Zeitschrift: Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz

Band: 26/1912 (1914)

Artikel: Allgemeiner pädagogischer Jahresbericht über die Jahre 1911 und 1912

Autor: Stettbacher, H.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-21213

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: 02.10.2025

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

Allgemeiner Jahresbericht
über das
Unterrichtswesen in der Schweiz
im Jahre 1912.

Erster Abschnitt.

Allgemeiner pädagogischer Jahresbericht
über die Jahre 1911 und 1912.

Von Dr. H. Stettbacher, Zürich.

I. Einleitung.

Es bietet einen eigentümlichen Reiz, das pädagogische Leben zweier Jahre an sich vorüberziehen zu lassen, die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen zu beobachten, Strömungen und Gegenströmungen zu verfolgen und dem inneren Zusammenhang in scheinbar sich widersprechenden Bestrebungen nachzugehen.

Dabei liegt es ganz im Wesen dieses Berichtes, daß in erster Linie die schweizerischen Verhältnisse Berücksichtigung finden. Welche Strömungen beherrschen das pädagogische Leben unseres Landes, insbesondere der deutschen Schweiz? Auf welche Weise kommen sie im konkreten Fall zur Geltung und inwiefern lassen sich einzelne Äußerungen wieder auf jene Grundströmungen zurückführen? Das sollen die Fragen sein, die im Vordergrund stehen und dazu beitragen werden, dem Bericht eine gewisse Einheitlichkeit zu geben. Freilich werden wir, indem wir jenen Strömungen nachgehen, die Landesgrenze oft überschreiten müssen; der Einflüsse von außen und der Wechselwirkungen dürften außerordentlich viele sein.

Es wird sich also empfehlen, nicht nur rein interne Fragen zu behandeln, sondern einerseits jene ausländischen Autoren zu berücksichtigen, welche die pädagogischen Bestrebungen unseres Landes nachweisbar beeinflussen, und andererseits festzustellen, wie weit schweizerische Pädagogen im Auslande sich Geltung verschaffen können. Schließlich mögen auch jene auswärtigen Bestrebungen Erwähnung finden, die im eigenen Lande zunächst wenig oder keine Beachtung finden, während sie für unsere Verhältnisse doch von Bedeutung sein dürften.

Denkbar wäre, daß in unserem Schweizerlande die Bildungsbestrebungen unserer germanischen und romanischen Nachbarn sich treffen und verschmelzen. Die kulturellen und politischen Verhältnisse scheinen eine solche Entwicklung zu begünstigen. Voraussetzung wäre, daß Behörden und Lehrerschaft der verschiedenen Landesteile in enger Fühlung stehen und so eine derartige Verbindung erleichtern. Freilich kann es sich ja zumeist nicht um bloße Übernahme neuer Bestrebungen handeln; es ist immer wieder eine besondere Aufgabe zu lösen. Jede Neuerung ist der Eigenart unserer Verhältnisse entsprechend umzugestalten.

II. Bildung und Bildungsziele.

Wer nach den pädagogischen Grundanschauungen unserer Zeit forscht, erhält leicht den Eindruck, es fehle das sichere Fundament für unsere Erziehungsmaßnahmen. Mit Recht weist Barth-Schaffhausen[1]) darauf hin, wie unsicher und tastend wir dastehen, wenn es gilt, unsere Erzieherarbeit prinzipiell zu begründen. Wir seien bis jetzt nicht wieder an dem Zeitpunkt wertvoller philosophischer Systematik angelangt, führt Barth aus; es fehle eine traditionelle Anschauung von den metaphysischen Grundlagen unseres Seins und Tuns, die als selbstverständlich keiner Rechtfertigung bedürfe; das sei ein Notstand, aus dem unsere Zeit sich heraussehne, den sie tief empfinde. Wynnecken spricht von labiler Kultur, die ihre Formen, ihren Stil suchen müsse. Da ist freilich sogleich einzuwenden, daß solches Suchen wohl keiner Zeit völlig erspart bleibt; der Einwand, es gebe überhaupt keine stabile Kultur, es könnten sich einzelne Epochen höchstens aus der historischen Perspektive so ausnehmen, ist wohl durchaus berechtigt. Jede Zeit dürfte auf dem Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens ihre Probleme zu lösen haben; der einen und andern mögen sie sich in intensiverer Weise aufdrängen.

Auf der Münchener Tagung des deutschen Bundes für Schulreform (3.—5. Oktober 1912) hat sich der Eindruck ergeben, als könne man sich über die Frage nach dem Wesen der Bildung nicht einigen. Barth gibt eine kleine Blütenlese von Definitionen. Dem einen ist Bildung die Entwicklung der menschlichen Anlagen zur Einheit der Persönlichkeit, dem andern Feinfühligkeit in der Auswahl des Wertvollen, dem dritten Problemempfänglichkeit, einem vierten bewußte Teilnahme an der Kultur seiner Zeit. Notwendig scheint mir, daß die Wertlehre herangezogen werde, wie es durch Cornelius-Frankfurt geschehen ist. Er bezeichnet als Wert, was vom Chaos zum Kosmos, von der Dunkelheit zur Klarheit führt, und nennt jenen Menschen gebildet, dessen Tun dieser Klarheit entspricht. Bedingung wäre also einerseits Klarheit und Ordnung in den Werturteilen, eine klare Logik der Werthaltungen

[1]) Siehe „Schweiz. Lehrerzeitung" 1912, S. 427.

und andererseits ein entsprechendes Handeln. Mit der letzteren Bestimmung fällt der Einwand dahin, als würde eben jene klare Logik der Werthaltungen allein das Wesen der Bildung ausmachen. Weil wir keine geschlossene Weltanschauung als überliefertes Bildungsgut besitzen, ist Toleranz, Gerechtigkeit und Takt gegenüber den Werturteilen und der Weltanschauung anderer am Platz.

Über die Bedeutung des Bildungsideales und darüber, wie es gewonnen werden kann, äußert sich Universitätsprofessor G. F. Lipps-Zürich.[1]) Die Gestaltung des Bildungswesens darf sich nicht auf Herkommen und nicht auf zufällige Erfahrungen stützen; sie muß sich vielmehr im Einklang mit dem für unsere Zeit maßgebenden Bildungsideal vollziehen; dieses Ideal aber muß in der Tat maßgebend sein und als maßgebend sich erweisen lassen. Das ist der Fall, wenn es sich als der unmittelbare Ausfluß der gesamten, unsere Zeit beherrschenden Welt- und Lebensanschauung darbietet. Von da aus ergibt sich das Ziel, das der Bildung des Menschen zu setzen ist; von da aus ergeben sich auch die Mittel. Lipps unterzieht sich daher der Aufgabe, das Bildungsideal in seiner Abhängigkeit von der Weltanschauung klarzulegen, die unsere Zeit beherrschende Weltanschauung zu entwickeln und das aus ihr sich ergebende Bildungsideal aufzustellen. „Indem wir uns von dem unaufhaltsamen Fortschreiten des geistigen Lebens innerhalb der menschlichen Gesellschaft überzeugen, bleiben wir vor dem Irrtum bewahrt, daß irgend eine frühere Zeit schon alles besessen habe, was wir uns als Besitz erstreben können, daß damals schon alles vollbracht worden sei, was der Mensch auf Erden vollbringen kann, und uns nur übrig bleibe, jene unerreichbaren Vorbilder nachzuahmen.“ (Lipps, Vorwort, S. VIII.) Aus solchen Worten treten uns ein kräftiger Optimismus und ein gesundes Selbstbewußtsein entgegen, die zu unentwegtem Streben nach Klarheit in diesen Fragen ermutigen, wenn auch die Schwierigkeiten in großer Zahl entgegentreten.

Welches sind nun die Resultate, zu denen Lipps auf Grund seiner historisch-kritischen Betrachtung gelangt? Unser Autor wendet sich gegen Locke, wenn dieser annimmt, daß man die Entwicklung des menschlichen Geistes wie den Lauf eines Rosses nach ganz verschiedenen Richtungen zu lenken vermöge; er wendet sich gegen Herbart, sofern dieser meint, daß der Mensch durch das Wirken äußerer Umstände ebensowohl zum wilden Tiere wie zur personifizierten Vernunft werden kann; und er tritt Spencer entgegen, wenn dieser in der Entwicklung nur eine Andersverteilung von Stoff und Bewegung innerhalb eines Systems von Massenelementen sieht. Dagegen schließt sich Lipps an Pesta-

---

[1]) G. F. Lipps, „Weltanschauung und Bildungsideal“, Teubner, Leipzig, 1911. Vorwort.

lozzi an, der die Entwicklung des geistigen Lebens als ein Werk des Menschen selbst ansieht; an Rousseau, der den Erfolg der Erziehung in der unmittelbaren Betätigung des Lebens sieht, die ihrerseits zur Ausbildung der vorhandenen Anlagen drängt; an Herder, nach dem die Aufgabe der Erziehung in der Entwicklung des in Vernunft und Wille sich bekundenden ursprünglichen Wesens besteht.

Über Aufklärung und Idealismus hinaus muß nach Lipps eine Weiterführung der modernen Weltanschauung angestrebt werden. Sie kommt dadurch zustande, daß die Entwicklungslehre in den Vordergrund tritt. Diese „läßt uns im Menschen ein der Erziehung und Bildung fähiges Wesen erkennen und lehrt uns, die Erziehung und Bildung als die von äußern Einwirkungen beeinflußte Entwicklung aufzufassen". Der Mensch darf durchaus nicht nach Art einer Maschine gedacht werden, die aus Teilen zusammengesetzt ist und in ihren Bewegungen bloß dem von außen kommenden Drucke folgt; er muß vielmehr alles, was bildend auf ihn wirken soll, selbst erleben, so daß es in ihm selbst sich bildet. Nur das im eigenen Erleben von innen heraus sich Gestaltende wirkt bildend.[1])

Indem Lipps in der Inhärenz des Vergangenen im Gegenwärtigen die Grundtatsache sieht, auf der alles Leben und alles Bewußtsein beruht, gelangt er zu einer Richtigstellung auch der idealistischen Betrachtungsweise.[2]) „Das Wirksambleiben des Vergangenen bedingt jenen innersten Kern, der den als Wille hervorbrechenden Grundtrieb bildet. Es gibt sich in dem Gefühle der Kraft kund, mit der sich der Mensch betätigt und nach klar erkannten Zielen strebt, oder auf unbekannten Wegen vorwärtsschreitend das vollbringt, was ahnungsvoll sein Herz bewegt und ihn wie ein dunkles Verhängnis bedrückt." Vergangene Zustände und Zustandsäußerungen leben auf und führen durch unaufhaltsame Erweiterung und Vertiefung des Zusammenhangs zur selbsttätigen Entfaltung des Keimes.

Darum geht nach Lipps der Bildungsprozeß nicht aus freier, schöpferischer Willkür hervor, sondern ist an die objektiv vorliegende Grundlage des Lebens gebunden. „Besteht diese Grundlage aus dürftigem Material, so wird es ein vergebliches Bemühen sein, einen Prachtbau geistigen Lebens hervorzaubern zu wollen." Das harte Wort: „Du kannst, wenn du sollst!" ist zu mildern und dafür zu fordern, daß der Mensch sich entwickeln soll, soweit die Gebundenheit an seine Vergangenheit, auf der seine Persönlichkeit beruht, es gestattet. Da werden wir uns freuen, wenn das geistige Leben zu einem himmelragenden, kunstvollen Dom sich auswächst, und auch zufrieden sein, wenn schließlich auch

[1]) Lipps, a. a. O. Vorwort, S. VI.
[2]) Lipps, a. a. O. Seite 203.

nur ein den Bedürfnissen des täglichen Lebens genügender Wohnraum zustande kommt." So kann das Ziel aller Bildung nur in der Entwicklung des geistigen Lebens — im weitesten Sinne — bestehen. Voraussetzung ist vorhandenes Leben, das, wie wir sahen, auf dem Wirksambleiben des Vergangenen im Gegenwärtigen beruht. Dieses stellt die ursprüngliche Natur des Menschen dar. Sie wird durch die Erziehung und Bildung verändert, aber sie wird durch die Veränderung nur eine bereicherte, vervollkommnete Natur.[1])

Schließen wir mit einer Darstellung Paulsens[2]) in dem soeben in 2. Auflage erscheinenden Enzykl. Handbuch der Pädagogik von W. Rein: Wo unsere Maßnahmen lediglich die Brauchbarmachung des Zöglings zu einem zufälligen äußerlichen Zweck, die Formung nach einem konventionellen Modell zur Absicht haben, da spricht man nicht von Bildung, sondern besser von Abrichtung. Dabei verkümmert der Mensch als solcher. Bildung bedeutet dagegen innere Verarbeitung und Aneignung; sie führt zu einer von innen heraus gewachsenen, eigentümlichen Gestalt. Darum ist Bildung eine Sache der Freiheit, nicht des Zwanges. Das innere, organische Gestaltungsprinzip läßt sich nicht zwingen; es läßt sich nur anregen. Das eigene Verlangen ist Voraussetzung alles Gelingens, und sich seiner zu sichern, ist die erste Bedingung fruchtbarer Einwirkung. Nicht die Masse dessen, was man gelernt hat und weiß, macht die Bildung aus, sondern die Kraft und Eigentümlichkeit, womit man es sich angeeignet hat und zur Auffassung und Beurteilung des Vorliegenden zu verwenden versteht. Wahre Bildung werden wir jedem zuschreiben, der imstande ist, sich in der Wirklichkeit zurechtzufinden, so wie sie Natur und Schicksal schaffen, und sich eine eigene, in sich harmonierende geistige Welt zu bauen. Die Weite der Bildung freilich ist abhängig von dem Umkreis der Wirklichkeit, mit dem der Geist in Berührung tritt. Und in dieser Hinsicht findet allerdings ein großer Unterschied statt zwischen einem Bauer, der die Heimat nie verlassen hat, und einem Manne, der die weite Welt sah und sich Studien mannigfaltigster Art widmen konnte. Das Bildungsideal umfaßt nach Paulsen klare und tiefe, zum Wesen dringende Erkenntnis der natürlichen und geschichtlichen Wirklichkeit, sicheres Urteil über die eigenen Verhältnisse und Aufgaben, einen tapferen, seiner selbst sicheren, durch die höchsten menschlichen Zwecke bestimmten Willen, ein feines Gefühl für das Gebührende und Geziemende, eine disziplinierte Sinnlichkeit mit veredelten Genußtrieben, die, für alles Schöne empfänglich, einem reichen Gemütsleben zur Unterlage dient. Als gebildet aber können wir nach Paulsen einen Menschen bezeichnen, in dem durch Leben, Erziehung und Unterricht die menschliche Anlage zu einer

[1]) Lipps, a. a. O. S. 204.
[2]) Reins Enzykl. Handbuch der Pädagogik, 1. Aufl., Bd. 1, S. 658 ff.

das menschlich-geistige Wesen rein und voll darstellenden, individuellen Gestalt entwickelt ist. Da der einzelne geistiges Leben nur als Glied einer großen, geschichtlichen Gemeinschaft hat, so glaubt Paulsen Bildung auch erklären zu können als die (durch Leben, Erziehung und Unterricht) erworbene Fähigkeit zu voller und allseitiger Teilnahme an dem geistig-geschichtlichen Leben seines Volkes und seiner Zeit. Aufgabe der Erziehung wäre es demnach, die Entwicklung des Individuums dahin zu leiten, daß es seine natürliche und geschichtliche Umgebung zu verstehen und in ihr sich (in wertvoller Weise) zu betätigen fähig wird.

So viel über die philosophischen Grundanschauungen, welche den pädagogischen Maßnahmen ein sicheres Fundament liefern sollen. Auf systematische Vollständigkeit erheben sie keinen Anspruch; sie wollen nur im früher angedeuteten Rahmen zeigen, was uns die beiden Berichtsjahre an Anregungen auf diesem Gebiete brachten.

Wir werden uns nicht wundern, wenn wir manchem dieser Grundgedanken in der praktischen Durchführung wieder begegnen, ohne daß er dort theoretisch zur klaren Ausprägung kam. Hegel sagt, daß die Philosophie stets zu spät komme. „Als der Gedanke der Welt erscheint sie erst in der Zeit, nachdem die Wirklichkeit ihren Bildungsprozeß vollendet und sich fertig gemacht hat. Wenn die Philosophie ihr Grau in Grau malt, dann ist die Gestalt des Lebens alt geworden.“ Lipps[1]) kann die Richtigkeit dieses Ausspruches zugeben, insofern das Leben der menschlichen Gattung ebenso wie das Leben des einzelnen Menschen schon einen Inhalt gewonnen haben muß, wenn es im Akte der Selbstbesinnung sich selbst erscheinen soll. „Mit dieser Selbstbesinnung geht jedoch das Leben selbst keineswegs zu Ende; es ist vielmehr im Begriff, sich weiter zu entfalten und tiefer zu begründen. Es gehört ja zum Wesen des Lebens, daß jeder Abschluß ein neuer Anfang ist. Neben dem Pessimismus, der überall nur das Absterben des Vergangenen sieht, hat darum ein lebenskräftiger Optimismus das Recht, der das neue Aufleben des Vergangenen und seine Weiterführung zu einem volleren und reicheren Leben betont. Und zur Gestaltung dieses neuen Lebens bedarf es der Orientierung durch die kritische Besinnung auf das Wesen der Welt und des Menschen in ernster philosophischer Arbeit.“

Was ergibt sich aus solchen Betrachtungsweisen für die Schule? Als besondere Feinde der Schule sind von Cornelius-Frankfurt gezeichnet worden: 1. die Idee einer enzyklopädischen Allgemeinbildung, 2. die Unwahrheit offizieller überlieferter Darstellungsweisen und 3. die Entweihung der Ehrfurcht, d. h. das Reden von Dingen, die man nicht erlebend erfaßt hat. Dagegen wähle die Schule aus, was für die menschliche Verkehrsgemein-

[1]) Lipps a. a. O. Vorwort, S. IV.

schaft notwendig ist, was geeignet ist, die Bildung der Werturteile zu fördern, und endlich das, was die Fähigkeit zum selbständigen Handeln im Sinne jener Werturteile kräftigt! Es dürfte sich, wie Barth[1]) ausführt, ergeben haben, daß die Forderung nach allgemeiner Bildung — weil diese zur Oberflächlichkeit führt — zunächst wenigstens theoretisch ein überwundener Standpunkt ist, daß der Wertlehre und dem Erleben der entsprechenden Werte durch jeden einzelnen Zögling größere Aufmerksamkeit zu schenken ist und daß endlich die Bildungsbestrebungen von der Kultur der eigenen Zeit mehr zu übernehmen haben, daß sie da „die wesentlichsten Bausteine suchen und finden müssen".

Solche Betrachtungsweisen führen uns direkt zur Frage der Schulreform.

III. Schulreform und Arbeitsschule.

Die Forderung Paulsens nach klarer, tiefer Erkenntnis der natürlichen und geschichtlichen Wirklichkeit, nach sicherem Urteil über die eigenen Verhältnisse und Aufgaben, die Forderung nach eigenem Erleben, nach einem Sichgestalten von innen heraus, wie sie Lipps erhebt, die Forderung nach klarer Logik der Werthaltungen und nach entsprechendem Handeln, wie Cornelius fordert: sie alle führen direkt hinüber ins Gebiet der Schulreform.

In den gegenwärtigen Reformbestrebungen findet Cordsen (nach einem Referat von Conrad-Chur[2]) als einigendes Moment die Förderung größerer Lebenswahrheit, größerer Lebensnähe unseres gesamten Schulwesens. Man verlangt mehr Wirklichkeitsgeist. Es handelt sich darum, in zwei Richtungen mehr Lebenswahrheit zu erreichen: die Schule hat erstens den Errungenschaften auf naturwissenschaftlichem und technischem Gebiet mehr Rechnung zu tragen; sie liegt heute zu sehr im Banne vergangener Kulturperioden. Der Unterricht hat, um lebenswahr zu sein, mehr mit den jetzigen Erscheinungen und Verhältnissen des wirtschaftlichen und politischen Lebens zu rechnen; er hat sich vor allem an das Heimatkundliche und weniger an das Auswärtige und Fremde zu halten.

Die Forderung nach mehr Lebenswahrheit in Unterricht und Erziehung enthält noch ein zweites: die gewissenhafte Rücksichtnahme auf die geistige und leibliche Entwicklung des Kindes und auf seine Eigenart überhaupt. Dabei handelt es sich nicht nur um ein Gewährenlassen, sondern um ein sorgfältiges Entwickeln der Anlagen durch Mittel, die eine sorgfältige Kinderforschung an die Hand geben soll. Wir gelangen von hier aus zur Forderung nach gründlichem Studium der Psyche des Kindes, des Milieus und der Entwicklungsmittel in ihrer An-

[1]) „Schweiz. Lehrerzeitung" 1912, S. 427 ff.

[2]) „Schweiz. Lehrerzeitung" 1911, S. 1 ff.

wendung und Wirkung. Es wird später festzustellen sein, welchen Anteil unser Land an dieser Forschung nimmt.

Während auf der einen Seite durch stärkere Berücksichtigung der gegenwärtigen kulturellen Verhältnisse, durch einen Unterricht, der sich mehr an die Heimat anschließt, Anschauungen und Vorstellungen vollkommenere werden sollen, ist auf der andern Seite dafür zu sorgen, daß grundsätzlich und auf allen Stufen der Erziehung diese Anschauungen und Vorstellungen ihre Ergänzung finden in der Darstellung. So fordert Conrad im Anschluß an Lay. Neben die körperliche Darstellung, wie sie zur Geltung kommt im Modellieren, Experimentieren, in Tier- und Pflanzenpflege, im Handarbeitsunterricht, in Spiel, Tanz und Turnen, treten jene Darstellungsformen, wie sie im Rechnen, Lesen, Deklamieren, Schreiben von Aufsätzen, Singen sich finden. Lay stellt die mathematische, sprachliche, zeichnerische und musikalische Darstellung auf eine Linie mit der körperlichen.

Die Pädagogik der Gegenwart lenkt ihre Aufmerksamkeit weniger auf die vom Kinde erworbenen Vorstellungen, auf seine Kenntnisse und Fertigkeiten, als auf die Vorgänge im Kinde, die eben als Resultat jene Kenntnisse und Fertigkeiten ergeben. Auf diesem veränderten Gesichtspunkt scheint mir der Gegensatz „Lernschule — Arbeitsschule“ zu beruhen. Mit der Betonung und Einführung der Handarbeit auch für Knaben hat die Reform begonnen; heute ist sie über diese ursprünglichen Ziele hinausgeschritten, indem sie dem Arbeitsvorgang in den verschiedensten Unterrichtsgebieten nachgeht, ihm die größte Bedeutung beimißt. Der hervorragendste Vertreter dieser Auffassung scheint mir Gaudig zu sein. Von ihm und seiner Stellungnahme zur Frage der Arbeitsschule berichtet Hs. Geißbühler-Bern.[1]) „Die rein manuelle Arbeit macht die Schule nicht zur Arbeitsschule, weil in dem auf diese Art gefaßten Begriff die rein geistige Arbeit nicht Platz findet.“ Wenn die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule werden soll, so muß dies in dem Sinne geschehen, daß die Schüler arbeiten; es ist das Tun der Schüler, das die Schule zur Arbeitsschule werden läßt, und zwar kommt der Schüler als selbstwirkendes Subjekt, nicht als Objekt einer fremden Tätigkeit in Betracht. Die Arbeitsschule im Sinne Gaudigs erzielt nicht ein Wissen, sondern ein Wirken; weil aber in ihr der Schüler „lernen lernt“, ist sie in vollem Sinne auch Lernschule. Wertvolle Arbeitsergebnisse, die auch dem Schüler als solche erscheinen, sollen den Arbeitstrieb lebendig erhalten. Im Begriff der Arbeit liegt schon der Begriff der Selbsttätigkeit enthalten. Selbsttätigkeit wiederum setzt ein Wollen voraus, das nicht erst des Fremdimpulses bedarf. Die Kleinen wollen lesen, schreiben, rechnen. Das bewußte Wollen, das ein wertvolles Ziel

[1]) „Schweiz. Lehrerzeitung“ 1911, S. 455 ff.

anstrebt, sucht den besten Weg zu diesem Ziel und wird zum Handeln. Aus ihm und den gewonnenen Resultaten ergeben sich Lustgefühle, in denen werbende Kraft liegt, die danach strebt, zum Erworbenen noch mehr zu erwerben. Die Arbeitsschule im Sinne Gaudigs wäre demnach eine Schule mit freudig lernenden Kindern. Sie ist eine Arbeitsschule, weil nicht nur die manuelle Tätigkeit, sondern auch der rein intellektuelle Arbeitsvorgang, bei dem in reiner Gedankentätigkeit eine Aufgabe gelöst wird, Arbeitsvorgang im vollsten Sinne des Wortes ist."

Lehrstoffe und Lehrmethoden, die sich als für eine solche Organisation des Unterrichts zu schwer erweisen, müssen verlassen werden. Gängelei der Schüler durch Fragen des Lehrers sowohl wie schablonenhaftes Arbeiten der Schüler müssen fallen. Der Lehrer muß sich in den Stand setzen, die jugendlichen Geister zu wecken und sich selber mehr und mehr überflüssig zu machen.[1]) Über seine Auffassung der Arbeitsschule hat sich Gaudig auch in der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie" 1911 ausgesprochen.[2]) Brauchbar erscheint ihm der Begriff „Arbeitsschule" nur dann, wenn er dem Worte „Arbeit" einen Sinn gibt, der nicht in Widerspruch zu dem Sprachgebrauch der Schule mit ihren Bezeichnungen Klassenarbeit, Hausarbeit steht; wenn er sodann in sich die Kraft eines durchgreifenden, umgestaltenden Prinzips birgt; wenn er die Ideen, die sich geschichtlich mit dem Namen Arbeitsschule verknüpfen, in sich aufnimmt; wenn er endlich außer der Volksschulreform auch die pädagogische Bewegung innerhalb der höheren Bildungsanstalten zu fassen vermag. Im Mittelpunkt aller pädagogischen Erwägungen und Maßnahmen steht der Begriff des Arbeitsvorganges. Es handelt sich um das Stecken und Festhalten des Zieles, um das Suchen, Auswählen und Prüfen der Mittel, um das Entwerfen des Arbeitsplanes, um die Erzeugung von Arbeitsantrieben, um die Überwindung von Arbeitshemmungen, um die Wirkung von Arbeitsgefühlen, um die Verteilung der Arbeitsenergie. Dabei müssen all diese Erwägungen vom Lehrer auf den Zögling übergehen. Der Zögling muß seiner ganzen Natur nach Arbeiter werden. Es kommt zu einer Einführung in die Arbeitstechnik: in die Technik der Beobachtung, der Darstellung, der Entwicklung, der Übung, der Einprägung. Die konsequente Ausgestaltung der Arbeitsschule in diesem Sinne erfordert einen besonderen Lehrertypus, den Erzieher zur Arbeit. Er wird sich die Fragen vorzulegen haben: Wie veranlasse ich den Zögling, sich in bezug auf den Lehrstoff bestimmte Aufgaben zu stellen? Wie lasse ich ihn die nötigen Hilfsmittel suchen und finden, Hemmungen überwinden, einen Arbeitsplan entwerfen, die Resultate formulieren? Stoff und Methode müssen nach solchen Möglichkeiten durchforscht und neu organisiert werden.

---

[1]) H. Geißbühler, „Schweiz. Lehrerzeitung" 1911, S. 457.
[2]) „Zeitschrift für pädagogische Psychologie" 1911, S. 557 ff.

Von dieser Auffassung vom Wesen der Arbeitsschule aus kommt Gaudig dazu, der Reflexion des Schülers, d. h. der Erfassung der eigenen Bewußtseinslage, größere Bedeutung beizumessen, als es bisher geschah.[1]) Solange die Schule vor allem darauf gerichtet ist, daß Wissensstoffe angeeignet werden, solange hat die Didaktik kein besonderes Interesse, die Reflexion des Schülers in ihrer Bedeutung für die Bildungsarbeit der Schule zu erwägen. Das didaktische Denken ist so sehr mit der Natur der Stoffe beschäftigt, daß feinere seelische Vorgänge nicht beachtet werden. Die Gefahr, daß die Reflexion nicht genügend zur Geltung komme, besteht fort, wenn die Didaktik sich zur Kunstlehre der Unterrichtsarbeit entwickelt; denn diese Kunstlehre verlegt den Schwerpunkt in das Tun des Lehrers und kann darum der Aufgabe nicht gerecht werden, die Seele des Schülers allseitig zu erfassen. Die Didaktik muß grundsätzlich ihren Standpunkt in der geistigen Gesamtnatur des Schülers nehmen, sie muß ihre Aufgabe darin sehen, darzutun, wie die intellektuelle Kraft des Schülers zur Selbstentfaltung zu führen ist, um die Bedeutung der Reflexion in ihrer Wichtigkeit zu erkennen. Sobald selbst innerhalb der kleinsten Bildungsphase auch in den frühesten Stadien des Bildungsprozesses der sich selbst bestimmende Schüler steht, so muß ernstlich erwogen werden, welchen Wert es hat, wenn der Schüler sich seines intellektuellen Tuns und seiner intellektuellen Zuständlichkeit bewußt wird.

Sehr wertvoll erscheinen mir für die Ausgestaltung der Arbeitsschule die folgenden Erwägungen Gaudigs. Wenn der Schüler geistig arbeiten lernen soll, so muß er in der Technik der geistigen Arbeit geschult werden. Dazu genügt die bloße Übung an geeigneten Stoffen nicht, sofern man den Schüler einfach der Führung des Stoffes überläßt; man muß ihn vielmehr auf die Tätigkeit achten lehren; man muß ihm zeigen, wann die Tätigkeit durch die Natur der Aufgabe gefordert wird, wie sie zu gestalten ist, wenn sie gut verlaufen soll, wie sie sich in den Komplex der durch eine Aufgabe geforderten Gesamtarbeit eingliedert. Mit einem Wort: Die geistige Tätigkeit muß dem Schüler unter normative Gesichtspunkte rücken, und diese gilt es zu beachten, wenn ein Optimalwert der Arbeit erreicht werden soll. Ohne Reflexion fehlt der Gesamtbetätigung der Charakter der Überlegung, der Besonnenheit, der Selbstbestimmung. Der Tätigkeit ohne Reflexion fehlt der Vorteil der Selbstkontrolle und der Selbstkorrektur nach idealen Normen der Tätigkeit; sie entbehrt aber auch all der Anreizungen, die in der Freude über der immer vollkommeneren Gestaltung der Tätigkeitsweise an sich liegen.

---

[1]) „Zeitschrift für pädagogische Psychologie“ 1911, S. 36 ff.

Gaudig will den Schüler nicht nur zur Reflexion über seine Arbeitsweise anregen, er verlangt auch weitgehende Toleranz für dessen individuelle Arbeitsweise. Man wird dem Zögling direkt dazu verhelfen, daß er sich in der Richtung seiner Eigenart zu den für ihn bestmöglichen Formen der Tätigkeit ausbildet. Man braucht ihn deshalb nicht von Tätigkeitsformen zu dispensieren, die ihm nicht liegen. Er lerne sie kennen, suche zu einem ihm erreichbaren Bestmaß des Könnens vorzudringen und wähle die für ihn besten Arbeitsweisen aus. „Indem er so immer mehr mit sich selbst bekannt wird, immer mehr seine intellektuelle Eigenart auch in ihrer voluntativen und emotionalen Bestimmtheit versteht, wird er immer mehr befähigt, sich bei seiner Arbeit nach der Eigenart der Stoffe einerseits und seiner psychischen Eigenart andrerseits zu einer Arbeitsweise zu bestimmen, die ihm Optimalwerte der Leistung, Optimalwerte seines Bildungsstrebens sichert."

Es sei hier hinzugefügt, daß Gaudig die Gefahren der Reflexion nicht verkennt: jene nicht, die dem Sachdenken durch zu viel Reflexion drohen, und jene nicht, die in einem zu starken und eventuell entbehrlichen seelischen Kraftaufwand liegen. Auch die Entwicklung eines gesunden Selbstgefühls könnte gefährdet erscheinen, sowohl nach der Seite der Depression als nach der Seite der Exaltation. Je mehr aber die Reflexion ein normales Glied des gesamten Arbeitsvorganges wird, um so mehr wird sich der Schüler daran gewöhnen, über sein Tun sachlich zu denken, und um so weniger werden sich die Gefahren einstellen, die sich vor allem aus der Ungewöhnlichkeit der Reflexion und ihrer Loslösung aus dem Gesamtvorgange des Arbeitsprozesses entwickeln können.

Soweit Gaudig. Ich habe über seine Ansichten so ausführlich berichtet, weil ich in ihnen den Höhepunkt jener Bestrebungen sehe, die sich im Laufe der beiden Berichtsjahre auf die Ausgestaltung der Arbeitsschule bezogen haben. Theoretisch wenigstens. Dabei ist zu beachten, daß diese Theorien an der Leipziger Töchterschule, die unter Gaudigs Leitung steht, in weitgehendem Maße zur Durchführung gelangten. Von größter Bedeutung scheint mir zu sein, daß die Auffassung des Begriffes „Arbeitsschule", wie sie hier besteht, geeignet ist, im Lehrer eine wesentlich andere Einstellung auf die unterrichtliche Tätigkeit herbeizuführen, und daß sie überdies eine Vertiefung dieser Tätigkeit auf allen Stufen bedeuten kann. Damit ist auch ein Gegensatz zu Kerschensteiner angedeutet, der in seinen Darlegungen mehr die manuelle Tätigkeit empfiehlt und darin im wesentlichen eine Vorbereitung der beruflichen Ausbildung sieht. Wir verstehen vollkommen, wenn Geißbühler seinen Bericht über den Kongreß für Schulreform mit folgenden Worten schließt: „Schulreform? Die Schule ist reformbedürftig, wenn in ihr eine mißmutige oder aufgeregte Persönlichkeit widerstrebende oder apathische Kinder zur Aufnahme eines

Wissensstoffes oder zur Aneignung einer Fertigkeit zwingen will. Ja, gewiß, eine solche Schule ist sehr reformbedürftig! Kerschensteiner will ihr einen Handfertigkeitslehrer schicken, der den Quälgeist, den Lehrer, ein wenig beiseite schiebt und die Schüler täglich eine Stunde in die Werkstatt führt. Sicher ist er ein Erlöser. Er ist es um so mehr, je besser es ihm gelingt, die sonst dem Vergeuden verfallene Zeit mit nützlicher Arbeit auszufüllen. Gaudig hingegen weist dem Lehrer, der sein Amt nicht besser zu verwalten versteht, die Türe, stellt sich selbst mit frohem Gesicht vor die Schüler, geleitet sie freundlich auf die lachenden Auen und zu den erfrischenden Brunnen des Wissens, daß die entzückten Kleinen anfangen zu pflücken, zu trinken, und nimmer satt werden können im Genießen der in üppiger Fülle strotzenden Herrlichkeiten." Dahin resümiert Geißbühler seinen persönlichen Eindruck. „Und wenn ich 40 Jahre jünger wäre," so fährt er fort, „so möchte ich mich von Gaudig führen lassen. Am schulfreien Nachmittag würde ich alsdann gerne zu Kerschensteiner in die Werkstatt gehen, sofern mich meine Eltern nicht zu einer notwendigen Arbeit in Garten, Haus oder Feld brauchten." [1])

Eine Auffassung, die derjenigen Gaudigs nahe steht, kommt in den Leitgedanken zum Ausdruck, die Dr. Theod. Moosherr-Basel für sein Referat über Schulreform am Schweizerischen Lehrertag (Oktober 1911) aufgestellt hat. [2]) Das Arbeitsprinzip bedeutet für ihn energisches, durch die Willensziele allein bestimmtes Zusammenwirken von Lehrer und Schüler in der Arbeitsgemeinschaft der Klasse. Durch den Gegenstand, der in der Lehrstunde verarbeitet werden soll, sind Lehrer und Schüler zu einer Lebenseinheit miteinander verbunden; sie suchen in gemeinsamer angespannter Tätigkeit die Aufgabe zu lösen. In der Freude über die Anstrengung des ganzen inneren Menschen wäre der Ansporn zu weiterer Tätigkeit gegeben. Die üblichen Zensuren scheinen überflüssig; ein Arbeitszeugnis, das die Schüler nach Arbeitsweise und Arbeitsleistung charakterisiert, mag die Eltern über die Art ihres Kindes orientieren. Auf diese Weise könnte am ehesten die Befähigung für eine höhere Klasse oder die Eignung für einen anders gearteten Bildungsgang festgestellt werden.

Moosherr und Gaudig scheinen mir darin übereinzustimmen, daß sie das Hauptgewicht der unterrichtlichen Tätigkeit auf den Arbeitsvorgang verlegen; während es sich aber bei Moosherr um ein Zusammenarbeiten von Lehrer und Schüler handelt, weist Gaudig dem Lehrer eine bestimmtere Stellung an: eben den Arbeitsvorgang im Schüler zu überwachen und diesen zur Reflexion über die Arbeitsweise anzuregen.

Recht bedeutungsvoll für die Schulreform dürften bei konsequenter Durchführung die Gedanken werden, die Moosherr in

[1]) „Schweiz. Lehrerzeitung" 1911, S. 457.
[2]) „Schweiz. Lehrerzeitung" 1911, S. 333.

seiner zweiten These niedergelegt hat. Auch hier finden wir die Forderung nach stärkerer Berücksichtigung der Gegenwartskultur erhoben. Der Unterricht gewinnt die leitenden Gedanken der Kulturarbeit unserer Zeit aus der einläßlichen Beschäftigung mit der Naturkunde, mit der Geschichte und dem deutschen Schrifttum mit seinen großen Inhalten künstlerischer, sittlicher und religiöser Art. Es gilt wenige, aber wirklich bedeutende Unterrichtsstoffe unter Berücksichtigung der psychischen Verschiedenheit der Schüler gründlich zu verarbeiten. Der Arbeit wird dadurch der Charakter des unmittelbaren, frischen Lebens gesichert, daß die Schüler an die Gegenstände und Quellen direkt herantreten. Moosherr fordert Werkarbeit, Wanderungen, Schriftstellerlektüre. Mit den Fächern des Rechnens und Zeichnens zusammen ist damit die grundlegende allgemeine Bildungsarbeit bezeichnet, die bestimmt ist, den wesentlichen Bestand unserer heimischen Kultur zu erhalten. Soviel müßte für sämtliche Stufen der Schule verbindlich bleiben. Nun fügt Moosherr eine meiner Ansicht nach sehr wesentliche Forderung hinzu, indem er für alle andern Lehrfächer geistig wertvollen Inhaltes wahlfreie Kurse verlangt, wodurch ermöglicht wird, auf die Verschiedenheit der individuellen Veranlagung wenigstens auf den oberen Stufen Rücksicht zu nehmen und innerhalb bestimmter Grenzen Fachklassen einzurichten, die den Schülerbegabungen entsprechen. Damit verzichtet unser Autor — in Übereinstimmung mit oben geäußerten Ansichten — auf die Vermittlung eines enzyklopädischen Wissens, um einen Unterricht zu ermöglichen, der sich nach der typischen Begabung und der geistigen Entwicklung der Zöglinge zu differenzieren vermag. Von einer solchen Organisation verspricht sich der Referent wohl mit Recht eine natürlichere Vorbereitung auf das eigentliche Berufsstudium, mehr Gründlichkeit und gesteigerte Leistungsfähigkeit auf bestimmten Gebieten und größere Initiative zur eigenen ergänzenden Fortbildung.

Ähnlich wie Moosherr und Gaudig, so sieht auch Dr. A. Barth-Schaffhausen das Ideal eines gebildeten Menschen nicht in einem bestimmten Maß von Wissen, sondern in der Herrschaft über die besten Methoden der körperlichen, geistigen und sittlichen Arbeit an sich selber und im Willen und in der Initiative, diese Methoden auf neue Gebiete anzuwenden. Mit dieser letztern Feststellung ist eine Aufgabe angedeutet, die sonst vielfach wenig Betonung findet. Die künftige Generation soll ja nicht nur befähigt werden, die bisherigen Kulturwerte zu erhalten; sie soll womöglich diese Kulturwerte steigern und vermehren. Dazu ist Initiative notwendig. Barth versucht die Forderung größerer Lebensnähe und größerer Lebenswahrheit auch auf die sittliche Erziehung auszudehnen, soweit diese durch die Schule übernommen werden kann. Gelegentliche Aussprache in konkreten Fällen packe die Schüler

mehr als lehrplanmäßiger Moralunterricht. Wo das Verhältnis des Lehrers zum Schüler das rein menschliche des an Erfahrung reicheren Erwachsenen zum Heranwachsenden ist, kann der Lehrer mit Gewinn für die Selbständigkeit der Schüler einen Teil seiner Amtsautorität ihnen überlassen und so die Selbstregierung allmählich einführen.

Ed. Oertli-Zürich[1]) geht mit seinen Vorschlägen mehr auf das Einzelne des Unterrichtsbetriebes ein. Er erwartet von der Schulreform, daß sie den Unterricht in engere Beziehung zur Arbeit des Volkes und zu den Erscheinungen des täglichen Lebens bringt — also auch hier mehr Lebensnähe und Lebenswahrheit — und daß sie die ganze Erziehung des Kindes umfasse: die körperliche Ausbildung, die intellektuelle und die Willensbildung. Zu nennen wäre auch die ästhetische und religiöse Bildung. Die Reform hat darum zu fordern: Intensivere — tägliche — Übung der Körperkräfte (Zehnminutenturnen). häufigen Unterricht im Freien, Pflege von Spiel und Wandern. Zur Förderung der intellektuellen Bildung verlangt Oertli unter anderem stärkere Beachtung der menschlichen Arbeit, zur Vertiefung der Gemüts- und Willensbildung größere Lebenswahrheit des ethischen Lehrstoffes.

In einem Aufsatze[2]) äußert sich Ed. Oertli über die Ziele der Arbeitsschule und die Stoffauswahl.

Es ist nicht richtig — schreibt er —, daß die Arbeitsschule die Bildung des Intellekts bekämpfen will. Sie will der Jugend das Denken nicht ersparen; sie will die Schule nicht zur Spielschule machen. Wollte sie wirklich die Bildung des Intellekts verkürzen, die ernste Arbeit ausschalten, der Jugend das Überwinden von Schwierigkeiten ersparen, so wäre sie auf falschem Wege. Die Reformschule sucht vielmehr alle Kräfte des Schülers zu entwickeln, die Liebe zum Lernen wach zu erhalten; sie will die Jugend geistig anstrengen, aber nicht überfordern; sie will ein frohes, zur Arbeit tüchtiges und vor allem ein gesundes Geschlecht schaffen helfen. Sie will die Tat; sie will Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit.

Der Stoff wird im großen und ganzen derselbe bleiben, aber die Art der Stoffdurcharbeitung und Stoffgestaltung wird eine andere werden. Die Reform einzelner Schulfächer oder die Einführung eines neuen Faches, etwa der Handarbeit, genügt nicht; verlangt und angestrebt wird die totale Umgestaltung der körperlichen Erziehung, der ethischen Bildung und der intellektuellen Schulung.

Welche Mittel stehen der Volksschule und ihrer Lehrerschaft zur Verfügung, um das Arbeitsprinzip in die Praxis umzusetzen?

---

[1]) „Schweiz. Lehrerzeitung“ 1911, S. 355.

[2]) „Schweiz. Lehrerzeitung“ 1911, S. 315.

Unser Autor unterscheidet zwei Gruppen von Mitteln; erstens solche, die zur Kenntnis der Natur führen, und zweitens solche, die zur Kenntnis der menschlichen Arbeit führen. Zur Kenntnis der Natur gelangen die Schüler durch Exkursionen, durch Besorgen von Versuchsbeeten, durch Sammeln von Objekten in freier Natur, durch Verarbeiten von Stoffen. Zur Kenntnis der menschlichen Arbeit gelangen sie durch Pflege der Handarbeit, durch Schülerübungen, durch Besuch von Arbeitsstätten gewerblicher und industrieller Art, durch Sammeln von Produkten solcher Art, durch Verwertung entsprechender Tagesereignisse.

Wenn Wanderungen nicht immer zum Ziele führen, so dürfte es deshalb sein, weil wir sie zu lang werden lassen, weil wir zu viel auf einmal vornehmen und sie nicht auswerten.

Seminardirektor Conrad-Chur[1]) deutet an, welche Stellung dem Buch in der „Arbeitsschule" zukommen dürfte. Das Buch müßte nicht fertige „Ergebnisse" übermitteln; es müßte vielmehr zeigen, wie die Dinge sich entwickelt haben, wie die Forscher zu ihren Erfindungen und Entdeckungen kamen, wie sie das Leben von Pflanzen und Tieren, wie sie Sitten und Gebräuche von Menschen und Tieren beobachteten. Das Buch müßte in breiter, lebensvoller Darstellung Forscherarbeit enthalten. Und das Buch müßte nun so Verwendung finden, daß die Schüler eben das Forschen in Büchern richtig erlernen; sie würden so dazu kommen, ein Hauptbildungsmittel unserer Zeit richtig zu verwenden. Zugleich machen sie wenigstens in Gedanken die Forscherarbeit mit und dürften dadurch in ihrer eigenen Arbeit Förderung erfahren. Auch hier kommt es in letzter Linie auf eine Arbeitsmethode an, wie denn Conrad in der Aneignung und Beherrschung guter Arbeitsmethoden ein wesentliches Ziel der Arbeitsschule sieht. Solche Arbeitsmethoden erleichtern dem Zögling die selbständige Weiterbildung und ermöglichen ihm die Betätigung im Leben.

Professor Claparède-Genf[2]) erwartet von einem richtigen Arbeitsunterricht, daß die Motive des Handelns andere werden. Die Triebfedern, an die unsere bisherigen Methoden sich wenden, um die Schüler zum Arbeiten zu bringen, seien zu sehr solche der Pflicht, der Disziplin, des Gehorsams gegen unsere Befehle. Selbst wenn diese Motive von den Kindern verstanden und angenommen werden, so seien sie nicht vollwertig; man appelliere zu sehr an Gefühle autoritativer Art; so aber stehe zu befürchten, daß keine Träger der geistigen, eigentätigen Weiterentwicklung geschaffen werden. Claparède sieht ähnlich wie Gaudig und andere Vertreter des Arbeitsprinzips in der freudigen Tätigkeit selbst, die auf dem natürlichen Tätigkeitstrieb des Kindes beruht,

[1]) Conrad, „Mehr Tiefe und weniger Breite". „Schweiz. Lehrerzeitung" 1912, S. 225 ff.

[2]) „Zeitschrift für pädagogische Psychologie" 1912, S. 151.

das wertvollste Motiv für weitere, vertiefte und ausgedehnte Betätigung. Es ist der energistische Standpunkt, der mehr und mehr zur Geltung kommt.

Wenn wir die Bestrebungen all dieser Reformer zu überblicken versuchen, können wir wohl feststellen, daß die letzten Jahre eine Vertiefung des Reformgedankens brachten. Man sieht die Reform nicht in kleinen organisatorischen Änderungen, wie etwa die Kurzstunde sie bedeutet, auch nicht in der bloßen Einführung des Handfertigkeitsunterrichts, sondern man sieht sie hauptsächlich in jener schon angedeuteten Einstellung auf den Arbeitsvorgang im Kinde, in der Begünstigung dieses Arbeitsvorganges zunächst durch den Lehrer und dann durch den Zögling selbst. Dieser soll ein tüchtiger, sich selbst kontrollierender und fördernder Arbeiter werden, Arbeiter auf intellektuellem, Arbeiter auf emotionellem Gebiet; bereit, andern zu helfen, an der Kulturarbeit der Gegenwart regen Anteil zu nehmen, und überzeugt, daß er andern um so besser zu helfen vermag, je höher er sich selbst emporgebildet hat.

Das sind die Ziele. Sie dürften allmählich eine gewisse Einheitlichkeit erlangen. Wie weit sie in der Praxis wirklich angestrebt werden und wie weit sie bereits erreicht worden sind, entzieht sich leider in weitaus den meisten Fällen der sichern Beurteilung. Der Schweizerische Lehrertag in Basel hat zur Bildung einer Kommission geführt, die mit dem Studium der praktisch durchgeführten Schulreform und mit der regelmäßigen Berichterstattung darüber betraut wurde.

Am glücklichsten scheinen mir die Reformbestrebungen vorläufig jenseits unserer Grenze von Gaudig verfochten und verwirklicht zu werden.

Es fehlt den eifrigen Vertretern der Reform gegenüber auch nicht an mahnenden und warnenden Stimmen, die Mäßigung empfehlen. „Wenn es auch im großen und ganzen zutrifft", schreibt Conrad-Chur, „daß die Schulreform unter der Flagge größerer Lebenswahrheit und Lebensnähe segelt, so ist ebensosehr zu bedenken, daß sie sich gar leicht zu Einseitigkeiten versteigt und dann wieder unwahr und lebensfremd wird. Es sind noch viele Untersuchungen und Überlegungen nötig, bis man auch nur in den Hauptfragen zu allgemein befriedigenden Lösungen gekommen ist.

Zu begrüßen ist, daß die Reformer mehr und mehr anerkennen, daß es sich vielfach nur darum handelt, die längst erhobenen Forderungen großer Pädagogen in die Tat umzusetzen. Mit Recht hebt Barth hervor, daß jede Zeit mit starker kultureller Entwicklung ihre Schulreformfrage habe, weil sich eben die Schule der fortschreitenden Kultur nur allmählich auzupassen vermag. Die Schulreform ist also weder etwas absolut Neues, noch etwas künstlich Gemachtes.[1])

---

[1]) Barth, „Schweiz. Lehrerzeitung" 1911, S. 354.

Man könnte im Gegenteil geneigt sein, zu behaupten, die gesamte Reform, so, wie wir sie heute miterleben, sei schon begründet durch jene Forderungen Pestalozzis, die er im Schwanengesang in den kurzen Ausspruch zusammenfaßte: Das Leben bildet. Er selbst hat diesen Satz als den großen Fundamentalgrundsatz jeder naturgemäßen Erziehung bezeichnet. Je mehr die Schule wirkliches Leben zu bieten vermag, um so eher wird sie Erzieherarbeit zu leisten vermögen. Freilich wird sich nicht nur die Schule, sondern die ganze Umgebung des Kindes daran zu erinnern haben, daß „das Leben bildet", daß nur liebevolles Leben auch wirklich Liebe zu entwickeln vermag. So ergibt sich für die gesamte Umgebung des Kindes die Pflicht, das eigene Leben der Erzieheraufgabe entsprechend zu bilden, weil Lehre allein nicht genügt. Wo diese Forderungen nicht erfüllt sind, wird die Schule — auch die Reformschule — immer nur sehr bescheidene Erfolge haben.

Einige Laienurteile über die Schule.

Mit der Forderung der Schulreform dürfen wohl jene Urteile in Beziehung gesetzt werden, die Alfred Graf-München[1]) gesammelt hat. Für uns kommen sie wenigstens so weit in Betracht, als sie Äußerungen von Schweizern enthalten. Man kann über derartige Sammlungen verschiedener Ansicht sein. Wertvoller dürften sie sich gestalten, wenn das Gebiet der Umfrage in geographischer Hinsicht enger umgrenzt wird und wenn dafür neben Künstlern, Naturforschern, Philosophen und Männern des öffentlichen Lebens auch Kaufleute, Handwerker, Bauern und Arbeiter zum Worte kommen und vor allem auch der Frau mehr Raum gewährt würde. Dann dürften sich aus einer sorgfältigen Verarbeitung des gesammelten Materials wertvolle Winke auch für die Volksschule ergeben; dann würden wir vielleicht erfahren, wie sich die Volksschule im Urteil des Volkes ausnimmt. Nur müßte bei der Verwertung des Materials Empfindlichkeit und Überempfindlichkeit ausgeschaltet bleiben; ruhiges Anhören und ruhiges Abwägen wäre allein am Platz, und die Entscheidung müßte schließlich doch bei jenen liegen, die sich in jahrelanger Arbeit um den Ausbau der Schule mühen.

Von Schweizern kommen in der Sammlung nur vier zum Wort: Ernst Zahn, Albert Welti, August Forel, Karl Spitteler.

Albert Welti[2]) hat von der Volksschule nicht viel zu berichten. Wo ein Volksschulmeister sechzig Schüler zu unterrichten hat, kann auf die besonderen Charaktereigenschaften des Einzelnen nicht viel Aufmerksamkeit verwendet werden. An den höheren Schulen wäre solche Aufmerksamkeit notwendiger, allein die Befähigung dazu wird beim Lehrerstand nach oben nicht

[1]) Graf, Alfred, „Schülerjahre". 1912. Berlin. Verlag der „Hilfe".
[2]) Graf, „Schülerjahre", S. 323.

häufiger; die besten Talente und Charaktere werden von ihm — das ist Weltis Ansicht — vor den Kopf gestoßen. Im weiteren interessiert Welti die Schulung auf künstlerischem Gebiet. Er bedauert, daß Unsummen für die Hebung der Kunstgewerbeschulen ausgeworfen werden, während seit Jahren von den Früchten beinahe nichts zu sehen ist. Unsere herrlichen Museen alter Kunst und alten Kunstgewerbes werden von niemandem als Wegweiser zu einer landestümlichen neuen Kunst verwendet. Welti empfiehlt neben dem Aktzeichnen das Zeichnen nach der Antike. Er verweist auf die alten Meister, die in der Jugend nach Zeichnungen und Stichen übten und doch Realisten geworden sind. Mit den Bestrebungen der Schulreform steht Welti im vollen Einklang, wenn er fordert, daß man das in sich selbst entwickle, wozu man besonderes Talent habe, und daß man bemüht sei, so früh wie möglich auf die eigenen besonderen Talente zu kommen.

Ernst Zahn[1]) hat uns nicht viel zu sagen. Aus einer Landschule ist ihm vom „Kehren" mehr in der Erinnerung geblieben, als vom Lernen. Das würde für den Arbeitsunterricht sprechen! In einer Stadtschule ist er rasch vorwärtsgekommen; sie wurde ihm lieb, wohl weil sie ihm neu war. Das ist alles. Mir scheint, in Äußerungen, die so wenig Anteilnahme verraten, liege auch ein Urteil. Wir sind wohl mit Zahn darin einverstanden, daß die Umstände das Geschick des Menschen bestimmen in der Schule wie im Leben; aber in der Schule werden wir die Pflicht und in gewissen Grenzen auch die Möglichkeit haben, diese Umstände zweckmäßig zu gestalten. Auch darin sind wir mit Zahn einig, daß das Leben der bessere Lehrmeister ist, ein Lehrmeister, der zu atemloser Aufmerksamkeit zwingt.

August Forel[2]) hat zumeist Privatunterricht erhalten; sein Urteil kann für die Volksschule kaum in Betracht kommen; dagegen hat er die Mittelschule besucht. Es finden sich in seinen Ausführungen Klagen über die Pedanterie einzelner Lehrer und über die Trockenheit des Stoffes. Es fehlte jede Pflege des Geschmackes. Ohne Mogeln war in den Prüfungen nicht durchzukommen. Die Lehrer waren die natürlichen Feinde der Schüler, und jeder Streich, den man ihnen spielen konnte, erschien als Wohltat. Die Schule war für Forel ein kleines „Zuchthaus"; rohe Streiche der Mitschüler machten den Aufenthalt nicht angenehmer. So bedeuteten die freien Tage die einzige Freude im Schulmartyrium, Tage und Stunden, in denen sich Forel spontan dem Studium der Biologie der Ameisen widmete. „Diese lehrten mich viel mehr als die Schule." Seine Ansicht faßt Forel in den Satz zusammen: „Unser ganzes, veraltetes Examen- und Schulsystem gestattet kein Urteil über wahre Menschenwerte." Der

[1]) Graf, „Schülerjahre", S. 268.
[2]) Graf, S. 143.

Lehrer hat beim Schüler in die Schule zu gehen, d. h. die Psychologie des Schülers zu studieren; die Auswahl der Lehrer ist anders zu treffen: Lehrer und Schüler sollten in Freundschaft und Kameradschaft leben, ähnlich wie in den Landerziehungsheimen. In der Schule sind Wollen, ethisches und ästhetisches Fühlen, körperliche Arbeit durch Beispiel und Tat sorgfältig zu pflegen. Der Staat sollte nach Forels Ansicht die Millionen, die er für Kriegsrüstungen verschwendet, zu einer gründlichen Schulreform gebrauchen, die allen Ständen zugute käme und auch die letzte Dorfschule erreichen würde.

Kurz und hart ist das Urteil Spittelers: „Ich habe bis zu meinem fünfzehnten Jahre die Schule verwünscht, nach meinem fünfzehnten Jahre verflucht." Spitteler hat zu dieser Äußerung selbst das Wort ergriffen,[1]) weil sie, wie er sagt, nicht unmißverständlich sei. Der Verfasser möchte nicht, daß man daraus schließen würde, er hätte besonders ungünstige Verhältnisse vorgefunden, er hätte ausnahmsweise harte Schuleinrichtungen mit unsympathischen, verständnislosen Lehrern erduldet; er betont vielmehr, daß er sich weitherziger Schulverhältnisse und durchschnittlich wohlmeinender und einsichtiger, ja sogar hervorragender Lehrer erfreute. Und andererseits fehlte der Lerneifer nicht. „Ich hätte eifriger gelernt als jeder andere, wenn man mich das gelehrt hätte, was ich zu wissen bedurfte." Von Hause aus nichts weniger als widerspenstig, weder unbegabt, noch gegen das Lernen verstockt, in ausnahmsweise günstigen Schul- und Lehrverhältnissen — und trotzdem dieses harte Urteil: Spitteler haßt die Schule mit innigstem, bitterstem Ingrimm, er verwünscht und verflucht sie in solchem Maße, daß er heute noch das Gefängnis ohne Zaudern vorziehen würde, wenn er zwischen Schule und Gefängnis zu wählen hätte. Der Dichter stellt uns genauere Untersuchungen über diese Verurteilung der Schule in Aussicht; sie wären um der Sache willen sehr zu begrüßen. Vorläufig schildert er uns nur die Art und Weise einzelner Lehrer und zeigt uns, daß diese unmöglich jenes Urteil herbeiführen konnten. Die Schuld fällt — das stellt Spitteler fest — auf die Schulverhältnisse, gegen die selbst die gutartigsten Lehrer nicht aufzukommen vermochten. Seinen Mitteilungen über die Lehrerschaft schließt Spitteler einen Rat an, der hier stehen mag: „Ihr Lehrer, macht in der Schule selber ab, was ihr mit den Schülern abzumachen habt; scheltet sie, straft sie, wütet meinetwegen, aber verklagt sie nicht beim Schulrat, schreibt ihnen ihre Sünden nicht ins Zeugnis; das ist zu viel; denn es gibt keine Schülersünden, die so groß wären, daß sie das schreckliche Los verdienten, den Eltern ungewolltes Herzeleid zu bereiten."

Das sind die Urteile der vier Schweizer in Grafs „Schülerjahren". Es sind ihrer zu wenige, um ein Bild von unseren Schul-

[1]) „Neue Zürcher Zeitung" 1912, 11. April.

zuständen zu geben. Vielleicht regen sie dazu an, innerhalb der Landesgrenze oder auch nur innerhalb einer Kantons- oder Bezirksgrenze eine Umfrage vorzunehmen, die möglichst alle Stände und Berufsarten umfaßt. Solche Umfragen dürften nicht nur in kirchlichen, sondern auch in Schulangelegenheiten einige Bedeutung haben. Vor allem aber zeigen uns jene Aussprüche, daß wir nicht berechtigt sind, auf ungünstigere ausländische Verhältnisse hinzuweisen, wenn von Schulreform die Rede ist. Es dürfte wirklich auch im eigenen Lande manches verbesserungsbedürftig sein.

Eines mögen die Kritiker nicht vergessen: daß im demokratischen Gemeinwesen bloßes Schelten ein Zeichen von Schwäche ist. Es ist keiner der Pflicht entbunden, den Ursachen der Übelstände nachzugehen und an ihrer Beseitigung mitzuwirken. Die Demokratie hat die Schule, die sie verdient. Das gilt auch in bezug auf die Lehrerschaft. In seiner Abhandlung über den Kampf um die eidgenössische Schulsubvention stellt Dr. Klöti fest, daß in einem großen Teil unseres Volkes eine unerklärliche, aber trotzdem nicht zu leugnende Abneigung gegen die Lehrerschaft herrsche.[1]) Darin aber scheint mir ein fast unerträglicher Widerspruch zu liegen, daß man die Lehrerschaft und ihre Arbeit gering schätze und ihr doch die Ausbildung der Kinder überlasse: Es müssen derartige Feststellungen die Arbeitsfreudigkeit des Lehrers hemmen und die zugrunde liegenden Tatsachen den Erfolg der Schule beeinträchtigen. Da ist es doch wohl Pflicht, sich genaueste Rechenschaft über die Ursachen zu geben. Wenn die Ausbildung nicht genügt, verbessere man sie; wenn die Auswahl schuld ist, suche man sie zu heben. Mit der bloßen Feststellung dürfen wir uns jedenfalls nicht begnügen.

Aus Grafs „Schülerjahren“ sei noch ein anderes Urteil angeführt. Es rührt von Gertrud Bäumer-Berlin[2]) her. Man ist ihrer Ansicht nach im Urteil über die Bedeutung der Schule für das Kindesleben vielleicht zu weit gegangen; aus einer nervösen Überreizung heraus haben Kritiker und Reformer die Wirkung der Schule überschätzt. Es ist darum wohl für Schule und Lehrerschaft von Vorteil, wenn ruhigere Ansichten sich Bahn brechen. Eine solche äußert Gertrud Bäumer: „Die Schule ist nicht in so durchschlagendem Grade das segenspendende oder vernichtende Schicksal des Kindes, wie empfindsame Pädagogen und Kulturpolitiker ihr schmeicheln . Ich denke nicht nur an mich selbst, sondern an meine Mitschülerinnen, und frage mich: Hatte für uns irgend ein Lehrer — in seiner Eigenschaft als Lehrer — oder ein Fach oder überhaupt etwas, was mit der Institution „Schule“ zusammenhing, die Macht, uns glücklich oder unglücklich zu machen? unsere Jugend — als Ganzes genommen — zu beseligen oder zu vergiften? Sie war weit davon entfernt, so wichtig zu sein. Man

[1]) Siehe Jahrbuch 1911, S. 8.
[2]) Graf, a. a. O., S. 59.

hat sich mit dem, was sie schenkte oder versagte, ziemlich robust abgefunden und an den tausend anderen Wichtigkeiten eines Kindeslebens Ausgleiche genug gehabt."

Es ist ein extremer Standpunkt, der hier vertreten wird. Für viele Kinder dürfte doch die Schulzeit eine ganz andere Bedeutung haben; das zeigen schon all die anders lautenden Stimmen in Grafs Sammlung. Aber es ist doch gut, wenn neben die zahlreichen Äußerungen, die zur Überschätzung der Schule und zur ungerechten Beurteilung Anlaß geben könnten, eine so andersartige Ansicht als Gegengewicht tritt. An der Münchener Tagung des Deutschen Bundes für Schulreform hat auch Cornelius-Frankfurt vor einer übertriebenen Wertschätzung der Schule gewarnt; jedenfalls darf man von der Schule nicht erwarten, daß sie ihre Zöglinge fertig erziehe. „Was wir sind, das hat uns das Leben selber gelehrt." [1])

Auch die Mittelschule dürfte in mehr als einer Beziehung reformbedürftig sein. Ein großer Teil der Kritik, wie sie uns in der Sammlung Grafs entgegentritt, gilt ihr weit mehr als der Volksschule. Und auch die Schweizer unter den Gewährsmännern Grafs halten, wie wir sahen, mit ihrem Urteil nicht zurück. Um so mehr ist es zu begrüßen, daß auch schweizerische Schulmänner jener Stufe Reformbestrebungen zugänglich sind.

Rektor Keller-Winterthur wendet sich gegen den unfreiheitlichen Zwang und gegen die Pedanterie, welche individuelle Regungen ersticke. Die Schule sollte mehr in den Dienst des Lebens treten, sich seinen Formen und Forderungen besser anzupassen versuchen. Dabei kann sich freilich die Mittelschule nicht zu sehr differenzieren; es muß das Gemeinsame der verschiedenen Berufsinteressen herausgeschält werden. Keller tritt für größere Freiheit in der Wahl der Arbeitsgebiete ein. Neben die allgemein verbindlichen Fächer müßte eine größere Zahl von Wahlfächern treten. Für alle Zöglinge wären verbindlich: Deutsch, Französisch, Politik, Kulturgeschichte der Neuzeit, staatsbürgerlicher Unterricht, Wirtschaftslehre, Anthropologie, Hygiene, Turnen und Gesang. Zu den wahlfreien Fächern würden gehören: Klassische Sprachen, moderne Sprachen — Mathematik, Physik, Chemie — biologische Naturwissenschaften — Geographie und Geologie. Die Vorschläge scheinen mir durchaus zeitgemäß zu sein und dürften ganz im Rahmen der angestrebten Reformen liegen; bei ihrer Durchführung wird der Hang, am Althergebrachten festzuhalten, das stärkste Hemmnis bilden; die Geister sind noch nicht genügend aufgerüttelt, Kellers Vorschläge nicht genügend beachtet und diskutiert worden. Das eine mag hier mit aller Entschiedenheit betont werden: Wahre Bildung ist nur da möglich, wo neben einer zentralen Gruppe von Hauptfächern Raum bleibt für freie Arbeit.

---

[1]) „Schweiz. Lehrerzeitung" 1912, S. 427 ff.

IV. Einzelne Unterrichtsfächer und Unterrichtsfragen.

Es mögen nun einzelne Unterrichtsfächer und Unterrichtsgebiete besprochen werden, die im Laufe der Berichtsjahre besondere Beachtung und Pflege gefunden haben.

1. Das vorschulpflichtige Alter. Die Methode Montessori.

Ganz im Zeichen der Reform steht das, was Maria Montessori für die Behandlung des Kindes im vorschulpflichtigen Alter anstrebt. Auch hier wird vor allem Lebensnähe zu erreichen versucht. Den Ausgangspunkt bildet die Beobachtung des freien, ungehinderten Kindes. Freiheit des Kindes in seinen spontanen Äußerungen ist die erste Grundlage seiner Entwicklung; Tätigkeit ist das zweite. Beschränkt werde das Kind nur durch die Rücksicht auf andere; innerhalb dieser Beschränkung aber sei es frei und unabhängig in der Übung seiner Kräfte. Diese in natürlicher Weise zu fördern, ist die Aufgabe der Erziehung. Die Entwicklung der Sinne erfolgt durch den Gebrauch; diese Tätigkeit kann dem Kinde niemand abnehmen; es muß sie selbst besorgen. Die Lehrerin sollte daher wenig lehren, möglichst wenig eingreifen, um so mehr aber beobachten und zu körperlicher und geistiger Tätigkeit anregen, indem sie dem Kinde geeignetes Material und Gelegenheit zur Betätigung verschafft. Die Rolle des Kindes besteht nicht im passiven Unterwerfen unter den Willen der Erzieherin, sondern im selbsttätigen Umgang mit den Dingen seiner Wahl. Seine Freude an der Beschäftigung, sein Wnnsch, die Dinge selbst zu tun, sein Jubel bei der Überwindung von Schwierigkeiten soll nur der vernünftigen Beurteilung, der wohlwollenden Anteilnahme, der Beratung und Anweisung der Lehrerin begegnen. Das Beschäftigungsmaterial ist nach Möglichkeit so zu wählen, daß das Kind sich selbst korrigieren kann, wenn es Fehler macht.

Dem bisherigen System der Erziehung wirft Maria Montessori vor, daß es zu formal und dogmatisch, zu beschränkend und einengend sei, so daß es zurückhalte, anstatt die Entwicklung und Kräftigung zu fördern.

Die praktischen Erfolge Maria Montessori haben Aufsehen erregt; in England und Amerika namentlich fand die Dottoressa begeisterte Anhänger. In der Schweiz war es bis jetzt meines Wissens nur der Tessin, welcher der Methode in einzelnen Schulen Aufnahme gewährte. An der Musterschule in Bellinzona wird danach unterrichtet.

Die Erfolge scheinen überraschende zu sein, wenn eine begnadete Lehrerpersönlichkeit der Methode mit Begeisterung dient; sie dürfte große Schwierigkeiten bereiten und zu Mißerfolgen führen, wenn sie von wenig Erfahrenen dilettantenhaft angewendet wird. Wie sie sich auf oberen Stufen bewährt, scheint noch nicht festgestellt worden zu sein. Zunächst kann ich mich des Ein-

druckes nicht erwehren, als begünstige sie die Verweichlichung der Kindesnatur; sie veranlaßt das Kind zu wenig, sich selbst Zwang anzutun und Hemmungen Trotz zu bieten.

Die Beschäftigungsmittel, die dem Kinde in die Hand gegeben werden, scheinen mir zu sehr nur den Intellekt in Anspruch zu nehmen; Gemüt und Phantasie dürften so zu kurz kommen, und die bescheidene Rolle, die dem geselligen Spiel des Kindes eingeräumt wird, scheint mir der großen Bedeutung gerade dieses Entwicklungsmittels nicht gerecht zu werden.

2. Handfertigkeitsunterricht und Schülerübungen.

Der Handfertigkeitsunterricht hat im Programm der Schulreform in den letzten Jahren eine etwas veränderte Stellung erhalten. Anfangs war in der Regel von ihm als von einem Fach die Rede, heute spricht man mehr und mehr von ihm als Prinzip. Die Handarbeit tritt neben Sprache und Zeichnen als ein Ausdrucksmittel, das wie jene der Pflege bedarf und Berücksichtigung verdient. Dem entsprechend wird eine Verbindung mit den übrigen Fächern gesucht. Während im bisherigen Handarbeitsunterricht die technischen Schwierigkeiten und das Utililätsprinzip maßgebend waren, dürften im obligatorischen Handarbeitsunterricht der Zukunft die intellektuellen und ethischen Forderungen in erster Linie Berücksichtigung finden; die Handarbeit tritt z. B. in enge Beziehung zum naturkundlichen und geographischen Unterricht und zur Arbeitskunde. Oertli zeigt,[1]), wie etwa die Besprechung des Eisens dazu führen kann, einen Hochofen zu modellieren, die Verteilung derE rzlager in eine Karte einzuzeichnen, wie am Schraubstock die Wirkung der Schraube, die Reibung, die Hebelgesetze studiert werden können. Die Handarbeit und die Besprechung, die daran geknüpft wird, führt zur Naturbetrachtung und zum Naturverständnis zurück und führt andererseits zur industriellen Anlage. Der Gegenstand, der entsteht, rückt in den Hintergrund, obschon er den Ausgangspunkt bildete und die Verbindung des Ganzen herstellt. „Nimm nur ein Werkzeug in die Hand, prüfe das Material, indem du es verarbeitest, und hundert Fragen werden dich bestürmen, die das Wissen, das in der Schulstube so flott klappte, arg über den Haufen werfen."

So betrieben, kann und soll die Handarbeit auf allen Stufen Berücksichtigung finden, in der Elementarschule stärkere als auf der Mittel- und Oberstufe, weil dies ihrer Bedeutung und Stellung innerhalb der Entwicklung der Menschheit am ehesten entspricht. Auf der Mittel- und Oberstufe treten physikalische und chemische Schülerübungen allmählich ergänzend und erweiternd hinzu.

Oertli zeigt, wie auf der Elementarschulstufe das Rechen mit der Handarbeit verbunden wird, indem Zahl- und Zahlopera-

[1]) Oertli, „Das Arbeitsprinzip in der Volksschule", „Schweiz. Lehrerzeitung" 1911, S. 368.

tionen die verschiedenartigste Darstellung erfahren. Wertvoll ist die Verbindung von Sprache und Handarbeit. In der Realschule erweitert sich mit Beobachtungs- und Arbeitsgebiet auch die Möglichkeit, darzustellen. Die Ergebnisse der Wanderungen und die Tätigkeit im Schulgarten werden Objekte der sprachlichen Gestaltung. Besondere Tafeln zeigen, wie das Formen in den Dienst der Heimatkunde gestellt werden kann und wie es bei der Einführung in die Bruchlehre vorzügliche Dienste leistet. Auf der Oberstufe stellen sich der Forderung „Handarbeit als Prinzip" größere Schwierigkeiten entgegen als unten. Der Stoff entzieht sich vielfach der direkten Beobachtung oder die Darstellung durch die Hand stellt zu hohe technische Anforderungen. Manche Anregung bringt der Verkehr mit den Schülern anderer Länder; es werden Gesuche zur Erlangung von Produkten, Bildern, schriftlichen Berichten abgesandt; die Ergebnisse sind oft recht erfreuliche und außerordentlich instruktive.

Oertli sieht eine Hauptschwierigkeit für eine solche Gestaltung des Unterrichtes in den Anforderungen, welche die Mittelschule stellt. Maßgebend sollten aber nicht diese Anforderungen sein, sondern jene, die das Leben erhebt. Unser Autor möchte sämtliche Mittelschulen ohne Ausnahme an das achte Schuljahr anschließen; die achtstufige Volksschule würde unabhängiger; sie wäre in der Lage, eine solide Grundlage zu schaffen und die Schüler körperlich und geistig so zu kräftigen, daß sie dem wissenschaftlicher gestalteten Unterricht der Mittelschule eher zu folgen vermöchten.

Es ist gerade diese Einordnung des Handfertigkeitsunterrichtes in den Lehrplan der übrigen Fächer, die auf der internationalen Ausstellung von Zeichnungen und Handarbeiten zu Dresden 1912 die Aufmerksamkeit der Besucher auf die Schweizer Ausstellung lenkte. Ein Berichterstatter, F. P. Hildebrand-Dresden, findet, es wäre nur eine stärkere Betonung der geschmacklichen Seite zu empfehlen; dann könnte die Schweiz berufen erscheinen, in Sachen der Arbeitsschule eine führende Stellung einzunehmen, und es dürfte sich dann von da aus frisches Leben nach allen Seiten hin ergießen.[1])

Als Ergänzung und Erweiterung des Handarbeitsunterrichtes nach oben hin können die physikalischen und chemischen **Schülerübungen** betrachtet werden. Sie haben an einer Reihe von Mittelschulen schon längere Zeit Eingang gefunden; nach und nach verschaffen sie sich auch Geltung an den Sekundarschulen. Vorzüglich organisiert wurden sie durch Dr. Badertscher und seine Mitarbeiter in Bern; in einfacherem Rahmen werden sie z. B. durchgeführt an der kantonalen Übungsschule Wolfbach-Zürich durch E. Weiß und an der Sekundarschule Andelfingen durch

[1]) „Schweiz. Lehrerzeitung" 1912, S. 382.

Th. Gubler und F. Rutishauser. Eine Schwierigkeit bieten die großen Schülerzahlen unserer Klassen, die eine Teilung in Gruppen verlangen. Gubler-Andelfingen schlägt vor, die Übungen in gleicher Front vorzunehmen und durch alle Schüler gleichzeitig den nämlichen Versuch ausführen zu lassen. Die Aufgaben und Erläuterungen können so der ganzen Abteilung zugleich gegeben werden, die Kontrolle der Ergebnisse wird vereinfacht und eine organische Verbindung der Übungen mit dem Klassenunterricht ermöglicht. Es kann eine Unterrichtsstunde so eingerichtet werden, daß sie mit der Problemstellung abschließt, während die folgende Arbeitsstunde nun eben die entsprechenden Versuche bringt. So werden die Schülerübungen zu einem wesentlichen Bestandteil des Unterrichtes in dem betreffenden Fach und müssen als für alle Schüler verbindlich betrachtet werden. Voraussetzung ist — außer der nötigen Zahl von Apparaten, Materialien u. s. w. — eine passende Ausstattung des Unterrichtszimmers, vor allem mit geeigneten Tischen. Diese Eingliederung der Schülerübungen in den Klassenunterricht scheint mir die zweckmäßigste Lösung des Problems zu sein. Ihr dürfte die Zukunft gehören. Unterricht und individuelle Betätigung dürften in gleicher Weise gewinnen. Offenbar empfängt von solchen Übungen aus mancher Zögling Anregungen zu selbständigen Arbeiten in der schulfreien Zeit. Den Zweck dieser Übungen sieht Gubler wie G. Wiget-Rorschach in der Gewöhnung an scharfes Beobachten, objektives Beurteilen, selbständiges Denken, in der Erziehung zur Gründlichkeit und Selbständigkeit. Die Schüler bringen diesem Unterricht großes Interesse entgegen; es zeigen und entfalten sich bei solcher praktischen Betätigung oft Anlagen, die dem Lehrer bisher unbekannt blieben. Für die Mädchen dürfte der Unterricht nutzbringender werden, wenn die Physik und Chemie der Haushaltungskunde, wenn die Lehren der Ernährung, Wohnung und Kleidung mehr zur Geltung kämen.

Außerordentlich wünschenswert wäre, daß Erfahrungen, die sich bei der praktischen Durchführung dieser Schülerübungen ergeben, recht bald allgemein bekannt würden.

3. Das Turnen und die neue Turnschule.

Die Ausgestaltung des Turnunterrichtes hat durch die Einführung der neuen Turnschule kräftige Anregungen erhalten. In jahrelanger, sorgfältiger Sammlung und Sichtung des Materials ist eine Arbeit geleistet worden, die nun der körperlichen Ausbildung unserer gesamten schweizerischen Jugend zugute kommen wird. In einem Zentralkurs in Bern (22.—28. September 1912) hatten die schweizerischen Seminarturnlehrer und die kantonalen Kursleiter Gelegenheit, die neue Turnschule praktisch zu erproben. Aug. Frei[1]) sprach über deren Tendenz, Inhalt und Anlage. Die

[1]) Aug. Frei, „Die neue Turnschule nach Tendenz, Inhalt und Anlage". „Monatsblätter für die physiologische Erziehung" 1913, Nr. 1 und 2.

Ziele sind im allgemeinen dieselben geblieben: Gesundheit, Wohlgestalt, Gewandtheit, Willenskraft; Stoff und Betrieb dagegen haben sich wesentlich geändert. Es dürften die gründlicheren physiologischen Studien sein, die in Verbindung mit einem feineren ästhetischen Empfinden dazu führten, daß die natürlichen Bewegungsformen, wie die Laufübungen, stärker betont werden, während die zahlreichen Ordnungs-, Frei- und Gerätübungen mit ihrer etwas einseitigen Tendenz der bloßen Geschicklichkeit zurücktreten. Man sucht von einer Überschätzung des bloß äußern Könnens frei zu werden, dem Akrobatentum im Turnen zu steuern und den Forderungen nach harmonischer Durchbildung des Körpers mehr Geltung zu verschaffen. Die Wirkungsweise einer Übung auf die körperlichen Funktionen wird genauer studiert und danach ihre Zweckmäßigkeit bestimmt. Man sucht planmäßiger als bisher auf die innern Organe einzuwirken und dadurch die gesundheitlichen Verhältnisse günstiger zu beeinflussen. Die Rumpfübungen erfahren sorgfältigere Pflege, Marschieren und Laufen finden mehr Beachtung und das Spiel wird intensiver gepflegt. Die neuen Bestrebungen verlangen, daß die Übungen möglichst oft ins Freie verlegt werden, und sie gestatten diese Verlegung ins Freie, weil diese Übungen keine oder nur wenig Geräte erfordern. Wenn wir all das Neue überblicken, zu dem die Turnschule anregen will, so können wir wohl auch hier das Streben nach mehr Lebensnähe und Lebenswahrheit feststellen — Frei spricht von konkreten Lebensformen —, und was die neue Turnschule anstrebt, läßt sich ohne Zwang den vornehmsten Bestrebungen der gegenwärtigen Schulreform einordnen.

Man kann noch einen Schritt weiter gehen, indem man mehr und mehr die Schüler über die Bedeutung der einzelnen Übungen aufklärt, die richtige Art ihrer Ausführung bespricht und so den Willen der Schüler selbst auf die im heutigen Turnunterricht angestrebten Ziele richtet, damit sie turnerische Übungen immer mehr als ein Mittel für Körperbildung betrachten und selbständig richtig verwenden lernen. Solchen Bestrebungen kommen eben jene volkstümlichen Übungen entgegen, die überall und zu jeder Zeit betrieben werden können.

4. Wanderungen.

All das, was die Schüler draußen im Freien, in der natürlichen Umgebung sehen können, hinterläßt tiefere, lebensvollere Eindrücke, als was im Schulzimmer, losgelöst von der lebendigen Wirklichkeit, studiert werden muß. Draußen gestaltet sich auch der Verkehr zwischen Lehrer und Schüler freier, der Lehrer tritt dem Zögling menschlich näher, sein Einfluß auf das sittliche Verhalten wird vielseitiger und dazu kommt schließlich der Gewinn an gesteigerter physischer Leistungsfähigkeit. So ist es begreiflich, daß eine fortschrittliche Pädagogik bemüht ist, die Schüler

hinauszuführen in Feld und Wald, durch Dorf und Stadt. Und wenn die Schulzeit selbst zunächst die nötige Muße nicht bietet, so werden die Ferien dazu benützt. Schon längst unternimmt es S. Rudin, Lehrer in Basel, Knaben in den Ferien durch das Schweizerland zu geleiten. Die 15. Ferienreise führte über Aarau und Bremgarten an den Vierwaldstättersee, über den Klausen ins Glarner Land, dem Walensee entlang nach Sargans, dann hinüber ins Lichtensteinische und endlich dem Rhein entlang über Schaffhausen nach der Heimatstadt zurück. Für die ganze Reise beliefen sich die Kosten nur auf Fr. 50 per Knabe.

Dem Beispiele Basels ist der Lehrerturnverein Zürich gefolgt. Er veranstaltete Wanderungen für die Schüler der Sekundar- und der 7. und 8. Klassen. Abteilungen von je 20 Schülern wurden durch zwei Lehrer geführt. Den Behörden wurden acht Projekte für Knaben und zwei für Mädchen zur Genehmigung vorgelegt. Der Proviant wurde gemeinsam beschafft, die Wanderung alkoholfrei durchgeführt. Zu den Wanderungen haben sich über 300 Teilnehmer gemeldet. Gegen Unfall wurden die Schüler bei der Gesellschaft „Helvetia“ versichert. Die Kosten beliefen sich für fünftägige Reisen auf Fr. 14—15 per Schüler. Die städtischen Behörden unterstützten die Unternehmung mit einem Beitrage von Fr. 200; an freiwilligen Beiträgen wurden gegen Fr. 400 zusammengelegt. Es ist sicher verdienstvoll, daß auf diese Weise einer Reihe von Kindern auch aus einfacheren Verhältnissen Wanderungen durch unsere Heimat ermöglicht werden, daß sie den kräftigen erzieherischen Einfluß solcher Wanderungen während ihrer Ferienzeit erfahren und in einfacher Weise bei geringen Kosten reisen lernen.

Von Genf aus ist für die französische Schweiz die Gründung von Knabenvereinigungen angeregt worden, die unter dem Namen der Eclaireurs ähnliches anstreben, wie die Boy-Scouts in England und die Pfadfinder in Deutschland.

5. Kunsterziehung, Jugendschrift, Bildbetrachtung.

Zu den Aufgaben, die in unserer Zeit besonders stark betont werden, gehört die vermehrte Pflege der Kunst durch die Schule und die intensivere Förderung der ästhetischen Entwicklung des Schulkindes. Das ist eine Aufgabe, die nicht notwendig eine Vermehrung des Unterrichtsstoffes bedeutet, sondern nur eine etwas andere Auswahl und Gestaltung des Stoffes verlangt. Sie kann gelöst werden, wenn wir den Anregungen folgen, die Jensen und Lamszus[1]) für den Aufsatzunterricht bieten; sie wird gefördert durch eine Gedichtbehandlung, wie sie Ernst Weber[2]) und A. M. Schmid[3]) vorbereiten helfen; sie wird, wie eine Reihe

[1]) Jensen und Lamszus, „Der Weg zum eigenen Stil“. Hamburg 1912.
[2]) Ernst Weber, „Die epische Dichtung“. Leipzig 1909.
[3]) A. M. Schmid, „Kunsterziehung und Gedichtbehandlung“. Leipzig 1910.

von Versuchen ergeben hat, durch einen richtig betriebenen Zeichenunterricht der Lösung näher gebracht; sie kann im Geschichtunterricht Beachtung finden, wenn die Kunstgeschichte etwas mehr zur Geltung kommt, wenn die künstlerischen Leistungen einzelner Epochen eingehender behandelt werden; es können und sollen einzelne typische Kunstwerke für sich betrachtet werden. Und endlich sei der Wandschmuck erwähnt und die Jugendschrift. Zu den Jugendzeitschriften, die im Unterrichte offenbar weit mehr Berücksichtigung verdienen, als sie bisher gefunden haben, rechne ich die von G. Fischer und J. Reinhart redigierte Monatsschrift für Sekundar- und obere Primarschulen, den „Jugendborn", und den „Kinderfreund" für die untere Stufe. Beide Schriften bieten unsern Schülern einen prächtigen Lesestoff von gesundem, heimatlichem Gepräge. Es ist erfreulich, daß die Auflage des „Jugendborn" von 4000 auf 7500 stieg. Über das echte Lesebuch hat sich Otto von Greyerz vor der thurgauischen Schulsynode geäußert.[1]) Es hat mit verkappten Absichten nichts zu schaffen; es ist ehrlich nach Ursprung und Zweck. Der gute Schriftsteller steht über der Tendenz; als Künstler gibt er ein objektives Weltbild; er hat nicht Absatz und Gewinn im Auge; er will Leben wecken. Greyerz warf die Frage auf, woher es komme, daß im Volke so wenig Sinn für guten Lesestoff vorhanden sei, und er findet, daß zu viele kleine Lesestücke und zu wenig häufig längere Erzählungen gelesen werden, daß Schulbibliotheken teils ganz fehlen, teils nur kümmerlich ausgestattet werden, und daß die Bibliothekare zu wenig in ihre Aufgabe eingeführt werden. Dazu kommt, daß es an Ruhe und Sammlung zu häuslicher Lektüre fehlt und daß die Eltern die erzieherische Bedeutung guter Lektüre zu wenig kennen. Die Tageszeitungen endlich erfüllen ihre volkserzieherische Aufgabe vielfach schlecht.

Zur Besserung der Zustände schlägt Greyerz vor, daß das Lesen als formale Übung mehr gepflegt werden sollte, das sinnvolle Lesen im natürlichen Sprechton, und daß ausgiebige Vorlesestunden mit allmählicher Bevorzugung zusammenhängender Lesestoffe eingeschaltet werden sollten. In den Konferenzen müßten häufiger Besprechung und Vorweisung guter Jugendschriften Gegenstand der Verhandlung sein; die Eltern wären an Leseabenden und an Elternabenden für die gute Literatur zu gewinnen; Schulbehörden und Gemeinden sollten durch jährliche Beiträge für Gründung und Äufnung der Schulbibliotheken sorgen und ebenso für Einrichtung eines öffentlichen Lesezimmers im Schulhause.

Das sind wertvolle Vorschläge. Mag auch hier bald die praktische Durchführung einsetzen, und mögen jene, die in solchen Bestrebungen Erfolge aufzuweisen haben, mit ihren Erfahrungen und Beobachtungen hervortreten, um weitere Kreise an-

---

[1]) Schweiz. Lehrerzeitung" 1912, S. 292.

zuregen. Zu begrüßen ist, daß die Jugendschriftenkommission des Schweizerischen Lehrervereins die Aufstellung von Musterbibliotheken in ihrem Programm vorgesehen hat.

Im Laufe der Berichtsjahre hat eine Ausstellung von guter Jugendliteratur einerseits und von Schundliteratur andererseits zunächst am Lehrertag in Basel zahlreichen Besuch erhalten und hierauf in einer Reihe von Schweizer Städten Aufnahme gefunden. Reiches statistisches Material hat gezeigt, welche Summen für schlechte Literatur ausgegeben werden, und wie sehr diese Art Industrie geeignet ist, den Lesern Geld aus der Tasche zu locken.

Für den Wandschmuck scheint mir in den Berichtsjahren — vom Standpunkt der praktischen Durchführung aus angesehen — Prof. Markwart in Zürich das Beste getan zu haben, indem er die Räume des Gymnasiums in mustergültiger Weise aussstattete. Erfreulich ist, daß die Prinzipien dargelegt wurden, nach denen die Auswahl getroffen wurde. Markwart wendet sich dagegen, daß man kaufe, was eben am billigsten zu haben sei, während doch für die Jugend nur das Beste gut genug sein sollte. Für die großen Räume wurden Bilder von großem und größtem Format verwendet. Das Bild soll das Zimmer beherrschen; es soll nicht gesucht werden müssen. Darum empfiehlt Markwart möglichst einheitliche Gegenstände, wenige, aber mächtige Akzente. „Wo man farbige Bilder bekommen kann, wird man mit beiden Händen zugreifen, sofern sie so weit vollendet sind, daß das Auge an ihnen wirklich Freude empfindet und immer wieder gerne zu ihnen zurückkehrt.“ Für solche Bilder empfiehlt Markwart einen kräftigen Rahmen. Dann wendet er sich der Hauptfrage zu: „Was soll die Wände unserer Schulräume schmücken?“ Das Schönste — so lautet die Antwort —, was die Kunst aller Zeiten zur Freude und zum Trost der Menschen hervorgebracht hat. Die Künstler aller Jahrhunderte haben das Unvergängliche vom Vergänglichen losgelöst, damit die kommenden Generationen durch ihre Werke beglückt werden. „Die Kunst hat für alle Zeiten geschaffen, und weil sie von großen, schöpferischen Kräften ausgeht, besitzt jedes ihrer Werke seine Eigenart und kann durch kein anderes ersetzt werden.“ So ergibt sich für Markwart die Grundlinie, welche die Auswahl bestimmt. Von den größten griechischen Künstlern bis zu den bedeutendsten der Gegenwart sind alle vertreten. Und dabei wurde ein Zweites angestrebt: Jeder Raum sollte eine künstlerische Einheit bilden. Dann führt uns Markwart durch die Räume. Wer je hindurch gegangen ist, spürt die Liebe, die Sorgfalt und das Kunstverständnis, die hier die Auswahl bestimmten. Darauf sei noch hingewiesen, daß Markwart für die Pflege des Humors und der Phantasie eintritt. Auch der grämlichste und vertrocknetste Schulmeister muß wieder auftauen — so meint er —, wenn er sieht, wie in Böcklins „Spiel der Wellen“ die Kobolde des Meeres mit den

Najaden ihr neckisches Spiel treiben. Markwart möchte die Lehrer den erläuternden Text geben lassen; sie mögen zur Betrachtung der Bilder anregen, und das Wirkungsfeld soll hier allen offen stehen, dem Lehrer des Deutschen oder des Französischen sowohl, als dem des Zeichnens oder des Griechischen. Den größten Vorteil dürfte die Sammlung dem Geschichtslehrer bieten. — Das Vermächtnis eines Kollegen hat die vorbildliche Sammlung veranlaßt; zahlreiche Gaben von Eltern, Schülern und Schulfreunden haben zur Äufnung beigetragen. Ein erfreuliches und nachahmenswertes Beispiel! Vielleicht wird die Aufmerksamkeit wohlhabender Eltern zu wenig auf die Möglichkeit gelenkt, so zur Ausstattung unserer öffentlichen Schulen beizutragen.

Die Bestrebungen, der Schule künstlerischen Wandschmuk zu verschaffen, wirken nach und nach auch auf jene Bilder zurück, die dem Anschauungsunterrichte dienen wollen. Die Anforderungen an den künstlerischen Gehalt werden größere. Eine glückliche Verbindung der beiden Bestrebungen scheinen mir die Bilder zu bedeuten, die Prof. E. Bollmann auf Veranlassung der zürcherischen Erziehungsdirektion hin gezeichnet hat. Sie wollen einerseits dem heimatkundlichen Unterricht als Veranschaulichungsmittel dienen, andererseits aber einen künstlerischen Wandschmuck darstellen und das Kind auf die künstlerische Wirkung von Form und Farbe aufmerksam werden lassen. Zunächst ist als farbiges Wandbild die „Kyburg“ erschienen; es folgen Bilder zur zürcherischen Heimatkunde; doch soll offenbar die ganze Schweiz allmählich Berücksichtigung finden: „Historische Stätten der Schweiz“ ist die Bezeichnung der Sammlung. Ähnliche Ziele dürften die in Raschers Verlag in Zürich erscheinenden „Städtebilder“ verfolgen; in künstlerischer Ausführung sind Ansichten von Bremgarten und Murten erschienen.

6. Fortbildungsschule und staatsbürgerlicher Unterricht.

Die Volksschule entläßt ihre Zöglinge so früh, daß sie unmöglich die Verantwortung für deren weitere Entwicklung und Leistungsfähigkeit übernehmen kann. In einer Zeit, welche für die körperliche Entwicklung sowohl wie für die Charakterbildung entscheidend ist, werden die jungen Leute sich selber überlassen. Das Elternhaus hat in vielen Fällen die sichere Führung verloren, die berufliche Ausbildung vermag nicht vollen Ersatz zu bieten. Dazu kommt, daß die Volksschule auf wesentliche Aufgaben, die der junge Bürger zu erfüllen haben wird, nur ungenügend vorzubereiten vermag. Die Zöglinge der Volksschule sind nicht reif genug, um in das Wesen des heutigen Staates und seine Aufgaben und in ihre eigenen Pflichten gegen Staat und Gesellschaft wirklich eingeweiht zu werden. Zwar können in Geschichte, Heimat- und Naturkunde einzelne staatsbürgerliche Belehrungen erteilt werden; es kann auch gelegentlich — wie

Wiget[1]) vorschlägt — eine Übersicht geboten werden; aber all das genügt nicht zu einer wirklichen Vorbereitung auf die Erfüllung der Bürgerpflichten; fast unvorbereitet treten die jungen Leute in ihre Rechte als Bürger ein. Und doch hat gerade der demokratische Staat die Pflicht, seine künftigen Bürger zur Erfüllung ihrer Pflichten wohl vorzubereiten; er darf — wie G. Wiget in seinen Thesen zum Korreferat am Schweizerischen Lehrertag betont — diese Aufgabe weder dem Zufall noch den politischen Parteien überlassen. Die Erziehung zum Staatsbürger ist nach Wiget ein Teil der allgemeinen Erziehungsaufgabe: es ist die Erziehung zu nationaler und sozialer Gesinnung. Als wesentliches Mittel hierzu erscheint der staatsbürgerliche Unterricht. Wiget nennt ferner die „Pflege der Teilnahme", Übung in der Unterordnung persönlicher Interessen unter allgemeine, führt aber zunächst nicht genauer aus, wie diese Pflege und Übung zustande kommen soll. Die Fortbildungsschule ermöglicht die Konzentration des staatsbürgerlichen Unterrichtes in der Vaterlandskunde. Im Hinblick wohl auf die tiefere Wirkung eines solchen Unterrichts wünscht Wiget, daß er in mehrkursigen Fortbildungsschulen in die oberste Klasse verlegt und möglichst eindrucksvoll, gleichsam zum „vaterländischen Konfirmationsunterricht" ausgestaltet werde. Auf die praktischen Bedürfnisse soll dadurch Rücksicht genommen werden, daß man in der Einführung in die Gesetzeskunde vor allem diejenigen Gesetze berücksichtige, die in die Berufssphäre der jungen Leute eingreifen. Außerordentlich sympathisch berührt, daß für die Pflege der staatsbürgerlichen Gesinnung keine neuen Organisationen geschaffen werden sollen, daß man mit den vorhandenen Einrichtungen, zunächst wenigstens, auszukommen versuchen will. Das Gemeinschaftsgefühl hofft Wiget stärken zu können durch gemeinsame Erziehung in der Volksschule, durch gute, auf die Mitwirkung der Schüler sich stützende Schuldisziplin, durch gemeinsame Arbeit und gemeinsame Freuden, durch Schülerwanderungen, Exerzieren und Turnen. Auch Wiget möchte für den Erfolg der staatsbürgerlichen Erziehung nicht die Schule allein verantwortlich machen; er nennt als Miterzieher auf diesem Gebiet die Familie, die Kirche, die Vereine, die politischen Parteien, die Presse, das soziale und wirtschaftliche Leben überhaupt; Fehlbeträge dürfen nicht einfach ins Schuldbuch der Schule geschrieben werden. — Prof. Luginbühl, der erste Referent am Lehrertag in Basel, hat vom Beispiel gesprochen; vielleicht ist es in zu wenig ausführlicher Weise geschehen. Wenn heute so viel von staatsbürgerlicher Erziehung gesprochen werden muß, wenn die heranwachsende Generation so wenig Interesse an politischen Fragen zeigt, wie man vielfach behauptet, so liegt es vielleicht in erster Linie am Mangel eines Beispieles, das hinzu-

[1]) „Schweiz. Lehrerzeitung" 1911, Nr. 37, S. 344.

reißen vermag. Es fehlen unserem politischen Leben die großen Ziele; es fehlen die weitausschauenden Pläne, welche die Jugend zu begeistern vermögen; rein wirtschaftliche Interessen bekämpfen sich oft in recht kleinlicher Weise. Kleinarbeit, wie sie heute vielfach getan wird und wohl auch getan werden muß, hat wenig werbende Kraft. Wer die Jugend gewinnen will, muß ihr große Ziele weisen können und muß die Bestrebungen mit Begeisterung zu vertreten wissen.

Luginbühl hat die Errichtung von obligatorischen Jugendbünden vorgeschlagen. Sie würden die schweizerischen Jünglinge einer Gemeinde oder eines Stadtteiles im Alter von 15—20 Jahren umfassen. Von der Gemeindeverwaltung erhielten sie praktische, wohl abgegrenzte Aufgaben zugewiesen; der Referent denkt an Beaufsichtigung von Land und Wald, von Verkehrswegen und Verkehrsmitteln, an Pflege und Förderung von Turnen und Sport, von Gesang und gemeinsamer Lektüre. Der Jugendbund leitet sich selbst. Die einzelnen Mitglieder kontrollieren und unterstützen sich gegenseitig in der Erfüllung ihrer Aufgaben. — Es ist begreiflich, daß dieser Vorschlag Luginbühls, der wie „ein Ideal aus der Helvetik anmutet", Widerspruch fand. Der staatsbürgerliche Unterricht kann sich organisch aus den bisherigen Einrichtungen entwickeln und wird dann nicht so fremdartig in unserem Schulorganismus drinstehen, wie das mit den Jugendbünden wohl der Fall wäre.

Einen organischen Ausbau aller Vereinigungen zur Förderung der schulentlassenen Jugend strebt Deutschland an.[1]) Am 18. Januar 1911 erließ der preußische Kultusminister einen Erlaß über die „Jugendpflege", der zu einem einheitlichen, planvollen Wirken anregen und den Zusammenschluß aller an der Jugendpflege Beteiligten fördern will, ohne eine obligatorische staatliche Einrichtung für die schulentlassene Jugend schaffen zu wollen. Bedeutende Mittel — in zwei Jahren 2,5 Millionen Mark — sind von Seite des Staates aufgewendet worden und weite Kreise sind für den Gedanken der Jugendpflege gewonnen. Einen kraftvollen Anstoß erhielten die Bestrebungen für Jugendpflege durch den Bund „Jungdeutschland", den im November 1911 Generalfeldmarschall von der Goltz ins Leben rief. Dieser Bund strebt die Zusammenfassung aller in vaterländischem Sinne arbeitenden Organisationen zu einer umfassenden Jugendpflegebewegung an; er unterstützt die zum Bunde gehörenden Vereinigungen, regt zur Gründung neuer Organisationen an und stellt endlich die Erziehung der Jugend zur Wehrhaftigkeit in den Vordergrund des Arbeitsprogrammes; er sucht die Armee, vor allem die Offiziere, zur Mitarbeit anzuregen.

---

[1]) Sickinger, „Bestrebungen für Jugendpflege". „Schweiz. Blätter für Schulgesundheitspflege" 1913, Nr. 3, S. 33 ff.

Wir sehen diese intensive Tätigkeit unseres mächtigen deutschen Nachbars, und wir begreifen, daß einzelne Stimmen, wie diejenige Rektor Flatts auf dem Lehrertag in Basel, zum Aufsehen und zu tatkräftiger Arbeit auffordern. Es muß etwas Tüchtiges geschehen, wenn die wirtschaftliche und politische Selbständigkeit unseres Volkes nicht Gefahr laufen soll. In den Dienst der nationalen und staatsbürgerlichen Erziehung möchte sich eine populäre Monatsschrift stellen, „Le drapeau suisse", die in Verbindung mit der „Revue militaire suisse", dem Organ der westschweizerischen Offiziere, erscheint. Da sollen jene Bestrebungen besondere Würdigung finden, die auf eine bessere Erziehung der Jugend zu guten, wehrhaften Staatsbürgern hinzielen.

In erster Linie wird die Lehrerschaft für die Erteilung des staatsbürgerlichen Unterrichtes vorzubereiten sein. Mit Recht wird darauf hingewiesen, daß die ganze Unterrichtsweise an dieser Fortbildungsschule eine wesentlich andere sein müsse, als auf der Primar- und Sekundarschulstufe. Darum wird diesem Unterrichtsgebiet an Lehrerbildungsanstalten größere Aufmerksamkeit zu schenken sein. Sodann ist der Vorschlag zu beachten, in den Fortbildungsschulen größerer Gemeinden möglichst alle Kurse in Vaterlandskunde in derselben Hand zu vereinigen, damit sich der betreffende Lehrer um so gründlicher einzuarbeiten vermöge. Und endlich dürfte es wesentlich zur Belebung dieses Unterrichtes beitragen, wenn nach dem Vorschlage der St. Galler Lehrmittelkommission auch Geistliche, Juristen, Ärzte, Gemeindebeamte, Landwirtschaftslehrer, Post- und Zollbeamte, Militärpersonen sich in den Dienst der Fortbildungsschule stellen würden.

Mehr und mehr wird auch die Fortbildung der schulentlassenen weiblichen Jugend Berücksichtigung fordern, und auch hier wird es sich darum handeln, tüchtige Lehrkräfte für den hauswirtschaftlichen Unterricht heranzubilden. Der Kanton Bern räumt in einem Gesetz für die Mädchenfortbildungsschule den Gemeinden die Befugnis ein, den Besuch der Fortbildungsschule obligatorisch zu erklären.

Theoretisch ist die Bedeutung der Fortbildungsschule und des staatsbürgerlichen Unterrichtes anerkannt; praktisch bleibt noch sehr viel zu tun übrig. Hoffen wir, daß die nächsten Jahre wertvolle Beiträge zur praktischen Lösung schwebender Fragen bringen werden; die Arbeit ist bedeutungsvoll genug.

Über die berufliche Ausbildung sprach an der Jahresversammlung der schweizerischen Zeichen- und Gewerbeschullehrer in Estavayer Direktor Meyer-Zschokke aus Aarau. Gewerbeschule und gewerbliche Fortbildungsschule sollen nach Ansicht des Referenten mithelfen, die Mängel in der heutigen Lehrlingsausbildung zu beseitigen. Die beruflich-praktische Ausbildung bedarf besserer Pflege. Direktor Meyer sieht ein Mittel, die

praktische Ausbildung zu heben, in der Errichtung von Schülerwerkstätten, welche zwar die eigentliche Berufslehre beim Meister nicht ersetzen, sondern nur ergänzen wollen. In den Schülerwerkstätten wären jene Arbeiten auszuführen, die man den Lehrlingen in der Werkstatt des Meisters nicht anvertrauen kann oder die dort gar nicht vorkommen, während sie doch zur vollständigen Erlernung des Berufes gehören. Wenn einzelnen kleinen Gemeinden die Errichtung von Schülerwerkstätten unmöglich ist, sollen kreisweise Kurse für die verschiedenen Handwerke eingerichtet werden. Dabei ist mit dem praktischen Unterricht Fühlung zu suchen. Auch auf diesem Gebiete fehlt es an geeigneten Lehrkräften. Sie müssen erst herangebildet werden. Es sollten Praktiker gewonnen werden, die sich der Aufgabe womöglich ganz widmen. Direktor Meyer schlägt die Ausbildung von Wanderlehrern vor, um finanziellen Schwierigkeiten Rechnung zu tragen.

V. Fragen der Schulorganisation.

1. Die Kurzstunde.

Immer neue Aufgaben wollen in den Arbeitsplan der Schule aufgenommen werden: ich erinnere nur an Handarbeit und Schülerübungen. Und doch hat die Aufnahmefähigkeit und die Leistungsfähigkeit unserer Schüler ihre Grenzen und der Unterricht kann zeitlich nicht leicht ausgedehnt werden. Wir alle stehen wohl unter dem Eindruck, daß die Grenzen erreicht oder nahezu erreicht seien. Es mag da und dort durch verbesserte Hülfsmittel oder durch eine raffiniertere methodische Gestaltung noch möglich sein, die eine oder andere Leistung der Schule zu steigern oder etwas Zeit für neue Aufgaben zu gewinnen, im ganzen aber wird das Programm kaum eine weitere Belastung ertragen. Ein anderer Weg könnte zum Ziele führen: man könnte den Stoff in einzelnen Fächern bedeutend reduzieren und auf diese Weise Zeit zu gewinnen versuchen. Allein so oft auch solche Versuche gemacht wurden, sind sie fast stets resultatlos verlaufen; es war nicht möglich, bedeutende Abstreichungen zu erzielen; es blieb in der Regel beim alten. Da wurde die Kurzstunde vorgeschlagen. Man hofft während der verkürzten Unterrichtszeit die Schüler um so intensiver beschäftigen zu können und die frei werdende Zeit für neue Anforderungen zu verwerten. Mir scheint sie am ehesten zu einer Reduktion des Unterrichtsstoffes in den verschiedenen Fächern zu zwingen. Die Diskussion über Vorteile und Nachteile ist noch nicht abgeschlossen. Am ehesten wird man da zu einer Entscheidung kommen, wo man einen Versuch durchführt. Das ist an der Obern Realschule in Basel geschehen.[1]) Dort wurde die Kurzstunde auf Beginn des Schuljahres 1910/11 einge-

[1]) „Schweiz. Lehrerzeitung" 1911 S. 287.

führt. Der Jahresbericht stellt zunächst fest, daß sich die Änderung ohne Schwierigkeiten vollziehen ließ. Der Unterricht konnte größtenteils auf den Vormittag verlegt werden; es wurden in der Regel nur zwei Nachmittage mit obligatorischen Fächern besetzt; an einem dritten Nachmittag — dem sogenannten Aufgabennachmittag — wurden unter Leitung eines Lehrers Aufgaben gelöst oder es wurde einzelnen Schülern oder Schülergruppen ergänzender Unterricht erteilt. Es konnten fakultative physikalische Schülerübungen angesetzt werden, so daß jede Gruppe alle 14 Tage zum Experimentieren kam. Das Lehrziel ist insofern erreicht worden, als am Schluß des Jahres die einzelnen Klassen in ihren Leistungen keine merklichen Unterschiede zeigten. Die Berichte der Lehrer sprechen sich mit großer Mehrheit für die Fortsetzung des Versuches aus; von 35 Lehrern haben nur zwei direkt die Umkehr zum alten System befürwortet. Auch im fremdsprachlichen Unterricht wird die Kürzung der Lektionsdauer nicht als merklicher Nachteil empfunden. Am unangenehmsten scheint die Kürzung dem Lehrer des Deutschen und dem Geschichtslehrer geworden zu sein, trotzdem beide anerkennen, daß die private Lektüre der Schüler eine Vertiefung erfahren habe. Für die Naturkunde ist die Verkürzung der Unterrichtszeit im Schulzimmer reichlich aufgewogen worden durch die vermehrten Exkursionen innerhalb der obligatorischen Schulzeit.

Die durch Kürzung der Lektionsdauer gewonnene Zeit wurde verwendet für den weitern Ausbau der physikalischen Schülerübungen, für die Vermehrung der Exkursionen und der Besichtigung von technischen Betrieben, ferner für intensivere Pflege der Stenographie und des Maschinenschreibens (an den Handelsklassen), für die Führung des Lehrmitteldepots, für Spielabende und Waffenübungen. Der Aufgabennachmittag gestattete, gut veranlagte Schüler intensiver zu fördern und schwächeren in der richtigen Arbeitsweise Anleitung zu geben. Als Vorteile, die schon heutezutage treten, nennt der Bericht unter anderm: größere Präzision im Beginn der Arbeit, bessere Ökonomie der Zeit, Ausschaltung überflüssigen Ballastes, größeren Spielraum für die Selbstbetätigung der intelligenteren Schüler, Beratung und Nachhilfe für die Schwächerbegabten, sorgfältigere Ausfertigung der schriftlichen Arbeiten und Vermehrung der schriftlichen Klassenarbeiten.

In bedeutenderem Umfange scheint wiederum Deutschland Versuche anzustellen. Das Resultat, das in 236 Mittelschulen Preußens damit erzielt wurde, daß man sechs Unterrichtseinheiten zu 40 und 45 Minuten aufeinander folgen ließ und so zur ungeteilten täglichen Schulzeit kam, scheint günstig ausgefallen zu sein. — In München sprachen sich die Lehrervereine und von den Eltern die Mehrzahl (40,000 gegen 26,000) für die ungeteilte Schulzeit aus.

2. Fähigkeitsklassen.

Wer häufig Gelegenheit hat, die verschiedensten Klassen an der Arbeit zu sehen, kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß die Schwächsten einerseits und die Begabtesten andrerseits nicht zu ihrem Rechte kommen. Die Differenzen in der Leistungsfähigkeit sind zu groß. Indem sich der Klassenunterricht dem Durchschnitt anpaßt, vermag er den Extremen nicht Rechnung zu tragen. Das ist vom erzieherischen und auch vom nationalökonomischen Standpunkt aus zu bedauern: die Schwächsten können zu wenig ihren Kräften entsprechend ausgebildet werden; das Wenige, was vorhanden ist, verkümmert so, und Selbstachtung und Selbstvertrauen gehen verloren oder werden zum mindesten nicht genügend entwickelt. Die Besten aber langweilen sich und — was noch schlimmer ist — sie lernen nicht, ihre Kräfte voll einzusetzen. Aus diesen Gründen scheint es mir gerechtfertigt, daß da, wo die Möglichkeit besteht, also in größeren Schulorganismen, die Schüler nach Fähigkeiten gruppiert werden.

Der Einwand, es würden so Standesschulen geschaffen, kann nicht stichhaltig sein, sofern man wirklich nach der Leistungsfähigkeit trennt. Und einen Bruch mit dem demokratischen Prinzip scheint es mir keineswegs zu bedeuten, wenn man jedem Kind die Ausbildung zukommen läßt, die seine Leistungsfähigkeit am ehesten zu steigern vermag. Es scheint mir vielmehr eine Übertreibung jenes Prinzips zu sein, wenn man sich bemüht, allen denselben Unterricht zu erteilen, unbekümmert darum, ob dieser Unterricht ihren Kräften angemessen sei oder nicht. Jedes Kind seinen Anlagen entsprechend zur größtmöglichen Leistung zu befähigen, scheint mir die richtigere Forderung zu sein, und dieser Forderung dürfte bei einer homogeneren Zusammensetzung der Klassen viel eher Rechnung getragen werden können, als da, wo die großen Differenzen in der Leistungsfähigkeit im Schulorganismus keine entsprechende Berücksichtigung finden. Im Kleinen ist solchen Forderungen schon längst gelegentlich nachgelebt worden; im Großen hat bekanntlich Sickinger in Mannheim diese Aufgabe in zielbewußter Weise zu lösen versucht. Eine Reihe deutscher Städte ist dem Beispiel Mannheims gefolgt. In der Schweiz sind entsprechende Versuche nur an wenigen Orten in größerem Umfang angestellt worden: in Basel, St. Gallen und Bern. Der städtische Schulrat St. Gallen hat beschlossen, die im Vorjahr probeweise eingeführten Förderklassen nach den gemachten guten Erfahrungen weiter auszubauen. Günstig spricht sich auch ein Bericht über die Mädchenprimarschule in Basel aus, wo seit sechs Jahren schon Versuche veranstaltet werden. Es scheint mir nicht gegen die Einrichtung von Förderklassen zu sprechen, wenn festgestellt wird, daß ein Wiedereintritt in die Normalklassen selten stattfindet; man kann darin eher eine Bestätigung für die Notwendigkeit dieser Einrichtung sehen. Daß

die Gegner sich hauptsächlich da finden, wo ein Versuch nicht gemacht wurde, spricht eher für die Berechtigung der Neuerung.

Im Kanton Bern hat die Lehrerschaft von Oberbalm die Erlaubnis zur Einführung des Förderunterrichts für ein Semester erhalten. Auf Grund eines ausführlichen Berichtes ist dann die Bewilligung für das Schuljahr 1911/12 erteilt worden.

Es ist nur zu begrüßen, wenn sorgfältige Versuche dieser Art auch in Schweizer Schulen vorgenommen werden. Das Förderklassensystem scheint mir im Prinzip eine Differenzierung im Schulorganismus zu bedeuten, die geeignet ist, ihn leistungsfähiger zu machen; auch hier dürfte schließlich das feiner differenzierte und höher organisierte System den Sieg über das plumpere davontragen. Man darf wohl von der Pflicht sprechen, allen jenen Fragen große Aufmerksamkeit zu schenken, die geeignet sind, der heranwachsenden Generation unseres Landes eine möglichst vollkommene Ausbildung zu verschaffen; dazu gehört offenbar die Frage einer verfeinerten Organisation unserer Schule.

3. Selbstregierung und Klassengemeinschaftsleben.

C. Burckhardt in Basel und Hepp in Zürich haben es seinerzeit gewagt, der Forderung nach Selbstregierung der Schüler in der Praxis Rechnung zu tragen und sich öffentlich über ihre Maßnahmen und deren Wirkungen auszusprechen. Solch frisches Wagen und freies Eintreten für eine ungewohnte, schwierige Aufgabe verdient immer Anerkennung; nur auf diese Weise werden wir über die Bedeutung und Berechtigung von Forderungen, die sich aufdrängen, Klarheit erlangen. In unserer Demokratie aber haben wir ein ganz besonderes Interesse daran, daß Aufgaben gründlich geprüft worden, die geeignet sind, die heranwachsende Generation auf die richtige Auffassung und Erfüllung der Bürgerpflichten vorzubereiten.

Der Jahresbericht der Knabensekundarschule Bern spricht sich günstig über die erzieherische Wirkung der Selbstregiernng aus. E. Schweingruber gibt auf dreißig Seiten eine Darstellung derselben, die mit Schülerarbeiten und Äußerungen von Eltern belegt ist. Auch das Programm des Kantonalen Gymnasiums in Zürich äußert sich über einen Versuch in günstigem Sinne; er ist auf ein weiteres Schuljahr ausgedehnt worden. Die Schüler unterziehen sich mit Eifer der Aufgabe, die sie übernommen haben. Der Jahresbericht des Landeserziehungsheims Schloß Glarisegg kann feststellen, daß die Zöglinge zu eifrigen Mithelfern in wichtigen Angelegenheiten des Heims geworden seien.

Mit der Frage des Klassengemeinschaftslebens hat sich am 25. November 1911 die Glarner Lehrerschaft befaßt. Der Referent, Sekundarlehrer R. Bösch, hat seit 1902 Erfahrungen zu der vorliegenden Frage gesammelt. Beschlüsse wurden an der Konferenz nicht gefaßt; dagegen scheint die Stimmung im ganzen eher eine ablehnende gewesen zu sein. Schon drei Tage später lud die Re-

gierung des Kantons Glarus die Erziehungsdirektion und die übrigen Schulbehörden ein, die Durchführung und Ausdehnung der Selbstregierung zu verhindern. Man scheint vor allem befürchtet zu haben, daß staatliche Einrichtungen, auf die das Volk stolz ist, durch kindische Nachahmung ihres Ernstes und ihrer Würde entkleidet werden könnten. Sodann hielt man eine große Strafbefugnis der Schüler für bedenklich. Die Schüler erscheinen auf der Stufe der Primar- und Sekundarschule für derartige Maßnahmen im Sinne einer staatsbürgerlichen Erziehung nicht reif genug. Weniger berechtigt scheint mir der Einwand zu sein, der Individualwille werde abgestumpft, wenn überall nur gefragt werde, ob eine Handlung der Klasse fromme oder nicht. — Es wurde eingewendet, daß Besprechungen im Sinne Burckhardts eine große Zahl von Stunden absorbierten; es sollen in fünf Jahren gegen 300 Stunden in Anspruch genommen worden sein. Sodann wurde gegen das System der Selbstregierung geltend gemacht, daß das Wählen zu Intrigen führe, und endlich wurde betont, daß die Schule auch ohne jene Einrichtung Gelegenheit habe, auf die Charakterbildung einzuwirken, und daß schon lange einzelne Schüler zu Ämtern herangezogen wurden.

Sympathisch berührt eine Abwehr Burckhardts,[1]) in welcher festgestellt wird, daß es sich um einen Versuch handelte, eben das Klassenleben der Charakterbildung und der Ausbildung zum künftigen Staatsbürger dienstbar zu machen, daß also naturgemäß das Klassensoziale etwas stark in den Vordergrund treten mußte, daß vielleicht auch das Äußerliche, Klappernde zu sehr auffalle, daß ferner derartige Neuerungen sich langsam, naturgemäß entwickeln müßten, wie alles Leben. —

Ich möchte zugeben, daß Versuche mit der Selbstregierung aus bescheidenen Anfängen sich organisch entwickeln müssen, daß von der sorgfältigen Durchführung, von der Reife der Schüler und nicht zuletzt von der Persönlichkeit des Lehrers sehr viel abhängt. Die obern Klassen einer Mittelschule dürften sich zu einer weitgehenden Organisation dieser Art besser eignen, als untere Stufen, denn dort stehen ja die Schüler der Übernahme der bürgerlichen Rechte und Pflichten am nächsten. Aber es wird doch eine allmähliche Heranbildung der Jugend zu jener Aufgabe ins Auge zu fassen sein. Wenn die Versuche gut vorbereitet werden, wenn die Persönlichkeit des Lehrers für sorgfältige, zweckmäßige Durchführung Garantie bietet, wenn die Ergebnisse vorurteilsfrei und gründlich geprüft werden, dann bedeuten solche Versuche offenbar eine wertvolle Bereicherung unserer pädagogischen Erfahrung und enthalten eine Anregung, unser Schulleben wirkungsvoller, intensiver zu gestalten. Es wäre darum sehr zu bedauern, wenn jeder derartige Versuch von vornherein verunmöglicht würde.

---

[1]) Zur Praxis der Volksschule. „Schweiz. Lehrerzeitung" 1912, Nr. 1, S. 9.

4. Schule und Haus. Elternabende.

Wir alle, die wir auf dem Gebiete der Schule tätig sind, werden uns immer wieder daran erinnern müssen, daß der Unterricht nur ein Mittel neben andern Mitteln im Dienste der Erziehung darstellt; wir werden uns klar sein müssen, daß es nicht das wirksamste ist, daß vielmehr im Familienleben viel wirksamere Erziehungsfaktoren enthalten sind. Nun liegt es offenbar im Interesse des Hauses wie der Schule, und im eigentlichsten Interesse des Zöglings selbst, daß Übereinstimmung erzielt werde zwischen der Einwirkung des Hauses und jener der Schule. Es scheint darum notwendig, daß beide unter dem höheren Gesichtspunkte der Erziehung zusammengefaßt werden können. Und doch zeigt sich, daß dieser Zusammenhang zumeist ein sehr lockerer ist und vielfach immer lockerer wird. Der Fehler liegt, wie Rektor J. Boßhart-Zürich[1]) ausführt, auf beiden Seiten. Die Schule fühlt sich ihrerseits zu sehr als eine unabhängige, in sich geschlossene Einrichtung mit ihren eigenen Zwecken, während die Eltern sich diesem Zustande fügen, solange wenigstens, als ihr Kind leidlich mitkommt. Viele Väter und Mütter huldigen in diesen Angelegenheiten einer Gleichgültigkeit, die sich in geschäftlichen Dingen kaum verzeihen würden. Wenn wir uns über diese Lage klar geworden sind, werden wir es als unsere Pflicht betrachten müssen, die beiden Hauptbeteiligten am Erziehungswerk einander näher zu bringen. Es ist erfreulich, daß die Schule ihrerseits diese Notwendigkeit erkannt hat und nach Mitteln suchte, die Verbindung mit dem Elternhaus zu verbessern. In den Elternabenden scheint sich eine solche Möglichkeit zu bieten. Ein Elternabend des Gymnasiums in Zürich, an dem Rektor J. Boßhart über die Hausaufgaben an der Mittelschule sprach, fand in den Elternkreisen sehr großen Anklang. An einem zweiten Elternabend fanden sich gegen 400 Väter und Mütter ein. Diesmal sprach derselbe Vortragende über die Beurteilung der Schüler durch die Lehrer. Dann bot sich den Eltern Gelegenheit, mit den einzelnen Lehrern ihrer Söhne zu sprechen, eine Gelegenheit, von der ausgiebig Gebrauch gemacht wurde. Einen Elternabend veranstaltete ebenfalls mit großem Erfolg die Lehrerschaft der Knabenprimarschule zu St. Johann-Basel. Sie lud die Eltern auf einen Sonntag in die Turnhalle ihres Schulhauses ein. Musikalische Darbietungen einiger Lehrer und Deklamationen älterer Schüler umrahmten einen Vortrag über das ebenfalls sehr aktuelle Thema: Welche Gefahren bedrohen unsere Jugend?

Jedenfalls haben wir in den Elternabenden ein Mittel, Schule und Haus miteinander in lebhaftere Beziehung zu setzen, in Elternkreisen ein besseres Verständnis für die Schularbeit herbeizuführen und die Lehrerschaft auf die Wünsche und Beobachtungen der Eltern aufmerksam zu machen.

---

[1]) „Schweiz. Lehrerzeitung" 1911. S. 153.

5. Schule und öffentliches Leben.

Ähnliche Bedeutung könnten Äußerungen aus Laienkreisen erlangen, sofern sie sich auf die Bedeutung der Schule für die Familie, für die einzelnen Berufsarten und für das staatliche und soziale Leben erstrecken würden. Mit anerkennenswerter Klarheit und Offenheit tut es Jetzler-Basel in einem Referat über Schule und Kaufmannsstand.[1]) Der Verfasser hebt hervor, daß das Schulwesen eines Volkes immer ein Stück seiner allgemeinen Entwicklung sei, daß die Existenzfähigkeit und die Existenzberechtigung gerade eines demokratischen Staates auf einer möglichst guten Bildung der Gesamtheit der Bürger beruhe, daß Maß und Inhalt dessen, was die öffentliche Lehrordnung als Minimum fordere, mit der allgemeinen Bildung des Volkes beständig vorwärts schreiten. Die wirtschaftliche Entwicklung fügte dem Programm Gebiete ein, die speziell auf den wirtschaftlichen Erwerb berechnet sind. Jetzler wirft dann im besondern die Frage auf, ob die Volksschule auf die wirtschaftliche Wertschätzung des kaufmännischen Berufes Rücksicht nehme, ob sie die nötigen Anknüpfungspunkte besitze, um auf die Berufs- und Fachschule vorzubereiten, ob sie eine genügende Grundlage biete zur Sicherung der geistigen Beweglichkeit und Regsamkeit. Volksschule und Berufsschule müßten zusammen eine bürgerlich-brauchbare Bildung verschaffen. Jetzler stellt nun fest, daß die Schule nicht in dem Maße dem Leben diene, wie es wünschbar wäre, daß sie Anlagen verkümmern lasse, weil sie nicht für entsprechende Betätigung sorge. Sie begünstige die Tatkraft der Jugend zu wenig und fördere die Ausbildung der allgemein bürgerlich-beruflichen Fähigkeiten und Kräfte nicht in genügendem Maße. Darin sieht Jetzler nicht nur einen Schaden für den einzelnen, sondern auch für die betreffende Berufsgruppe, der er zugeführt wird. Sehr richtig ist nun, daß Jetzler feststellt, wie die praktischen Berufsleute der Lehrerschaft zu wenig oft beratend zur Seite stehen. Auch hier fehlt, wie zwischen Schule und Elternhaus, die ständige Verbindung; auch hier sollte die Verbindung von beiden Seiten viel intensiver angestrebt werden. Jetzler findet, daß Rechnen und deutsche Sprache nicht in dem Maße gepflegt werden, als praktische Bedürfnisse es erfordern, und dann redet unser Autor der Heimatkunde und der Verfassungskunde das Wort. Hier sollten die Fragen des Verkehrs, der Industrie und der Technik, es sollten wirtschaftliche Fragen mehr zur Geltung kommen. Was Jetzler so fordert, ist stärkere Betonung der gegenwärtigen Lebensverhältnisse, mehr Lebenskunde. Und wir begrüßen diese Anregung. Möchten recht viele Stimmen aus den verschiedensten Berufskreisen und Ständen sich über die Leistungen der Schule aussprechen und ihre Beobachtungen und Wünsche der Allgemeinheit zugänglich machen.

[1]) „Schweiz. Lehrerzeitung" 1911. S. 269.

VI. Erziehungsanstalten.

Unter den Erziehungsanstalten seien diesmal die Landerziehungsheime zunächst genannt. Sie gehören insofern zu den Pionieren einer fortschrittlichen Pädagogik, als sie ihre Entstehung der Begeisterung für die höchsten Ideale der modernen Erziehung verdanken und — mit reichen Mitteln ausgestattet — in weitgehendem Maße eben diese Ideale zu verwirklichen vermögen. Die Persönlichkeit des Leiters wird diesen Anstalten ganz besonders den Stempel aufdrücken, ja man darf sagen, diese Anstalten stehen und fallen mit dieser Persönlichkeit. Dr. H. Walter[1]) weist darauf hin, wie es sich in diesen Anstalten um stärkste Anspannung aller Kräfte handle, wie vor allem der Begründer, Dr. Lietz, Kraft und Geschlossenheit des Unterrichtes anstrebe, wie in dieser Persönlichkeit der sittliche Wille und das sittliche Handeln Pulsschlag des Seins bedeuten.

Man wird den Landerziehungsheimen zugestehen können, daß sie nicht eine anspruchsvolle Ausnahmeerziehung geben wollen, daß sie die Schüler vielmehr zu einfacher Lebenshaltung, zu persönlicher und sozialer Pflichterfüllung, zu Arbeitsamkeit und gesunder Genußfähigkeit zu erziehen versuchen. Beachtenswert ist, daß die Begeisterung der Schuljahre den Zöglingen draußen im Leben bleibt, daß sie für ihre Schule werben und bestrebt sind, die Erziehungsgrundsätze der Landerziehungsheime nach und nach zum Gemeingut der Nation zu machen.

In der Weckung des persönlichen und des Gemeinschaftslebens sieht der Leiter des Landerziehungsheims Hof Oberkirch die wichtigste Aufgabe für jede Schule. Interessant ist zu hören, daß man in Oberkirch Schritt für Schritt dazu gekommen ist, die über die Woche verteilten Unterrichtsstunden desselben Faches zusammenzulegen und sie an demselben Vormittag aufeinander folgen zu lassen. Jede Klasse hat so einen Vormittag Deutsch, Französisch, Mathematik, Naturkunde. Die Arbeit sei dadurch ruhiger geworden — sagt uns der Bericht — die Lehrer hätten Zeit gewonnen zur Bewältigung massiger Arbeitsstoffe und Zeit gewonnen auch für den langsam arbeitenden Schüler. Außerdem können sich Lehrer und Schüler in der Vorbereitung auf ein einziges Fach konzentrieren. Die neue Arbeitsweise bedeute Verinnerlichung, Vertiefung, Befreiung. Eine andere Neuerung ist in Hof Oberkirch durchgeführt worden: Man übertrug dem Schüler statt zahlreicher kleinerer Arbeiten eine größere, die ihn wochenlang beschäftigte, eine sogenannte Trimesterarbeit. Der Berichterstatter glaubt feststellen zu können, daß so die Schüler umfangreiche Stoffe zwingen lernen, daß sie mehr von ihrem Selbst hineinlegen, daß sie dadurch eher wachsen und ihre Eigenart entwickeln. — Mehr als wir glauben, beschäftigt sich die reifere Jugend mit sozialen, philosophischen, religiösen und sexuellen Fragen. Die

[1]) „Schweiz. Lehrerzeitung" 1912. S. 72.

ältesten Schüler warfen nach dem Bericht folgende Fragen auf: Warum gehen so viele Leute nicht mehr in die Kirche? Wie stellt sich die Kirche zur sozialen Frage? Welches ist der Sinn des Gebetes? Nützt die Mission etwas? Wie steht es mit Wissenschaft und Glauben? Es scheint mir außerordentlich wertvoll, daß diese Fragen ausgesprochen wurden; sie zeigen uns, welche Probleme die heranwachsende Jugend beschäftigen; es sind vielfach Probleme, an denen sonst die Mittelschule vorübergeht. Eine Antwort sollte den Schülern werden; die Besprechung konnte nur anregend und vertiefend wirken. Das Vertrauensverhältnis zwischen Zögling und Erzieher scheint mir da ein weit tieferes zu werden, wo solche Fragen aufgeworfen werden dürfen und dann Beachtung und gründliche Behandlung erfahren. Und hier tat die Direktion einen weitern beachtenswerten Schritt; sie wandte sich an Männer, die in hohem Maße geeignet waren, eine gründliche, klare Antwort zu geben; weil sie mit diesen Fragen selbst gerungen hatten. Damit ist eine Forderung, die oben erhoben wurde, in eigenartiger Weise erfüllt: es braucht nicht alle Belehrung vom Lehrer auszugehen; es ist zu begrüßen, wenn sich recht weite Kreise an der Ausbildung namentlich der reiferen Jugend beteiligen. Über jene religiösen Fragen, die aufgeworfen wurden, sprachen so Pfarrer Paul Keller in Flawil, Pfarrer Tischhauser und Bader in Zürich; über das Sozialwerk der Heilsarmee sprach v. Tavel in Bern, über die Schlammviertel der Großstädte Fräulein E. Spiller-Zürich.

Bekannt sind die abendlichen Lesestunden, jene charakteristischen Einrichtungen des Landerziehungsheimes. Die Berichte zeigen, daß eine reiche Auswahl aus der besten Literatur zur Vorlesung kam. Auch das Landerziehungsheim bemüht sich, die Eltern zur tatkräftigen Mithilfe bei der Erziehung anzuregen. Über die Art, wie es geschehen könne, ist man sich auch dort noch nicht völlig klar geworden. Ein Elterntag bot Gelegenheit über Spiel und Sport in der Erziehung zu sprechen. — Zwei weitere Gebiete werden von den Landerziehungsheimen in den Dienst ihrer Zwecke gestellt: die Wanderung, die in der einfachsten Weise durchzuführen versucht wird und die dramatische Aufführung. Beide sind geeignet, in gemeinsamem Erleben Lehrer und Schüler sich gegenseitig näher zu bringen.

Den Landerziehungsheimen verwandt sind wohl die Hygienische Schule Bellaria in Zuoz und Belmunt bei St. Moritz im Engadin.

Ein neuerbautes Schülerheim in Alt St. Johann im Toggenburg will gesundheitlich geschwächten Schülern Gelegenheit bieten, sich zu erholen und zu kräftigen und dabei doch die Wohltaten eines planmäßigen Unterrichts zu genießen. Die Anstalt versucht, den Anforderungen des st. gallischen Lehrplanes durchaus gerecht zu werden; zu den obligatorischen Fächern kommt ein systematischer Handfertigkeitsunterricht. An den dreistündigen

Vormittagsunterricht schließen sich nachmittags Handfertigkeit, Zeichnen, Gesang und Turnen an; am Abend folgt noch eine Lehr- oder Lernstunde.

Unter den Anstalten, die den Ärmsten im Volke dienen, sei hier die glarnerische Anstalt Haltli bei Mollis genannt, die am 11. November 1912 eröffnet wurde. Sie hat eine interessante Geschichte. 1886 befaßte sich der kantonale Lehrerverein zum erstenmal mit der Frage, wie für Schwachsinnige gesorgt werden könnte. Im folgenden Jahre anerkannte die Verfassung die Fürsorge für die Geistesschwachen als Pflicht des Staates. 1895 ergab eine Zählung 93 schwachsinnige Kinder im Kanton, 1901 sprach sich die Gemeinnützige Gesellschaft grundsätzlich für die Einrichtung einer kantonalen Anstalt aus und 1912 endlich ist diese im Haltli bei Mollis bezogen worden.

VII. Schulgesundheitspflege und Jugendfürsorge.

1. Die Jahrbücher.

Über die Bestrebungen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege gibt das Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege unter der Redaktion von Dr. F. Zollinger in Zürich trefflichen Aufschluß. In den beiden Bänden 1911 und 1912 ist ein überaus reiches Material zusammengestellt. Eine Fülle von Illustrationen belebt den Inhalt, und ein Jahresbericht, verfaßt von Prof. Fritschi in Winterthur und Prof. Dr. Klinke in Zürich, orientiert einerseits über die Entwicklung des Schulhausbaues, andererseits über die wichtigsten Erscheinungen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege.

Hier seien von dem reichen Stoff nur einzelne Gedanken aus dem Bericht angeführt, den E. Gaßmann in Winterthur über die Hygieneausstellung in Dresden äußert. In der gesamten Ausstellung sieht der Verfasser eine großartige Demonstration für eine gesunde, vernünftige Lebensführung. Dadurch, daß die Gefahren angedeutet werden, die dem menschlichen Wohlbefinden drohen, dürften Impulse zur Verwertung der großen hygienischen Errungenschaften unserer Zeit ausgelöst werden. Mit Recht weist Gaßmann darauf hin, daß vielfach die dunkeln Blätter fehlen und daß der Anschein erweckt werden könnte, als sei alles erreicht. Mag der Wunsch in Erfüllung gehen, daß gerade das Musterhafte solcher Ausstellungen uns lehre, welch umfangreiche und wichtige Arbeit noch zu tun ist. Die Beteiligung an einer derartigen Veranstaltung bringt sicherlich die Verpflichtung mit sich, das, was man dort als musterhaft hinstellte, im eigenen Lande wirklich anzustreben und durchzuführen.

Im Schulhausbau und in der Schulzimmereinrichtung erwartet der Berichterstatter keine wesentlichen Fortschritte mehr; hier

dürfte es sich darum handeln, das als wünschbar und ausführbar Erkannte im einzelnen Fall zu verwerten. Dagegen scheint ihm — wohl mit Recht — die Hygiene des Unterrichtes selbst am wenigsten abgeklärt. Noch ist die Frage nach den zweckmäßigsten Schulorganisationen und nach der Gestaltung des Unterrichtes nicht gelöst. Gaßmann weist darauf hin, wie es an manchen Orten am Zutrauen zu den Neuerungen fehlt, wie man selbst nicht entscheidende Schritte wage, sondern abwarte, um die Früchte der anderwärts gemachten Versuche zu genießen. Dieses vorsichtige Abwarten vermag natürlich eine frische Fortentwicklung nicht zu begünstigen.

Der Verfasser hält die Lehrerschaft für berufen, das hygienische Denken zu einem Grundprinzip der pädagogischen Praxis zu erheben. Hierfür aber muß die wissenschaftliche Fachbildung zu einem Hauptbestandteil der Lehrerbildung gemacht werden. Dem Grundsatz nach Selbständigkeit muß in erster Linie in der Lehrerbildung zum Rechte verholfen werden. „Sollen die hygienischen Grundsätze das Schulleben und den Schulunterricht befruchten, so müssen sie im Lehrer als selbsterarbeitetes Wissen lebendig sein."

Über die Bestrebungen auf dem Gebiete der Jugendfürsorge gibt das Schweizerische Jahrbuch für Jugendfürsorge, herausgegeben von der Schweizerischen Vereinigung für Kinder- und Frauenschutz und redigiert von Pfarrer A. Wild in Mönchaltorf eine klare und vollständige Übersicht. Die Gesetzgebung auf dem Gebiete der Jugendfürsorge, staatliche und kommunale Fürsorgeeinrichtungen und private Wirksamkeit sind in derselben gründlichen Weise berücksichtigt.

2. Kinematograph und Schule.

Eine Gefahr scheint der schulpflichtigen Jugend im Kinematographen erwachsen zu sein, und sie bleibt jedenfalls so lange bestehen, als die Auswahl der Bilder und das Bestreben, durch die Reklame an die niedrigsten Triebe zu appellieren, sich nicht ändern. Die Befürchtung kann nicht abgewiesen werden, daß durch die rasch überhand nehmenden Lichtbühnen die Jugend sehr oft ökonomisch, physisch und moralisch geschädigt werde. So ist es begreiflich, daß man nach gesetzlichen Maßnahmen zum Schutze der Jugend sucht. Der Große Rat von Luzern hat den Regierungsrat beauftragt, zu prüfen, wie auf dem Wege der kantonalen Gesetzgebung den Auswüchsen der kinematographischen Schaustellungen entgegengetreten werden könne. Nach einem Referat über „Kinematograph und schulpflichtige Jugend" beschloß die Basler Schulsynode im November 1912, eine Resolution an die Regierung gelangen zu lassen, in welcher die Versammlung ihr Bedauern darüber ausspricht, daß in der Frage des Kinematographenbesuchs seitens der Jugend so lange keine schützenden Maßnahmen getroffen worden seien, trotzdem schon lange und

mit Nachdruck zum Aufsehen gemahnt wurde. Die Synode ersucht um baldigen Erlaß einer entsprechenden Verordnung. Der Vorteil einer an sich wertvollen Erfindung könnte der Jugend zugänglich gemacht werden, indem man die privaten Kinematographentheater veranlaßt, Jugendvorstellungen mit sorgfältig ausgewähltem Programm unter besonderer Kontrolle eines Jugendausschusses zu veranstalten, oder indem man der Schule zu Unterrichtszwecken kinematographische Einrichtungen zur Verfügung stellt. Auf solche Weise könnte die Erfindung der Spekulation und Sensationslust entzogen und in den Dienst der Bildung und Belehrung gestellt werden.

Im Berner Großen Rat begründete Lehrer Mühlethaler eine Motion zum Schutze der Jugend gegen verderbliche Schaustellungen des Kinematographen. Der Motionär verweist auf eine Statistik von Pastor Conrad, nach welcher auf 250 Films 97 Morde, 45 Selbstmorde, 51 Ehebruchszenen dargestellt werden. Von 3300 Berner Schülern hat nur ein Sechstel den Kino noch nie besucht; die Hälfte geht gelegentlich, ein Drittel sehr oft, ja regelmäßig hin. Diese Besucher bekamen zu sehen: Streit zwischen Mann und Frau in 1500 Fällen, Betrunkenheit in 1300, Entführungen in 1160, Selbstmorde in 765 Fällen. Hier kann nur eine genaue Aufsicht und das Verbot verderblicher Szenenbilder helfen. Eine Umfrage bei Gerichten und Korrektionsanstalten ergab ein erschreckendes Bild vom Zusammenhang zwischen jugendlichen Vergehen und dem Kinematographen. Die Regierung erklärte sich bereit, sofort ein Gesetz auszuarbeiten, und nahm die Motion an, die einstimmig als erheblich erklärt wurde.

3. Jugendgerichte.

Wie sind Jugendliche zu behandeln, wenn sie sich ein schweres Vergehen zuschulden kommen ließen? Diese Frage dürfte durch den ersten schweizerischen Jugendgerichtstag, der am 12. Mai in Winterthur stattfand, eine gründliche Behandlung erfahren haben. Die vollständigen Referate und Verhandlungen finden sich im Schweizerischen Jahrbuch für Schulgesundheitspflege; hier seien nur die Hauptgedanken verwertet, wie sie in den Thesen zum Ausdruck kamen.

Prof. Dr. Zangger-Zürich stellte fest, daß das Kind nur selten die Voraussetzungen der strafrechtlichen Tatbestände erfülle, weil sein Vorstellungsleben der Suggestion stark unterworfen und Erfahrung und Einsicht beschränkt sei. Zur Frage, wie das Kind nach einem begangenen Verbrechen zu behandeln sei, kommt die andere der Vorbeugung durch die Fürsorgetätigkeit. Die Ursachen und Voraussetzungen des Verbrechens sieht Prof. Zangger in angeborner Anomalie, in vorübergehender Trübung des sittlichen Bewußtseins infolge der Pubertät, im familiären, sozialen und Schulmilieu mit ihren suggestiven Wirkungen, in Giften, für

die das Kind besonders empfindlich ist. Das Untersuchungsverfahren hat auf die Suggestibilität Rücksicht zu nehmen. In der Urteilssprechung, in der Straf- und Fürsorgeangelegenheit soll in erster Linie Rücksicht genommen werden auf die Entwicklungsfähigkeit des Kindes. Prof. Dr. Hafter-Zürich stellt fest, daß das Fehlen eines einheitlichen Strafgesetzbuches und Strafprozeßgesetzes die Entwicklung der Jugendgerichtsbarkeit in der Schweiz erschwere. Eine besondere Kinder- und Schulgerichtsbarkeit besteht in den Kantonen Neuenburg, Baselstadt und Bern. Während die einen auch im Jugendrichter einen Strafrichter sehen wollen und den Jngendgerichtsprozeß als Strafgerichtsprozeß betrachten, möchten andere Strafrecht und Strafverfahreu durch Maßnahmen erzieherischer Natur und durch Fürsorge ersetzen. In den Jugendschutzkommissionen, die an Stelle der Strafgerichte treten, sollen Juristen, Mediziner, Pädagogen sitzen, und auch Frauen sollen Aufnahme finden. Prof. Dr. Zürcher-Zürich wünscht für die Behandlung der Kinder unter 14 Jahren das Zusammenwirken der Vormundschafts- und der Schulbehörden, für Jugendliche von 14—18 Jahren ein Jugendgericht, bestehend aus einem Richter, einem Arzt, einem Vertreter der Vormundschaftsbehörde und zwei weiteren Mitgliedern, mit Wählbarkeit auch der Frauen. Kuhn-Kelly-St. Gallen steht auf dem Standpunkt, daß Minderjährige überhaupt vor kein Gericht gehören, auch nicht vor ein Jugendgericht, weil die kindliche Psyche durch die Gerichtsverhandlung und die Begleitumstände nur geschädigt werden könne. Es sollte alles vermieden werden, was den Richter als Feind erscheinen läßt. Erst soll die Erziehung und dann, wenn nötig, die Strafe Anwendung finden. Darum sind Jugendschutzkommissionen vorzuziehen. In St. Gallen wird eine solche Kommission als koordiniertes Bindeglied zwischen Vormundschaftsbehörde und Jugendgericht treten. Ihre Aufsicht soll sich über alle gefährdeten Unmündigen erstrecken. Fräulein Dr. Georgi-Zürich wünscht, daß dem Jugendgericht die Kompetenz eingeräumt würde, auch gegen Eltern vorzugehen, die sich in der Erziehung der Kinder grobe Fehler zuschulden kommen lassen. Eine Reihe von Referenten ist der Ansicht, daß Kinder unter 14 Jahren überhaupt nicht verurteilt werden sollten, auch nicht von Jugendgerichten; die Zuständigkeit der Jugendgerichte würde so von 14 zu 18 Jahren reichen. Auch die Frage der Öffentlichkeit des Verfahrens wird besprochen. H. Hiestand-Zürich möchte es dem Gericht anheimstellen, Eltern, Vormünder und andere interessierte Personen zu den Verhandlungen zuzulassen oder nicht; der jugendliche Angeklagte wäre von den Parteivorträgen auszuschließen, da diese demoralisierend auf den kindlichen Geist wirken müßten. Dr. Silbernagel-Basel legt großes Gewicht darauf, daß die richterliche und die vormundschaftliche Kompetenz möglichst einer Behörde übertragen werde,

der auch eine direkte Einwirkung auf den Strafvollzug gesichert werden sollte.

Das Ergebnis des ersten Jugendgerichtstages wurde in folgende Resolution zusammengefaßt:

„Jugendliche Personen, die sich gegen das Strafgesetz vergangen haben, sind nicht vor die ordentlichen Gerichte zu stellen und nicht den gewöhnlichen Vorschriften des Strafverfahrens zu unterwerfen. Es müssen Einrichtungen getroffen werden, deren Endzweck die Rettung des jungen Menschen und die Fürsorge für ihn ist, wobei der Strafzweck nicht durchaus ausgeschlossen sein soll.

Die Organisation des Jugendgerichts kann verschieden getroffen werden, je nach dem Stand der Gesetzgebung über Vormundschaftswesen und Gerichtsverfahren, z. B. durch Schaffung von Jugendfürsorgekommissionen, denen auch die strafbaren Jugendlichen übergeben werden, oder durch den Ausbau der Organisation der Vormundschaftsverwaltung, oder durch die Anlehnung an die Gerichtsorganisation unter Zuziehung von Personen männlichen und weiblichen Geschlechts, die in der Jugendfürsorge tätig sind.

Das Verfahren ist jedenfalls so zu ordnen, daß die Verbindung mit der Strafjustiz gelöst und eine gemeinschaftliche Behandlung jugendlicher und erwachsener Täter möglichst vermieden wird, daß sich der junge Mensch nicht als Held einer Affäre fühlt; daß der Jugendliche den Richter nicht als seinen Feind, sondern als seinen Retter und Fürsorger betrachtet.

Diese Resolution und die Ausführungen der Referenten und Votanten sind dem schweizerischen Justizdepartement und den kantonalen Regierungen zur Kenntnis zu bringen."

4. Jugendstrafrecht.

Eine Kommission ist im Begriffe, das Jugendstrafrecht im Vorentwurf des Schweizerischen Strafrechtes festzulegen. Ein besonderer Abschnitt des allgemeinen Teiles soll sich auf die Behandlung der Kinder, der Jugendlichen und der Unmündigen beziehen. Als Grenze des Kindesalters bleibt das zurückgelegte 14. Altersjahr bestehen; ein Einschreiten der Behörden soll nicht vor dem zurückgelegten sechsten Altersjahr stattfinden. An Stelle des Richters tritt eine zuständige Behörde, die vom Kanton zu bezeichnen ist, sei es ein Jugendgericht, ein Jugendschutzamt, eine Vormundschaftsbehörde. Ist das Kind verwahrlost oder sittlich verdorben, so ordnet die zuständige Behörde seine Versorgung an; ist das Kind geisteskrank, schwachsinnig, blind, taubstumm, epileptisch, so ist eine entsprechende Behandlung zu veranlassen. In den übrigen Fällen erteilt die zuständige Behörde einen Verweis oder verfügt eine Arreststrafe. Auch den

Eltern kann eine Mahnung oder Warnung erteilt werden. Sind seit der Tat sechs Monate verstrichen, so kann die Behörde von Maßnahmen absehen, weil das Kind eine Zurechtweisung nach so langer Zeit kaum verstehen würde. Liegt Verwahrlosung vor, so können auf Grund des Zivilgesetzes die Behörden auch ohne Verfehlung des Kindes einschreiten.

Für die zweite Altersstufe (14.—18. Altersjahr) soll der Richter das Erforderliche verfügen; doch kann auch hier die Behandlung einer besondern Behörde übertragen werden. Sittlich Verwahrloste oder Gefährdete sind einer Fürsorge-Erziehungsanstalt zu überweisen, geistig Zurückgebliebene erfahren besondere Behandlung; die übrigen Jugendlichen werden mit einem Verweis oder mit abgesonderter Einschließung von drei Tagen bis zu zwei Monaten bestraft.

Die Verurteilung zur Arreststrafe kann auch bedingt ausgesprochen werden; die Probezeit beträgt dann sechs Monate bis ein Jahr. Ausnahmsweise kann bei Gemeingefährlichkeit des Täters oder bei sehr schweren Vergehen auch gegenüber Jugendlichen die ordentliche Bestrafung eintreten. Der Unmündige (von 18 bis 20 Jahren) unterliegt derselben Strafverfolgung wie der Erwachsene; die Strafe wird indessen erheblich gemildert.[1])

Zum Schutz des Kindes gegen Mißhandlung und Vernachlässigung, wie er durch den Gesetzesentwurf ermöglicht werden soll, äußert sich Dr. Silbernagel-Basel, indem er auf die Gefahren des internationalen Kinderhandels aufmerksam macht. Das Absatzgebiet soll beim Kinderhandel noch größer sein als beim Mädchenhandel, weil zur Prostitution noch der Professionsbettel kommt. Auch hier wären schützende Bestimmungen aufzunehmen.[2])

5. Zivilgesetz und Schule.

Über die Beziehungen des Zivilgesetzes zur Schule sprach vor der Glarner Lehrerschaft Dr. F. Schindler, Zivilgerichtspräsident in Glarus.[3]) Der Referent stellte fest, daß die Schulgesetzgebung öffentliches Recht sei, daß der Schulzwang zum Beispiel keine zivilrechtliche Verpflichtung des Staates bedeute, dem Kinde etwa den notwendigen Unterricht zu gewähren. Es ist keine zivilrechtliche Verpflichtung des Kindes, die Schule zu besuchen, noch der Eltern, das Kind in die Schule zu schicken. So ist es verständlich, daß im ganzen Gesetz mit seinen fast tausend Artikeln der Name Schule kaum vorkommt. Art. 278 handelt vom Züchtigungsrecht der Eltern, gibt aber nur den Eltern jene Befugnis, nicht dem Lehrer. Durch Art. 337 wird der Lehrmeister zur Rücksichtnahme auf die gewerbliche Fortbildungsschule ver-

---

[1]) „Schweiz. Lehrerzeitung“ 1912, S. 499 ff.

[2]) „Schweiz. Blätter für Schulgesundheitspflege“ 1913, Heft 1.

[3]) „Schweiz. Lehrerzeitung“ 1912 S. 278.

pflichtet. Wichtiger für das Schulwesen sind die Bestimmungen über Fürsorge gegenüber gebrechlichen und gefährdeten Kindern. Insofern freilich stehen Zivilgesetz und Schule in engem Zusammenhang, als das neue Recht nur einem verständigen Volke zum Segen gereichen kann und es Aufgabe der Schule ist, für die Hebung der Volksbildung an ihrem Ort nach besten Kräften beizutragen.

6. Schule und Haftpflicht. Schülerversicherung.

Kann und soll der Staat, der den Schulzwang ausübt, auch die Haftpflicht für die Unfälle übernehmen, die aus dem Unterricht sich ergeben? Das ist die Frage, die Eltern, Lehrerschaft und Behörden in gleichem Maße interessieren dürfte. Im Turnen, bei Spiel und Wanderung, im Chemie- und Physikunterricht besteht vermehrte Unfallsmöglichkeit und bereits haben denn auch einzelne schweizerische Schulgemeinden und Schulanstalten die Schülerversicherung von sich aus durchgeführt, so Winterthur, das Seminar Küsnacht, die Kantonsschule Zürich, die Kantonsschule Aarau.

Mit der Frage der Haftpflicht hat sich die Basler Schulsynode im November 1912 beschäftigt. Regierungssekretär Dr. Imhof stellte fest, daß ein Rechtssatz nicht bestehe, der den Staat zu Entschädigungen verpflichte, wenn die Schüler im öffentlichen Betrieb der Schule Schaden an ihrem Körper oder ihrem Vermögen erleiden. Dagegen hat der Staat für den Schaden einzustehen, der durch seine Beamten und Angestellten in Ausübung der Dienstverrichtung verursacht wird. Dabei kann der Staat auf den Schuldigen zurückgreifen. Sodann haftet der Staat, soweit er Eigentümer der Schulgebäude ist, für den Schaden, der sich aus mangelhafter Anlage oder ungenügendem Unterhalt der Gebäulichkeiten und anderer baulicher Anlagen ergibt. Für den Schaden aber, der durch Verschulden Dritter, durch den Zufall oder durch eigene Unvorsichtigkeit entsteht, kann nach Ansicht des Referenten der Staat nicht haftbar gemacht werden. Insbesondere soll die Haftpflicht nicht schon durch den Schulzwang begründet sein. Die Synode erachtete es dennoch als im Interesse der Schule liegend, daß Schüler und Lehrer gegen die Folgen von Unfällen, welche im Schulbetrieb eintreten, gedeckt seien.

Die Unsicherheit in dieser Rechtsfrage beschäftigt Lehrerschaft und Behörden auch an andern Orten. Eine zürcherische Schulpflege ersuchte die Erziehungsdirektion ihres Kantons um Wegleitung darüber, ob für die Schulgemeinde irgend eine Haftpflicht bestehe für Unfälle, die Lehrern oder Schülern im Schulhause, auf dem Spiel- und Turnplatz oder auf Spaziergängen und Ausmärschen zustoßen. Prof. Egger-Zürich sprach sich in einem Gutachten an die Erziehungsdirektion dahin aus, daß die Haftung eine recht strenge ist, wenn der Schaden infolge der fehlerhaften Anlage oder

des mangelhaften Unterhalts der Gebäude und übrigen Anlagen eingetreten ist; dann gilt die Haftpflicht nicht nur gegen Lehrer und Schüler, sondern auch gegen Drittpersonen. Wenn sich der Schaden aus dem Schulbetriebe ergibt, wenn er sich auf dem Turnplatz, auf einem Ausflug, während des Unterrichts ergibt, sei es mit oder ohne Verschulden des Lehrers, so haftet die Gemeinde nicht. Dazu verpflichtet sie weder eine bundesrechtliche, noch eine kantonalrechtliche Vorschrift.

Damit ist die Gemeinde entlastet. Die Haftbarkeit der Lehrerschaft dürfte bestehen bleiben, jedenfalls für jene Fälle, wo Fahrlässigkeit nachgewiesen werden kann. Da aber hier die Grenzen schwankende sind, bleibt die Lage der Lehrerschaft eine recht unsichere. Sie wird Anlaß haben, die Frage ihrerseits prüfen zu lassen und auf Versicherung von Lehrern und Schülern zu dringen. In großen Gemeinwesen kann das Versicherungsrisiko wohl von diesen selbst getragen werden, so daß die Prämien an Gesellschaften wegfallen; besser wäre eine allgemeine Versicherung von Staates wegen. Solange eine solche fehlt, ist es sehr zu begrüßen, wenn einzelne Gemeinden — wie in den Berichtsjahren Stäfa es tat — von sich aus Lehrer und Schüler gegen Unfall versichern.

7. Schulgesetze.

Das lebhafteste Interesse erweckte wohl ein Gesetzentwurf, den der Regierungsrat des Kantons Zürich einbrachte, um in der Frage der verheirateten Lehrerin für diesen Kanton eine klare Situation zu schaffen. Den Anstoß gab ein Beschluß der Zentralschulpflege der Stadt Zürich vom 26. Januar 1911, der dahin ging, daß Lehrerinnen künftig nur dann zur Wahl vorgeschlagen werden sollten, wenn sie sich verpflichteten, bei ihrer Verehelichung von der Lehrstelle zurückzutreten.[1]) Gegen diesen Beschluß erhoben die sozialdemokratischen Mitglieder der Behörde Rekurs an die Bezirksschulpflege mit der Begründung, der Beschluß verstoße gegen Sinn und Geist der gültigen Schulgesetze und Verordnungen, welche eine solche oder eine ähnliche Vorschrift nirgends enthielten. Die Bezirksschulpflege wies den Rekurs ab; die Rekurrenten leiteten ihn an den Regierungsrat weiter und dieser sah sich veranlaßt, die oben genannte Vorlage dem Volke zu unterbreiten. Der Entwurf bestimmte, daß als Primar- und Sekundarlehrerinnen Ehefrauen nicht wählbar seien, und daß Primar- und Sekundarlehrerinnen, die sich verehelichen, vor dem Abschluß der Ehe von ihrem Amte zurückzutreten hätten. Über eine allfällige Wiederaufnahme in den Schuldienst sollte der Erziehungsrat entscheiden.

Die Behörde stand auf dem Standpunkt, daß die Erfüllung des Mutterberufes die Frau so stark in Anspruch nehme, daß der Beruf der Lehrerin daneben nicht mehr richtig ausgeübt werden könnte. In der öffentlichen Diskussion, die lebhaft einsetzte, wurde andrer-

[1]) „Schweiz. Lehrerzeitung" 1911. S. 235.

seits betont, daß der Mutterberuf das Verständnis für die Lehrtätigkeit zu vertiefen vermöge, daß die Lehrerin, die eigene Kinder zu erziehen habe, die Kindesnatur überhaupt besser verstehen und richtiger behandeln lerne. Sodann wurde darauf aufmerksam gemacht, daß der Gesetzesentwurf mit der gegenwärtigen Auffassung von der sozialen Stellung der Frau im Widerspruch stehe. Entscheidend wirkte auf den Ausfall des Abstimmungsresultates die Stellung der sozialdemokratischen Partei, die gegen das Gesetz auftrat: der Entwurf wurde mit 39,000 Nein gegen 36,000 Ja verworfen.

Eine andere Abstimmung entschied über die Stellung der höheren Schulen Winterthurs zum Kanton. Winterthur hatte seinerzeit aus eigenen Mitteln ein Progymnasium ins Leben gerufen und dieses 1862 in Gymnasium und Industrieschule ausgebaut. Der Staat beteiligte sich zwar durch Beiträge, allein schon in den achtziger Jahren wurde die Übernahme durch den Kanton gewünscht und notwendige Neubauten ließen den Wunsch dringender werden. Lange Verhandlungen führten zu einem Vertrag, der die Führung der Schule durch den Kanton vorsah. Die entsprechende Gesetzesvorlage sollte auch andern größern Ortschaften des Kantons die Möglichkeit geben, Kantonsschulen zu errichten. Es sollte so eine Dezentralisation der Mittelschule begünstigt werden. Auch hier entschied die ablehnende Haltung der sozialdemokratischen Partei das Schicksal der Vorlage: sie wurde am 22. Dezember 1912 mit über 42,000 Nein gegen etwa 31,000 Ja verworfen.

Verwerfung war auch das Schicksal einer Mehrsteuervorlage im Aargau, die deshalb für das Unterrichtswesen von Bedeutung war, weil sie die Mittel für ein zeitgemäßes Lehrerbesoldungsgesetz hätte bringen sollen. Die Berechtigung eines neuen Besoldungsgesetzes hatten alle Parteien anerkannt; gegen die Verquickung mit einer Steuervorlage zur Sanierung der Staatsfinanzen hatte sich sofort Widerspruch erhoben. 28,000 Nein standen am 14. Dezember 1912 nur 13,000 Ja gegenüber; damit muß die Aussicht auf ein Lehrerbesoldungsgesetz sehr gering erscheinen und es ist ein solches am 20. April 1913 ja auch wirklich verworfen worden.

Eine Revision des Sekundarschulgesetzes strebt die Lehrerschaft des Kantons Bern an. Die Sektion Bern des Mittelschullehrervereins wünscht der Sekundarschule eine breitere Grundlage zu geben, Eltern und Garantiegemeinden zu entlasten, das Schulgeld abzuschaffen und den Staat zu größeren Leistungen heranzuziehen. Als Minimalbesoldung der Sekundarlehrer werden 3000 Fr. gefordert mit wenigstens vier Alterszulagen von je 200 Fr. Das Grundgehalt hätte der Staat zu übernehmen, die Alterszulagen würden von Staat und Gemeinde getragen. Ein Wunsch geht dahin, daß das Ruhegehalt bis zu 60 % der Besoldung steige, daß die Stellvertretungskosten in Krankheitsfällen auf Staat, Gemeinde und

Lehrerschaft verteilt, und daß eine obligatorische Witwen- und Waisenkasse gegründet werde.

Genf hat ein neues Primarschulgesetz erhalten, das die volle Schulpflicht bis zum Alter von 14 Jahren verlängert, das Primarschulwesen einem Direktor unterstellt und zur Aufsicht eine Anzahl weiterer Schulinspektoren heranzieht. Deutsch wird vom fünften Schuljahr an unterrichtet.

8. Zwei gerichtliche Entscheide.

Ein Entscheid betrifft das literarische Urheberrecht in seiner Beziehung zum Schulbuch. Art. 11 des Bundesgesetzes über das Urheberrecht bestimmt, daß eine Verletzung dieses Rechtes nicht begangen wird durch Übernahme von Auszügen oder ganzen Stücken aus belletristischen oder wissenschaftlichen Werken in Sammlungen zum Schulgebrauch, sofern die benützte Quelle angegeben wird. Nun haben seinerzeit die Gebrüder Colombi von einem italienischen Verleger das Recht erworben, einem italienischen Schulbuch diejenigen Materialien zu entnehmen, die für ein tessinisches geeignet erscheinen mochten. Nach Ablauf des Vertrages wurde ein neues Lehr- und Lesebuch hergestellt, das dem italienischen Lehrmittel in weitgehendem Maße Stoff entnahm, ohne daß bei den einzelnen Abschnitten die Quelle bezeichnet wurde. Es erfolgte eine Klage auf Verletzung der internationalen Konvention über das Urheberrecht und das Bundesgericht hieß die Klage im Prinzip gut und verurteilte die Gebrüder Colombi zu einer Entschädigung von 9000 Fr. an den italienischen Verlag. Es stellte fest, daß unter dem Begriff einer Sammlung zu Schulzwecken sogenannte Chrestomathien zu verstehen seien, d. h. reine Zusammenstellungen von Aufsätzen und Abhandlungen anderer Autoren.[1])

Ein zweiter Entscheid bezieht sich auf die Steuerbeiträge an den Religionsunterricht von seiten Angehöriger anderer Konfessionen. Der Sekundarschulkreis Uster stellte in den Voranschlag 1912 den Betrag von 1200 Fr. für die Erteilung des Unterrichts in biblischer Geschichte und Sittenlehre an der Sekundarschule, sowie einen kleineren Betrag für Beschaffung der entsprechenden Lehrmittel. Gegen die Belastung mit dem sich ergebenden Steuerbetreffnis erhoben sechs Katholiken Einsprache, indem sie sich auf Art. 49 der Bundesverfassung beriefen. Der Bezirksrat erkannte zugunsten der Rekurrenten, indem er den Unterricht in biblischer Geschichte und Sittenlehre als Kultusangelegenheit erklärte und den Sekundarschulkreis anhielt, in Zukunft ein besonderes Kultusbudget mit Verteiler auf die protestantischen Einwohner aufzustellen. Gegen diesen Entscheid legte die Sekundarschulpflege Uster Berufung an den Regierungsrat ein, der ihren Rekurs

---

[1]) „Schweiz. Lehrerzeitung“ 1912. S. 221.

guthieß mit der Begründung, daß der Sekundarschulkreis keine Religionsgenossenschaft sei, also keine eigentlichen Kultuszwecke habe. Der Unterricht in biblischer Geschichte und Sittenlehre sei eben ein Teil des Erziehungsprogramms der Sekundarschule; der Besuch jener Stunden stehe allen Schülern offen.

IX. Lehrerbildung und Lehrerfortbildung.

1. Vertiefung der beruflichen Ausbildung.

Je entschiedener die Pädagogik in den Rang einer Wissenschaft vorrückt, je mehr Bedeutung die pädagogische Psychologie und die Kinderforschung gewinnen, um so mehr wird für den Lehrer die eigentliche Berufswissenschaft erschlossen. In seinen Thesen über die Lehrerbildung, aufgestellt für den Schweizerischen Lehrertag in Basel, weist Dr. Moosherr darauf hin, wie die Seminarien mehr und mehr zu höheren Schulen allgemein-wissenschaftlichen Charakters werden und als solche das Recht beanspruchen dürften, die Maturität zu erteilen, während ein tieferes berufswissenschaftliches Studium des Lehrers durch die Universität ermöglicht würde. Das genaue Studium der Pädagogik mit ihren zahlreichen Einzeldisziplinen verlangt eine ungeteilte, der Sache allein gewidmete Tätigkeit. Dieses genaue Studium aber ist erforderlich, weil es allein erlaubt, sich mit den innersten Problemen des Erzieherberufes zu befassen und sich aus der Wirrnis einzelner Meinungen zur Höhe wissenschaftlicher Sachlichkeit zu erheben. Aufgabe der Universitäten wird es sein, die Pädagogik im ganzen Umfang der einzelnen Disziplinen vorzutragen, Institute und Übungsschulen zur Verfügung zu stellen. Auch Ed. Oertli-Zürich tritt für eine streng wissenschaftliche Bildung der Lehrer ein, verlangt dazu aber auch praktische und technische Ausbildung.

Zu ähnlichen Forderungen, wie sie Moosherr am Schweizerischen Lehrertag vertrat, kam Prof. Dr. Klinke in einem Referat an der Delegiertenversammlung des Schweizerischen Lehrervereins in Solothurn. Der Referent wies zunächst darauf hin, wie eine Reihe deutscher Staaten die Lehrerbildung wesentlich verlängert haben. Lübeck verwendet fast fünf Jahre auf die allgemein wissenschaftliche und mehr als ein Jahr auf die eigentliche berufliche Ausbildung; in Sachsen dauert die gesamte Bildungszeit des künftigen Lehrers bereits 14 Jahre und trotzdem gedenkt man dort ein weiteres Jahr anzuschließen. Prof. Klinke erwartet von einer Erhöhung der Bildungsanforderungen wohl mit Recht auch eine höhere Wertung der Lehrerarbeit. Den Schwerpunkt einer Lehrerbildungsreform sucht auch er in der Vertiefung der Berufsbildung. „Der aus dem Seminar austretende Zögling braucht weder Botaniker, noch Zoologe, noch Historiker, noch Philologe zu sein, aber Pä-

dagoge sollte er sein.“ Wir alle werden mit Prof. Klinke einverstanden sein, wenn er verlangt, daß auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts der Lehrer nicht Dilettant sein darf[1]). Gegenwärtig ist die Dauer der beruflichen Ausbildung zu kurz und der Beginn dieser Ausbildung ein verfrühter; es dürfte den hohen Anforderungen gegenüber, die Psychologie, Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften stellen, den Zöglingen an geistiger Reife fehlen. Zur beruflichen Ausbildung rechnet Prof. Klinke das Studium der Psychologie, der systematischen Pädagogik, einer allgemeinen und speziellen Didaktik, der Schulpraxis, der Geschichte der Pädagogik, der Ethik und der Schulhygiene. Durch solche Studien soll der künftige Lehrer befähigt werden, in die psychischen Tatbestände Einsicht zu erlangen, so daß er sich jederzeit über die Begründung seiner pädagogischen Maßnahmen klar zu werden vermag. Die tiefere Einsicht in die psychischen Tatbestände und die eingehende Kenntnis pädagogischer Fragen würden dem einzelnen Erzieher mehr Sicherheit verschaffen und es ihm besser ermöglichen, nach neuen wertvollen Mitteln und Methoden zu suchen.

Wenn die Berufsbildung in dieser Weise vertieft und erweitert werden soll, so wird die Bildungszeit des Lehrers überhaupt verlängert werden müssen. Dabei wird ein Jahr, das am Ende der Ausbildungszeit angeschlossen werden kann, sich als fruchtbarer erweisen, als ein solches am Anfang dieser Zeit. Der Lehrer tritt im allgemeinen ohnehin zu früh in sein verantwortungsvolles Amt.

Wenn man eine Trennung der allgemeinen und der beruflichen Bildung vornimmt, kann man jene der Mittelschule zuweisen. Die Entscheidung für die Berufswahl könnte so in naturgemäßer Weise hinausgeschoben werden. Um weniger befähigte Elemente fernzuhalten, genügt die Bestimmung einer Durchschnittszensur in den bisherigen Leistungen. Ein Universitätskanton wird die Fachbildung der Lehrer an die Hochschule verlegen, und dafür einzelne besondere Kurse in Psychologie und Pädagogik einrichten, und vermehrte Gelegenheit zu Seminarübungen schaffen, damit den Bedürfnissen der Lehramtskandidaten Rechnung getragen werde.

So äußern sich berufene Fachleute über die Wege zu einer vertieften Lehrerbildung. Prof. Klinke führt Autoritäten an, die sich für ähnliche Maßnahmen aussprachen. Und daß man im Ausland dieselben Ziele verfolgt, mag eine Äußerung von Seminarlehrer R. Seyfert (Zschopau) zeigen, der das Ideal der Lehrerbildung in acht Jahren Volksschulbildung, fünf weiteren Seminarjahren und einer anschließenden zweijährigen Ausbildung auf der Universität sieht.

Zur Frage der Lehrerinnenbildung äußerte sich an der Basler Tagung Fräulein Graf-Bern. Sie fordert in ihren Thesen für die Ausbildung der Lehrerin dieselbe Aufmerksamkeit

---

[1]) Schweiz. Pädag. Zeitschrift. 1913. Heft 1.

und Unterstützung wie für die Lehrerbildung. Die Bildungszeit soll dieselbe sein; doch ist eher auf Gleichwertigkeit als auf Gleichartigkeit der Ausbildung zu sehen. Auch Fräulein Graf möchte der beruflichen Ausbildung mehr Aufmerksamkeit schenken als bisher; sie schlägt dafür ein Jahr theoretischer und praktischer Berufsbildung vor, nachdem die wissenschaftliche Prüfung abgelegt ist. Durch eine Kontrolle soll bewirkt werden, daß nur körperlich und geistig durchaus gesunde Mädchen dem Lehrerberuf zugeführt werden. Während der Studienzeit ist Überbürdung zu vermeiden. Darum sind auch die Prüfungen so einzurichten, daß sie mehr die Reife und das Verständnis als die Menge des Wissens feststellen.

2. Die St. Galler Seminarfrage.

In St. Gallen erheischen die Zunahme der Bevölkerung und die Teilung überfüllter Schulen bedeutend mehr Lehrkräfte, als das Seminar abgeben kann. Darum beantragte der Regierungsrat dem Großen Rat den Ausbau des Seminars und die allmähliche Einrichtung von Doppelklassen. Diesem Vorschlag wurde ein anderer gegenübergestellt, der Teilung des Seminars in Unter- und Oberseminar und die Verlegung des Oberseminars nach St. Gallen empfahl, indem er die Angliederung an die Kantonsschule vorsah. Für den ersten Vorschlag, der schließlich auch angenommen wurde, sprachen die raschere Durchführbarkeit und die geringeren finanziellen Opfer. Der zweite Vorschlag mußte darum bedeutungsvoller erscheinen, weil er eine Vermehrung der Bildungsmöglichkeiten für die angehenden Lehrer gebracht hätte. Die Art und Weise, wie Herr Redaktor Flückiger für die Neugestaltung eingetreten ist, dürfte in weiteren Kreisen sympathisch berührt haben. Dagegen wird man nach dem früher Ausgeführten kaum mit Herrn Schmidt einverstanden sein können, wenn er neben der Charakterbildung eine allgemeine Bildung für den künftigen Lehrer als genügend erachtet. Zu bedauern ist, daß sich die Lehrerschaft selbst nicht grundsätzlich zu dieser wichtigen Angelegenheit ausgesprochen hat.

3. Die pädagogische Ausbildung der Lehrer an der Mittelschule.

Um die pädagogische Ausbildung der Lehrer an der Mittelschule hat sich der Verein schweizerischer Mathematiklehrer Verdienste erworben. Er hat in einer Versammlung, 19. Mai 1912, die Ausbildung der Mathematiklehrer zum Gegenstand der Besprechung gemacht. Professor Dr. Matter-Frauenfeld wies darauf hin, wie das Ausland eine praktische Ausbildung für notwendig erachte und forderte auch für unser Land ähnliche Maßnahmen. Freilich sollen diese nicht auf die Einführung weiterer Vorlesungen über Psychologie, Pädagogik und Didaktik gehen, sondern vor allem

seminaristische Übungen bringen, in denen pädagogische und didaktische Schriften besprochen werden könnten. Mit solchen Übungen wäre die Einführung in die Unterrichtspraxis zu verbinden. Prof. Dr. Großmann-Zürich hat schon früher darauf hingewiesen, daß auch eine tüchtige wissenschaftliche Ausbildung noch keine Gewähr für genügende Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit biete. Von derselben Feststellung geht auch Rektor Dr. Flatt-Basel aus. Der Anfänger im Lehramt wird sich nur schwer in dem noch eng begrenzten Gedankenkreis der untern Klassen zurechtfinden. Die Zeit aber, während der er nach dem richtigen Weg suchen muß, ist ein Schaden für die Schule. Darum sollte ein praktisch-pädagogischer Kurs diese unsichere Tastperiode auf ein Minimum reduzieren. Es liegt außerdem im Interesse der Mittelschule und der Hochschule, wenn die Kandidaten mit den pädagogischen Bestrebungen, die gerade auf dem Gebiete des Mathematikunterrichtes recht lebhafte sind, vertraut gemacht werden. Prof. Jacottet konnte auf die guten Erfahrungen an der Universität Lausanne hinweisen, wo ein Kurs von zwei Stunden während zwei Semestern bereits besteht. Probelektionen dürften dadurch zu ermöglichen sein, daß die Kursleitung in die Hände eines erfahrenen Mittelschullehrers gelegt würden, der in den eigenen Klassen die nötigen Probelektionen erteilen ließe. Prof. Dr. Großmann hält die Durchführung eines Kurses mit zwei Wochenstunden während 1—2 Semestern für durchaus genügend; der Kurs könnte seiner Ansicht nach 6—10 Teilnehmer zählen, so daß ohne allzu große Belastung der Mittelschule jeder Kandidat mehrmals Gelegenheit zu einer Probelektion erhalten würde.

Diese Besprechung im Schoße der Mathematiklehrer hat ungewöhnlich rasch Früchte getragen. Unter der Leitung von Herrn Prof. Brandenberger in Zürich finden an der Eidg. Technischen Hochschule bereits solche Einführungskurse statt und der Erfolg scheint unter der bewährten Leitung auch schon ein recht erfreulicher zu sein.

An die kommerzielle Abteilung der staatswissenschaftlichen Fakultät der Universität Zürich wurde Prof. Dr. Juzi berufen, um vor allem über die methodische Ausgestaltung des Unterrichts in den Handelsfächern zu lesen und entsprechende Übungen zu veranstalten.

X. Pädagogische Forschung.

Je mehr der Lehrer im Studium der Erziehungswissenschaft den Mittelpunkt seiner beruflichen Ausbildung zu erkennen vermag, um so mehr wird er sich auch für die pädagogische Forscherarbeit interessieren und an ihr selbst Anteil zu nehmen wünschen. An Aufgaben, die der Lösung harren, fehlt es nicht. Kerschensteiner hat in seinem monumentalen Werk gezeigt, wie die zeichnerische Begabung des Kindes sich entwickelt; über andere Ge-

biete der kindlichen Entwicklung sind wir noch recht wenig orientiert; viel Land liegt da noch fast brach. Wir verstehen noch nicht, die Forschung der Erziehung und dem Unterricht in dem Maße dienstbar zu machen, wie das möglich und wünschbar ist. Es sollte insbesondere die geistige Entwicklung des Kindes mit Rücksicht auf die Wirkungsweise dieser oder jener Erziehungs- und Unterrichtsart planmäßiger erforscht werden. Der Lehrer wäre hier in der Lage, viel wertvolles Material beizusteuern, wenn er in den Stand gesetzt würde, die Probleme wissenschaftlich zu fassen und exakt zu verarbeiten. Bemühungen dieser Art haben eingesetzt; wenn nicht alles täuscht, wird sich im nächsten Jahrzehnt ein Teil der Lehrerschaft mit Eifer solcher Aufgaben annehmen und dadurch der Unterrichts- und Erziehungslehre und nicht zuletzt der eigenen Lehrtätigkeit wertvolle Dienste leisten. Freilich werden solche Arbeiten unter sorgfältigster wissenschaftlicher Kontrolle und mit größtem Ernst vorzunehmen sein, jeder Dilettantismus in diesen Dingen wäre aufs schärfste zu verurteilen und zu bekämpfen. Das Ausland schreitet rüstig voran. Es sei hier nur auf das Leipziger Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie hingewiesen und auf die Arbeitsgemeinschaften für exakte pädagogische Forschung in München und Berlin.

In der Schweiz bedeutet offenbar die Gründung des Institutes J. J. Rousseau in Genf den größten Fortschritt auf dem Gebiet der pädagogischen Forschung. Dieses Institut soll eine Zentrale für Kinderforschung werden. In Verbindung damit soll eine Schule Gelegenheit bieten, die Arbeits- und Forschungsmethoden auf pädagogischem Gebiete kennen zu lernen. Das Institut möchte Informations- und Auskunftsstelle in den Fragen der Erziehung werden; es wird in einer Bibliothek die Fachliteratur zusammenstellen und in einem Schulmuseum eine Sammlung von Lehrmitteln aufweisen. Aus der Sichtung, Vergleichung und Verarbeitung eines reichen Tatsachenmaterials sollen wertvolle statistische Angaben gewonnen werden, die für das Studium umstrittener pädagogischer Fragen eine solide Grundlage abzugeben vermögen. Die Reformbestrebungen können hier einen Mittelpunkt erhalten, zueinander in Beziehung treten und eine wissenschaftliche Grundlage erlangen. Für den weiten, unvoreingenommenen Geist der Leitung zeugt das Programm, in welchem neben grundlegenden Kursen auch spezielle Gebiete zur Geltung kommen. So fand bereits ein Kurs für Stimmbildung statt, der Sprachunterricht wurde behandelt, das Wandtafelzeichnen im Dienste aller Unterrichtsfächer fand Beachtung und die Psychoanalyse wurde mit in das Studium einbezogen.[1])

Eine führende Rolle scheint die Schweiz auf jenem Gebiet übernehmen zu wollen, das man mit dem Namen der „Psychoanalyse“ bezeichnet hat. In den „Berner Seminarblättern“ gibt

[1]) „Schweiz. Lehrerzeitung“ 1912. S. 431.

Prof. Dr. O. Meßmer einen Überblick über die Entwicklung dieses Zweiges der Psychologie. Die Psychoanalyse unterscheidet sich von der experimentellen Psychologie dadurch, daß sich ihre Aufmerksamkeit auf vergangene psychische Zustände konzentriert, die für das gegenwärtige Bewußtsein nicht mehr vorhanden sind und deshalb als unbewußt bezeichnet werden können. Man hat deshalb auch von „Tiefenpsychologie" gesprochen. Mit Recht wird betont, daß von der wissenschaftlichen Einführung bis zur praktischen Anwendung dieses neuen Zweiges der Psychologie ein weiter Schritt sei, daß wir es hier nicht mit einem Laieninstrument zu tun hätten, sondern mit einer Methode, die nur dem wissenschaftlich wohl Vorbereiteten in die Hand zu geben sei und auch dann noch von der persönlichen Eignung stark abhängig bleibe. Meßmer will denn auch mit seinen Ausführungen nur auf ein neues Gebiet praktisch-psychologischer Studien aufmerksam machen. Freilich erwartet er von diesen Studien außerordentlich viel; er erwartet, daß sie zur Pflege einer absoluten Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit in Fragen des persönlichen Lebens führen, daß sie die Scheu des Menschen beseitigen helfen, die eigenen Fehler einzugestehen, daß sie moralisch bescheiden machen und zu einer gerechteren Beurteilung anderer führen. Auch daran wird nicht zu zweifeln sein, daß die Psychoanalyse ein reiches, bisher wenig beachtetes Tatsachenmaterial der Wissenschaft zur Verfügung zu stellen vermag. Dieses Tatsachenmaterial wird erweitert werden; die Theorien werden dadurch eine festere Grundlage erhalten und dieser entsprechend noch wesentliche Modifikationen erfahren.

Die Beziehungen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik wurden im Schoße der Psychoanalytischen Vereinigung in Zürich besprochen. Aus einem Referat von Pfarrer Dr. Pfister hebe ich hier die Aufforderung heraus, der Erzieher möge sich als Schüler des Mediziners betrachten; er möge diesen die Diagnose stellen lassen und ihm die schwierigsten und gefährlichsten Fälle ganz übergeben. Pfister nimmt an, daß ein großer Prozentsatz der Schüler in jeder Schulklasse neurotisch behaftet sei; die Behandlung solcher Zöglinge möchte Pfister dem in der Analyse gründlich geschulten Pädagogen übertragen; von diesem erwartet er die Beseitigung und Verhütung mancher Krankheit, während bei unrichtiger Behandlung tüchtige Elemente gefährdet werden können. Wenn Entbindung der kindlichen Energie und deren Hinleitung auf wertvolle, immer höher liegende Zielpunkte verlangt wird, so sind das alte Forderungen; sie mögen immerhin durch die Psychoanalyse neue Beleuchtung erfahren. Und es ist wiederum eine Bestätigung früherer Ansichten, wenn festgestellt wird, daß sexuelle Aufklärung vor der Klasse sich als untunlich erweist. Andererseits ist wohl zuzugeben, daß die Psychoanalyse tiefer in den Mechanismus der normalen Entwicklung und in Hemmungen und ihre Wirkungen hineinblicken läßt. Sie vermag

Fälle von passivem Widerstand, von beabsichtigten Fehlern und häufigem Vergessen zu erklären; sie zeigt, wie auch auf Seite des Lehrers Hemmungen gesetzt sein können. Vor allem wird man sich aber der Einsicht nicht verschließen können, daß der Arzt aus der psychoanalytischen Behandlung seiner Patienten außerordentlich viel Material gewinnt, das für den Pädagogen von größtem Wert sein müßte. Es ist darum ein Zusammenarbeiten von Ärzten und Pädagogen auf diesem Gebiete sehr zu begrüßen. Andererseits sind die theoretischen Erkenntnisse noch nicht so weit entwickelt und gesichert, daß eine allgemeine Verbreitung ohne Gefahr wäre. Vor allem aber muß betont werden, daß die psychoanalytische Praxis neben einer tüchtigen wissenschaftlichen Ausbildung hohe moralische Eigenschaften voraussetzt und daß sie in der Hand eines wenig gefestigten Analysators unberechenbaren Schaden stiften kann. Eine unbeschränkte Ausbreitung in weitesten Kreisen scheint mir darum zunächst gar nicht im Interesse der psychoanalytischen Forschung zu liegen. Möge ihr eine Zeit ruhiger Entwicklung beschieden sein.

XI. Schlußbetrachtung.

Wenn man all diese Bestrebungen auf pädagogischem Gebiet überblickt, so wird man anerkennen dürfen, daß im Schweizerlande ein frisches pädagogisches Leben pulsiert. Freilich wird man andrerseits auch feststellen müssen, daß das pädagogische Leben des Auslandes, namentlich Deutschlands, außerordentlich rege ist und daß wir auf mehr als einer Heerstraße, die zum erstrebten Ziele hinführen soll, durchaus nicht an der Spitze marschieren. Wir sind außerordentlich leicht geneigt, Komplimente, die uns auswärtige Besucher in bezug auf unser Schulwesen machen, für bare Münze zu nehmen. Die aufrichtige, ernste Kritik, die vielleicht eher am Platze wäre und die uns jedenfalls mehr fördern würde, bekommen wir selten zu hören. Wertvoller wäre für uns ein möglichst gründlicher, objektiver Vergleich der eigenen mit auswärtigen Verhältnissen, wie er sich am ehesten bei einem längeren Aufenthalt im Auslande ergibt. Wir werden mehr und gründlicher als bisher uns im Auslande umsehen müssen. Jedenfalls haben wir keinen Anlaß, die Hände in den Schoß zu legen, wenn ringsum alles eifrig am Werk ist, das Erziehungs- und Unterrichtswesen auszubauen. In einem demokratischen Gemeinwesen ist über alles andere hinaus noch eine ganz besondere Aufgabe zu lösen: Die Ideen, die den Fortschritt bringen sollen, müssen das Volk durchdringen; es genügt nicht, daß eine kleine Zahl leitender Persönlichkeiten gewonnen werde. Das ist die schwere Aufgabe der Demokratie und zugleich ihr Segen. Auch in Erziehung und Unterricht liegt ein Gebiet vor uns, auf dem sich zeigen wird, wie leistungsfähig und wie lebenskräftig die Demokratie ist. Freuen wir uns, an der Lösung einer solchen Aufgabe

teilnehmen zu können, und arbeiten wir, im vollen Bewußtsein der großen Verantwortlichkeit, frohen Sinnes mit.

XII. Totenliste.

Viele sind rings im Lande am Werk, der heranwachsenden Generation all das zu vermitteln, was die erwachsene als wertvoll erkannte. Sie tun ihr mühsames, oft wenig anerkanntes Werk in aller Stille; ihr Name dringt nicht in die weite Öffentlichkeit. Und still, wie sie gewirkt, gehen sie dahin. Auch diesmal hat mancher von ihnen die Hand vom Pfluge gelassen, der eine am Abend nach einem langen, reichen Tagewerk, der andere mitten im Tag, und ihrer etliche, da sie den Pflug erst recht fassen wollten, um lang und tief zu pflügen. Nicht aller, die es verdient hätten, kann hier mit Namen gedacht werden; es können hier nur die Führer genannt werden, die mehr noch auf ihre Schulter nahmen, die neue Wege zu weisen und neue Aufgaben zu lösen suchten. Darob aber sollen die, die in der Stille wirkten, nicht vergessen sein.

1911.

Arnold, Engelbert, Dr. ing., Professor an der Technischen Hochschule in Karlsruhe, wurde 1856 in Schlierbach (Luzern) geboren, war Schüler des eidgenössischen Polytechnikums, hierauf Privatdozent am Polytechnikum in Riga, von 1891 an Oberingenieur in Örlikon-Zürich, seit 1894 Professor und seit 1907 Rektor der Technischen Hochschule in Karlsruhe. Unter seinen Schriften über Fragen der Elektrotechnik ist vor allem das Werk über die Gleichstromdynamomaschinen zu nennen.

Auer, Johann Konrad, 1863 in Hallau geboren, starb am 28. Dezember als Sekundarlehrer in Schwanden (Glarus). Er hatte das Seminar Unterstraß durchlaufen und sich an der Universität Zürich zum Sekundarlehrer ausgebildet. Hier sei er genannt als ein Mann, der sich mit großer Wärme der gebrechlichen, schwachsinnigen und verwahrlosten Kinder annahm, der die Konferenz für die Erziehung Geistesschwacher zu einem ständigen Institut zu machen wußte und durch seine initiative Kraft eine Reihe von Anstalten für die unglückliche Jugend anzuregen und zu gründen vermochte. An den Lehrertagen in Schaffhausen und Basel trat Auer mit beredtem Wort für die Erhöhung der Bundessubvention zugunsten der Volksschule ein und mit Wärme und Kraft wirkte er für die Neuhofstiftung im Sinn und Geiste Pestalozzis.

Burckhardt-Finsler, Albert, Prof. Dr., Regierungsrat, in Basel, geb. 1854, lag in Leipzig und Basel juristischen Studien ob, promovierte 1878, wandte sich dann in Zürich Vorlesungen über Geschichte und Kunstgeschichte zu und förderte als Lehrer am Gymnasium in Basel in hervorragender Weise das dortige

Historische Museum. 1903 wurde er Regierungsrat, Vorsteher des Erziehungsdepartements und damit Präsident des Erziehungsrates. Eine Reihe von Schulgesetzen und Verordnungen wurden unter seiner Führung geschaffen; hier sei nur das Gesetz betreffend die Zulassung der Frauen in die Schulbehörden besonders angeführt. Mit froher Schaffenslust unternahm er noch die Ausarbeitung eines neuen Schulgesetzes, dessen Inkrafttreten er nicht mehr erleben sollte.

Hitzig, Hermann, Dr. Professor an der Universität Zürich, wurde 1868 geboren und starb am 26. Juli 1911. Einer Gelehrtenfamilie entstammend, durch Begabung und Neigung wiederum zum Gelehrten bestimmt, studierte Hermann Hitzig in Bern, Leipzig und Zürich, und habilitierte sich 1892 an dieser Universität für römisches Recht und Rechtsgeschichte. 1895 wurde er außerordentlicher, 1897 ordentlicher Professor. Drei deutsche Universitäten — Breslau, Straßburg, Leipzig — suchten ihn umsonst zu gewinnen. Mit den glänzendsten Eigenschaften eines akademischen Lehrers und vielseitigen Gelehrten verband Hitzig großes Verständnis für die Kunst. Wenige Tage, nachdem die Kollegen seiner Fakultät ihm für die Treue und Anhänglichkeit zur Universität gedankt hatten, kam die Kunde von seinem Tode; eine Operation hatte seine Kräfte ganz unerwartet gebrochen.

Mauderli, Sigmund, Seminarlehrer und Professor an der Kantonsschule Solothurn, wurde 1833 in Stüßlingen bei Olten geboren, besuchte von 1847—49 das Lehrerseminar in Oberdorf und war mit 16 Jahren bereits Lehrer. Acht Jahre später besuchte er die Kantonsschule in Aarau und hierauf das eidgenössische Polytechnikum in Zürich. 1871 erfolgte die Wahl als Professor der Mathematik an der Kantonsschule Solothurn, an der er bis 1905 unterrichtete. Als Inspektor von zahlreichen Primar- und Bezirksschulen stand der Verstorbene der Schule auch später noch nahe.

Meier, August, Kantonsschuldirektor in Trogen, wurde in Knonau (Zürich) geboren, besuchte die Sekundarschule in Mettmenstetten und hierauf das Seminar Kreuzlingen. Auf Studien mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung an der Akademie in Neuenburg und am eidgenössischen Polytechnikum folgte eine längere Lehrtätigkeit in England. 1875 wurde Meier an die Kantonsschule in Trogen berufen, deren Direktion er 1881 übernahm. Auch nachdem er 1895 das Amt des Direktors niedergelegt hatte, blieb er bis 1911 als Lehrer an der Anstalt tätig.

Munzinger, Karl, Dr., Musikdirektor in Bern, gestorben am 16. August 1911, wurde 1842 in Balstal geboren, besuchte die Schulen in Olten und Solothurn und widmete sich hierauf dem Studium der Musik am Konservatorium in Leipzig. 1867 übernahm er die Stelle eines Direktors des Männerchors Solothurn, schon 1869 eine solche als Direktor der Liedertafel Bern, zugleich

mit der Stelle eines Gesanglehrers an der Kantonsschule. Als Anerkennung seiner musikalischen Verdienste ernannte ihn die Universität Bern zum Ehrendoktor, während ihm die Stadt das Ehrenbürgerrecht erteilte.

Schoop, Ulrich, Professor an der Höheren Töchterschule in Zürich, gestorben am 15. Juni 1911, wurde 1830 in Dozwil im Thurgau geboren. Um sich zum Lehrer auszubilden, besuchte er das Seminar Kreuzlingen. Eine Berufung nach St. Gallen (1861) bot vermehrte Gelegenheit zum Erteilen von Zeichenunterricht. Zwei Jahre später unterrichtete Schoop im Zeichnen an der Kantonsschule Frauenfeld. Studienreisen und ein Urlaub wurden zur Weiterbildung im Zeichnen verwendet. Ein Referat am Lehrertag in Winterthur gab den Anstoß zur Gründung des Schweizerischen Vereins zur Förderung des Zeichenunterrichts. 1876 folgte Schoop einem Rufe an die Höhere Töchterschule in Zürich. Unter den verschiedenen Veröffentlichungen Schoops seien hier genannt ein „Praktischer Lehrgang für den Zeichenunterricht", „Malerische Körper- und Ornamentstudien", „Das farbige Ornament" und „Der Zeichenunterricht an den schweizerischen Lehrerseminarien". 1904 trat Schoop vom Schuldienst zurück.

Waser, Maurus, Seminarlehrer und Schulinspektor in Schwyz, gestorben am 1. Dezember 1911, wurde nach Absolvierung seiner theologischen Studien von der schwyzerischen Regierung als Seminarlehrer nach Rickenbach berufen. Während neun Jahren bekleidete er sein Amt mit Gewissenhaftigkeit, Gründlichkeit und großem Erfolg. Während weiteren vier Jahren besorgte Waser das Schulinspektorat und längere Zeit gehörte er der Seminardirektion an. Waser ist bekannt als Verfasser eines Lehrbuches der Schweizergeographie.

Widmann, Johann Viktor, gestorben am 6. November 1911, wurde im Pfarrhaus zu Liestal am 20. Februar 1842 geboren. Als Schüler Wackernagels erfuhr Widmann am Pädagogium in Basel Förderung seiner literarischen und poetischen Neigungen. In Basel, Jena und Heidelberg wurde Theologie studiert, aber nach kurzer pfarramtlicher Tätigkeit wandte sich Widmann der Schule zu. Als Lehrer an der Mädchenschule in Bern begeisterte er seine Schülerinnen für die Literatur, als Feuilletonredaktor des „Bund" stand er drei Jahrzehnte lang in der vordersten Reihe der Kämpfer für literarischen Geschmack, für Schönheit und Wahrheit. Seine Werke brauchen wir hier nicht aufzuzählen; sie sind anderswo verzeichnet; hier sei nur der Tätigkeit Widmanns als Mitglied der Jugendschriftenkommission gedacht und auch der literarischen Tätigkeit für gute Jugendschriften und echte Volksbildung.

1912.

Äberhard, Berthold, Dr. Gymnasiallehrer in Biel, gestorben am 24. September 1912, wurde 1872 in Villeret im Berner

Jura geboren, besuchte die Schulen zu Delsberg und Pruntrut und hierauf die Universität Bern. Äberhard wirkte mehrere Jahre in Corgémont als Sekundarlehrer und wurde dann 1897 an die französische Abteilung des Progymnasiums in Biel gewählt, wo er nun während 15 Jahren unterrichtete. 1902 promovierte Äberhard in Bern. Seine Fachstudien galten der Geologie des Jura, zu deren besten Kennern er gehörte.

Burgherr, Karl Albert, Lehrer an der Mädchenprimarschule in Basel, gestorben den 5. Mai 1912, 1875 in Basel geboren, besuchte nach bestandener Maturitätsprüfung die Primarlehrerkurse an der Universität. Burgherr war Meister in der Beherrschung der deutschen Sprache; er war eine sonnige Dichternatur. Mit einer Gedichtsammlung „Im Werden" und einem Novellenband „Unter dem Giebel" trat er in die literarische Welt ein. Im Dezember 1910 wurde ein dramatisches Erstlingswerk „Das Kreuz der Rache" im Stadttheater in Basel aufgeführt.

Bundesrat Dr. A. Deucher, gestorben im Juli 1912, sei hier genannt um der Fürsorge willen, die er dem gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulwesen angedeihen ließ. Mit weitem Blick und offener Hand hat er namentlich den Ausbau des kaufmännischen Bildungswesens gefördert. Als Erziehungsdirektor des Kantons Thurgau war er ein Freund der Schule und der Jugend.

Fischer, Andreas, Dr., Lehrer an der obern Realschule in Basel, verunglückte am 22. Juli 1912 am Aletschhorn. Geboren 1865 im Bergdörfchen Zaun bei Meiringen als Sohn eines Bergführers, besuchte er das Seminar zu Münchenbuchsee, wurde 1891 Sekundarlehrer in Grindelwald, erwarb sich 1897 das Gymnasiallehrerpatent und den Doktortitel und unterrichtete seit 1900 an der obern Realschule in Basel. Seine Dissertation behandelte „Goethe und Napoleon". Von tragischen Wanderungen im Kaukasus erzählt ein Band „Zwei Kaukasusexpeditionen" (Bern 1891); ein Bändchen Reiseschilderungen ist von einem Freunde nach dem Tode Fischers herausgegeben worden. In einer Reihe kleinerer Abhandlungen zeigt sich das sichere Urteil Fischers für das geistig Bedeutende.

Gattiker, Gottlieb, Lehrer der Pädagogik und Methodik am Lehrerinnenseminar in Zürich, gestorben am 29. Januar 1912, wurde 1845 in Ort bei Wädenswil geboren. Er war Zögling des Lehrerseminars in Küsnacht, wirkte kurze Zeit auf dem Lande, dann an der Stadtschule Zürich. Psychologische und pädagogische Studien an der Universität, denen Gattiker neben dem Schuldienst oblag, ermöglichten ihm die Übernahme des Unterrichts in jenen Fächern am neugegründeten Lehrerinnenseminar. Weitern Kreisen wurde er bekannt als Bearbeiter der Lehrmittel von Eberhard; als Gegner der Fachaufsicht schrieb er eine Broschüre „Zur Schul-

aufsicht". Gattiker hat eine Sammlung von Sagen und Gedichten herausgegeben und eine „Heimatkunde der Stadt Zürich" verfaßt.

Heierli, Jakob, Dr., Privatdozent an der Universität Zürich, gestorben am 20. Juli 1912, wurde 1853 in Schwemberg bei Herisau geboren. Nach dem Besuche des Seminars in Kreuzlingen stand er einige Zeit der dortigen Übungsschule vor; dann setzte er seine Studien an der Universität Zürich fort, um hierauf eine Lehrstelle an der Sekundarschule Hottingen-Zürich zu bekleiden. Weitere Studien galten der Geologie und Urgeschichte; der Schweizerische Anzeiger für Altertumswissenschaft brachte eine Reihe von Arbeiten aus der Feder Heierlis. Auch im Auslande trieb er prähistorische Forschung, so in Bosnien, Norwegen, Südfrankreich und in der Bretagne. 1901 erschien die „Urgeschichte der Schweiz", später eine „Archäologische Karte des Kantons Zürich". Seit 1889 war Heierli Privatdozent an der Universität und am Polytechnikum, 1901 wurde er zum Doktor h. c. ernannt. Eine akademische Lehrstelle oder eine Stellung in der Verwaltung des Landesmuseums blieben aus, so sehr sich Heierli eine solche wünschte, um intensiver seiner Forscherarbeit leben zu können.

Heuscher, Hans, Dr., Professor an der Universität Zürich, gestorben 10. November 1912, wurde 1858 zu Schwellbrunn (Appenzell) geboren. Er besuchte das Seminar Küsnacht und wurde Lehrer in Goßau (Zürich) und Hirslanden-Zürich. Weitere Studien an der Universität ermöglichten ihm die Übernahme einer Lehrstelle an der Tierarzneischule in Zürich, und später die Promotion und die Habilitation an der Hochschule. Hier bekleidete er eine Professur für Fischzucht und Fischkunde und galt bald als Autorität im Fischereiwesen. Heuscher redigierte die Fischerei-Zeitung und wurde eidgenössischer Inspektor des Fischereiwesens. Ein Krebsübel, das früher durch eine Operation scheinbar beseitigt werden konnte, stellte sich wieder ein und war diesmal nicht mehr zu heben.

Hürbin, Joseph, Dr., Professor der Geschichte an der Kantonsschule in Luzern, geboren 1863, ist bekannt als Verfasser einer Schweizergeschichte für Schulzwecke.

Küttel, Kaspar, Direktor der Knabenschule in Luzern, gestorben am 2. Februar 1912, 1843 in Vitznau geboren, widmete sich dem Studium der Theologie, wurde 1869 Religionslehrer an der Knabenschule in Luzern und ein Jahr darauf deren Direktor. „Für die Stadt Luzern war er während seiner zwanzigjährigen Amtstätigkeit der erste Mann der Schule". Er veranlaßte die Gründung von Kindergärten in Luzern und gab über deren Bedeutung Rechenschaft in einer Schrift: „Der Fröbelsche Kindergarten in der Schweiz". Nach dem Rücktritt von seinem Lehramt in Luzern betätigte er sich noch in den Kursen für Kindergärtnerinnen in Zürich.

Luginbühl, Rud., Dr., Professor an der Universität Basel, gestorben 22. November 1912, wurde 1854 in Großhöchstetten (Bern) geboren, besuchte die Schulen von Langenthal und das Seminar Muristalden-Bern. Nachdem er sich das Sekundarlehrerpatent erworben hatte, wurde er Lehrer an der Knabensekundarschule in Basel (1883). Als Frucht privater Studien erschien 1887 das Lebensbild Stapfers, des helvetischen Ministers der Künste und Wissenschaften. Nach der Promotion habilitierte sich Luginbühl als Privatdozent für Schweizergeschichte und wurde 1905 außerordentlicher Professor. Eine Reihe von Arbeiten beschäftigt sich mit Stapfer und seiner Zeit, andere befassen sich mit der Basler Reformatien, mit der Neuenburger Frage u. a. Für die Sekundarschule hat Luginbühl eine Weltgeschichte verfaßt, für Mittelschulen eine Geschichte der Schweiz. Mehr als einmal erhob er seine Stimme für die staatsbürgerliche Erziehung der reiferen Jugend; in akademischen Kursen besprach er staatsbürgerliche und vaterländische Fragen.

Romeo Manzoni wurde 1847 zu Arogno geboren. Er sollte Industrieller werden, fühlte sich aber zur Literatur hingezogen, studierte in Mailand und Turin, erwarb sich die Würde eines Doktors der Philosophie und unterrichtete hierauf einige Zeit an der Kantonsschule zu Pruntrut. Nach kurzer Lehrtätigkeit am Lyzeum zu Reggio gründete er in Maroggia eine Mädchenschule, die den Töchtern seiner Heimat eine liberale Ausbildung ermöglichen sollte. Eine Marmortafel in seinem Institut erinnert an den Ursprung der Tessiner Revolution im September 1890. Außer kleinern Schriften verfaßte er ein Buch „Mit Ruggero Bonghi durch Italien“ und eine Biographie Velas. In seinem Testament bestimmt er 200,000 Fr. für eine Akademie der schönen Künste im Tessin. Sein Grab ist zu Maroggia.

Rahn, J. Rud., Dr., Professor der Kunstgeschichte an der Eidgenössischen Polytechnischen Hochschule, gestorben 28. April 1912, trat nach dem Besuch der Industrieschule Zürich in eine kaufmännische Lehre. Doch überwog schließlich die Lust am Zeichnen. In Zürich und Bonn widmete sich Rahn kunsthistorischen Studien. Eine Reise in Italien zeitigte eine Monographie über Ravenna. 1869 erfolgte die Habilitation für Kunstgeschichte, 1870 wurde Rahn außerordentlicher, 1877 ordentlicher Professor. In einer großen Zahl von Publikationen besprach er kunstgeschichtliche Denkmäler der Schweiz. 1876 folgte als Hauptwerk die „Geschichte der bildenden Künste der Schweiz“. Den Vortrag unterstützte die große Geschicklichkeit in der zeichnerischen Darstellung. Für die Erforschung und Erhaltung der Kunstdenkmäler in der Schweiz und für das schweizerische Landesmuseum in Zürich hat Rahn außerordentliches geleistet.

Bundesrat Marc Ruchet, gestorben am 13. Juli 1912, hat sich schon als Erziehungsdirektor des Kantons Waadt Ver-

dienste um das Unterrichtswesen erworben. Er bahnte damals das Pensionsgesetz für die Lehrer an, ordnete die Ausbildung der Kindergärtnerinnen, förderte die Haushaltungsschule, arbeitete am Ausbau der Universität, erließ ein Gesetz über Museen und Bibliotheken und über den Schutz der heimatlichen Denkmäler. Während er als Bundesrat das Departement des Innern leitete (1899—1911), kam das Gesetz über die Bundessubvention der Volksschule zustande, die Reorganisation der polytechnischen Hochschule wurde durchgeführt und die Witwen- und Waisenkasse für die Lehrerschaft dieser Anstalt begründet. Ruchet war gerne bereit, für wissenschaftliche Bestrebungen, für Schulausstellungen, für das Jahrbuch des Unterrichtswesens, für Jugend- und Volksschriften die Mittel des Bundes zu erschließen.

Usteri, Paul, Dr., Professor an der Industrieschule in Zürich, geboren 1832, studierte Theologie und wurde zum Geistlichen ordiniert, zog aber den Lehrstuhl der Kanzel vor. Nach einem Aufenthalt in Frankreich und England wirkte er einige Zeit an der zürcherischen Sekundarschule und hierauf während 31 Jahren an der Industrieschule. Mit Prof. Ritter in Genf gab er den Briefwechsel Rousseaus mit Leonhard Usteri und die Briefe der Madame de Staël an H. Meister heraus. 1910 verlieh ihm die Universität den Doktortitel h. c.

Wittwer, Samuel, Sekundarlehrer in Langnau, wurde 1844 in Köniz geboren. Er ist einer jener Lehrer, die sich durch eigene Arbeit erst ihr Brot verdienen mußten, ehe es ihnen möglich wurde, sich zum Lehrerberufe vorzubereiten. Er erhielt dann im Seminar zu Münchenbuchsee seine Ausbildung. 1866 erwarb er sich den Ausweis für das Sekundarlehramt; seit 1877 wirkte er in Langnau im Emmental. Beobachtungen bei den Rekrutenprüfungen veranlaßten ihn, einen Leitfaden der Vaterlandskunde für Fortbildungsschulen zu schreiben. Wittwer war ein eifriger Förderer der Bestrebungen des Schweizerischen Lehrervereins; dessen Delegiertenversammlung hat er jahrelang präsidiert; lebhaft ist er stets für die Waisenstiftung der schweizerischen Volksschullehrerschaft eingetreten.