßi, Hans Waldmann; Der Komtur Schmid von Küsnacht; Universalhistorische Anknüpfungen der Zürcher Geschichte vom 8. bis 13. Jahrhundert; Andeutungen und Materialien zur historischen Heimatkunde, Ortsgeschichte und Heimatkunde in Wissenschaft und Schule; Geschichtliches über Küsnacht am Zürichsee; Stadtzürcherische Zustände im 13. Jahrhundert; Auszug aus der Schweizer Geschichte; Schweizerische Geschichte (188. Bändchen der Sammlung Göschen). Doch ins Volk hinaus drang Professor Dändliker erst mit seiner dreibändigen Geschichte der Schweiz und der Geschichte der Stadt und des Kantons Zürich, deren erste beide Bände gedruckt vorlagen, während der dritte und letzte nahezu druckfertig war, als der Hand die Feder entsank.

Die lange Liste der Werke Professor Dändlikers zeigt, was eiserner Fleiß einem zartgebauten Körper abzuringen vermag. Den Gelehrten und eifrigen Lehrer der Lehrer zierte aber nicht nur eine ungewöhnliche Arbeitsfreudigkeit, sondern auch ein un-

bestechlicher Sinn für Wahrheit und Gerechtigkeit, der seine Urteile freilich nie in schroffe Formen kleidete. Daran hinderte den Pfarrerssohn die Menschenliebe, die im festen Grunde der christlichen Weltanschauung wurzelte.

Kunz, Franz, Kanonikus und früher Seminardirektor in Hitzkirch, wurde im Jahre 1847 geboren und starb am 17. Mai 1910. Er besuchte die Stiftsschule in Münster und die theologischen Lehranstalten in Luzern und Mainz und wurde 1872 Vikar in Hergiswil. Von 1876 an wirkte er segensreich als Seminardirektor in Hitzkirch, bis er sich vor wenigen Jahren in das Stift zu Münster zurückzog. Als Priester und Lehrerbildner war er ein Vorbild, als rastloser Gelehrter gab er die Bibliothek katholischer Pädagogik heraus, die auf 16 Bände angewachsen ist.

Nager, Franz, Professor der Kantonsschule in Altdorf und Mitglied des urnerischen Erziehungsrates, geboren 1851, gestorben am 30. März 1910, holte seine Vorbildung an der Kantonsschule in Altdorf und am Lyzeum in Dillingen, um dann an den Universitäten Würzburg und Zürich Naturwissenschaften und Mathematik zu studieren. Schon im Jahre 1872 wurde er an die Kantonsschule in Altdorf berufen, an der er mit ausgezeichnetem Geschick Mathematik, deutsche Sprache, Naturwissenschaften und Geographie lehrte. Als Rektor leitete er diese Anstalt von 1883—1906; schon in jungen Jahren wurde er in den urnerischen Erziehungsrat gewählt, in dem er zum Vizepräsidenten aufstieg. In dieser Stellung und als eidgenössischer Experte bei den Rekrutenprüfungen suchte er das Schulwesen der engern und der weitern Heimat nach Kräften zu fördern. In die Hände der schweizerischen Fortbildungsschüler legte er den „Übungsstoff für Fortbildungsschulen“ und die „Aufgaben im schriftlichen und mündlichen Rechnen bei den schweizerischen Rekrutenprüfungen“; für den Verkehrsverein Uri schrieb er das hübsch illustrierte Büchlein „Durchs Urnerland“. Es zeugt von einer staunenswerten Arbeitsfreudigkeit, daß Rektor Nager neben seinen vielen Amtsgeschäften auch noch lange Jahre die meteorologische Station besorgte, das Amt des Zivilstandsbeamten der Gemeinde Altdorf versah und die Stelle des kantonalen Kriegskommissärs bekleidete. „Allen diesen Ämtern, Ehrenstellen und Aufgaben lebte er mit peinlicher Gewissenhaftigkeit.“

Seiler, Joh., Seminar-Übungslehrer in Kreuzlingen, geb. den 11. November 1844, gestorben am 30. Dezember 1910, durchlief das Seminar Kreuzlingen „als ein musterhafter Zögling, und ein musterhafter Lehrer, Bürger und Vater ist er bis an sein Ende geblieben“. Er amtete erst in Roggwil, dann in Arbon, bis er im Jahre 1887 einem ehrenvollen Rufe an die Seminarübungsschule in Kreuzlingen folgte. Dort bereitete er die angehenden Lehrer meisterhaft auf ihre Lebensarbeit vor. In der Kommission zur Erstellung von Lehrmitteln für die thurgauischen Primarschulen übte er einen hervorragenden Einfluß aus; in seiner Schrift „Zum

Anschauungsunterricht auf der Unterstufe der Volksschule" zeigte er sein ungewöhnliches Talent für den Unterricht der Kleinen und als eidgenössischer Experte bei den Rekrutenprüfungen wurde er auch außerhalb des Heimatkantons bekannt und beliebt.

Weingart, Johann, Schuldirektor in Bern, geboren 1840, gestorben 28. März 1910, durchlief das Seminar in Münchenbuchsee und wurde erst Lehrer in Bremgarten, dann in Bern. Hier amtete er von 1865 an als Sekundarlehrer, von 1876—1886 als Schulinspektor, von 1886—1910 als Lehrer und Vorsteher der Mädchensekundarschule. Er war auch Lehrer, seit 1869 Inspektor und Leiter der Handwerkerschule bis zur Reorganisation der Gewerbeschule im Jahre 1910. In weiteren Kreisen wurde Weingart als eidgenössischer Experte bei den Rekrutenprüfungen bekannt, die er nach Heinrich Näfs Hinschied (1888) als Oberexperte leitete. „Als Mitglied beratender Kommissionen, des Stadtrates u. s. w. leistete er der Stadt Bern wesentliche Dienste. Bei gemeinnützigen, administrativen und politischen Beratungen, wie in Schulfragen, war sein treffendes, klares Urteil oft von entscheidender Bedeutung, und groß war das Ansehen, das Schulinspektor und Schuldirektor Weingart in seiner engern und weitern Heimat genoß."