

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 58 (1913)
Heft: 38

Anhang: Zur Praxis der Volksschule : Beilage zu Nr. 38 der „Schweizerischen Lehrerzeitung“, August-September 1913, Nr. 8-9
Autor: H.M. / Robmann, Agnes / D.R.

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: 21.02.2026

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

ZUR PRAXIS DER VOLKSSCHULE

BEILAGE ZU N°. 38 DER „SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG“

1913

AUGUST und SEPTEMBER

No. 8/9

Schulausflüge.

Der Nutzen der Schulausflüge ist in den letzten Jahren auf jede Weise dargelegt worden. Es wird gegenwärtig fast allseitig anerkannt, dass sie von hohem Werte sind für die Ausbildung des Körpers, des Geistes und des Charakters; sie dienen der Gesundheitspflege, dem Unterricht und der Erziehung. Das wissen alle, die schon selbst konsequente Versuche damit gemacht haben und das sehen auch diejenigen ein, die selbst keine praktischen Erfahrungen darin haben, aber sich redlich bemühen, die Frage nicht nur einseitig zu beurteilen. Deshalb ist es wohl am Platze, einmal zu untersuchen, woher es kommt, dass dieser theoretisch so allseitig anerkannte Fortschritt im ganzen so wenig praktisch ausgenutzt wird.

Allerdings werden die Ausflüge, absolut betrachtet, schon sehr zahlreich ausgeführt. In allen Gegenden der Schweiz werden das Jahr hindurch Tausende von Kindern ins Freie geführt und Tausende von Unterrichtsstunden werden nicht mehr als verloren betrachtet, wenn die Kinder dabei nicht in den Schulbänken gesessen oder in der Turnhalle oder auf dem staubigen Turnplatz herum gestampft haben. Anderseits wird man aber doch beobachten können, dass noch Tausende von Kindern und wohl Tausende von Schulklassen kaum zwei bis drei mal des Jahres während der Schulstunden aus der Schullaft herauskommen. Und diese Klassen, diese Kinder sind nicht etwa eine kleine Minderzahl, sondern wenigstens in sehr vielen Gegenden, die übergrosse Mehrzahl. Woher kommt dieses Missverhältnis zwischen Theorie und Praxis? Es mögen im folgenden einige der hauptsächlichsten Ursachen besprochen werden.

Ein Hindernis für die Durchführung der Ausflüge, das zum Teil als berechtigt anerkannt werden muss, liegt in dem Umstand, dass die Ausführung der Ausflüge für den Lehrer einen grossen Zeitverlust, eine beträchtliche Mehrarbeit und eine sehr viel grössere Anstrengung als die Unterrichtsstunden in der Klasse bedeuten. Dies allein wäre aber noch kein Grund für die Lehrerschaft, die Ausflüge zu unterlassen. Wohl aber der weitere Umstand, dass man für alle diese Mehrarbeit und Mühe und den Zeitaufwand im Falle des Gelingens keinen Dank, beim kleinsten verschuldeten oder unverschuldeten Missgeschick alle möglichen Unannehmlichkeiten zu erwarten hat. Dies ist sicher einer der Hauptgründe des passiven Widerstandes, der manchenorts von Seite der Lehrerschaft den Ausflügen entgegengebracht wird und wo diese Schwierigkeiten bestehen, da wird es nie einem Lehrer zum Vorwurf gemacht werden können, dass er eben auf den Fortschritt verzichtet, dessen Nutzen allein dem Staate und der Schule zu gute kommt, dessen allfällige Nachteile aber allein dem Lehrer aufgeladen werden.

Vielfach wird behauptet, die Bevölkerung sei gegen die Ausflüge. Dies ist tatsächlich eine der Schwierigkeiten, die der Ausführung der Ausflüge entgegenstehen. Wenn die Mehrzahl der Eltern eine entschiedene Abneigung gegen die Ausflüge an den Tag legt, so muss hierauf selbstverständlich einige Rücksicht genommen werden. Es handelt sich dann darum, aufzuklären und durch vorsichtiges Vorgehen, verbunden mit Belehrungen nach und nach den Boden zu ebnen und Vorurteile hinweg zu räumen, was in der Regel nicht sehr schwer ist. Die Abneigung besteht aber an sehr vielen Orten, besonders in Städten, gar nicht. Im Gegenteil, die Ausflüge werden von einem grossen Teil der Eltern begrüßt, und besonders, wenn Gelegenheit genommen wird, die Leute über Zweck und Nutzen derselben aufzuklären, so entsteht sehr oft volles Verständnis und bereitwilliges Entgegenkommen. Und dies trifft gerade bei denjenigen

Eltern zu, die auch sonst für die Erziehung und die Schulung ihrer Kinder Interesse und Verständnis an den Tag legen. Allerdings gibt es Eltern, denen die Ausflüge eine unangenehme Verlängerung des Schulnachmittags sind. Es kommen hier besonders diejenigen Arbeiterfamilien in Betracht, die auf Nebenverdienst der Kinder nach der Schulzeit angewiesen sind, oder die sonst ihre Kinder in der schulfreien Zeit notwendig gebrauchen, so dass ihnen eine verlängerte Inanspruchnahme der Kinder, wie sie besonders in den Städten bei Ausflügen nicht zu umgehen ist, kleinere oder grössere Unbequemlichkeiten verursacht. Hierauf muss einigermassen Rücksicht genommen werden; es muss dem Lehrer eine gewisse Kompetenz eingeräumt werden, damit er dringenden Fällen Rechnung tragen kann. Anderseits darf wohl von den Eltern erwartet werden, dass sie sich im Interesse ihrer Kinder hie und da etwas einrichten. Oft hat aber das Widerstreben einzelner Eltern einen andern Grund. Es bestehen zuweilen unbestimmte Abneigungen, deren Wurzel oft sogar eine gewisse Missgunst, sei es der Eltern, sei es der ältern Geschwister ist. Es heisst da etwa: „Was hat das „Spazierengehen“ für einen Zweck?“ oder „In diesem Alter geht man nicht mehr spazieren“ oder „Was, an einem Werktag spazieren gehen!“ oder „Wir haben so etwas auch nicht gehabt; in diesem Alter musste ich schon schwer arbeiten“ usw. Aber es muss nochmals betont werden, dass alle diese Stimmen doch verhältnismässig selten sind; sie erfordern einfach Belehrung. Und schliesslich muss doch zugegeben werden, dass es unmöglich ist, alles aufzugeben, wogegen irgend jemand ist. Wohin würde man da kommen! Dann könnten wir z. B. den Turnunterricht ruhig aufstecken; denn es sind sicher einige Eltern dagegen. Wir könnten die Schulärzte abschaffen; denn die schulärztlichen Untersuchungen passen sicher manchen Eltern nicht. Wir könnten die ganze Schulordnung ausser Kraft setzen; denn es gibt Eltern, denen sie nicht gefällt. Ja, wir könnten schliesslich die Schule selbst aufheben, denn es sind sicher einige Eltern dagegen! Man sieht also, mit diesem Einwand ist es nichts. Es ist vielleicht im Grunde genommen zuweilen nichts anderes als ein Wort im Munde derjenigen, die die Ausflüge auf eine etwas billigere Weise bekämpfen möchten, von solchen, die der Sache gerne im Wege stehen, aber den Schein davon nicht haben wollen. Die angebliche und wirkliche Abneigung ist also sicher kein Grund zur Unterlassung, sondern nur zu einer gewissen Rücksichtnahme einerseits und zu vermehrter Belehrung und immer grösserer Sorgfalt in der Ausführung der Ausflüge anderseits.

Diese Rücksichtnahme und besonders eine gewisse Sorgfalt und Überlegenheit in der Ausführung der Ausflüge ist aber unbedingt nötig und es muss zugegeben werden, dass gewisse Unterlassungen und Fehler bei der Ausführung der Ausflüge einen Teil der Schuld an manchen Missstimmungen gegen dieselben tragen. Wohl einer der häufigsten Fehler, der besonders von Anfängern gemacht wird, ist die unvorhergesehen lange Ausdehnung der Ausflüge, wodurch die Kinder viel später nach Hause kommen, als sie erwartet wurden. Es ist leicht begreiflich, wie unangenehm es für die Eltern sein muss, wenn ihr Kind zu der Zeit, da sie es nach vorheriger Mitteilung zurückgerufen konnten, einfach nicht erscheint und vielleicht erst nach langem Warten und ängstlichem Suchen der Eltern endlich zurückkehrt. Eine berechtigte Misstimmung entsteht bei den Kindern selbst zuweilen durch allzulanges Aufschieben des Lagerns, besonders nach vorhergegangenem Marsch auf der Landstrasse. Längere Märsche auf staubiger Landstrasse sollten überhaupt vermieden werden. Ein weiterer Fehler wird oft gemacht, indem die Teilnehmer zu weit

auseinander gelassen werden. Es kann dabei leicht vorkommen, dass ein Teil wenigstens für kurze Zeit verloren geht. Abgesehen davon, dass damit doch immer eine gewisse Gefahr verbunden ist, zeigt sich auch der weitere Übelstand, dass solche kleine Abschweifungen durch die nachherige phantasievolle Erzählung der Kinder derart aufgebaut werden, dass sich der Anschein ergibt, als sei alles aus Rand und Band geraten und als ob bei dem Ausflug eine grosse Unordnung geherrscht habe, was zum Ansehen der Ausflüge und zum Vertrauen in die Leitung nicht beiträgt. Oft wird es auch von den Kindern unangenehm empfunden, wenn die Begleitung sich zu viel „auf sich selbst konzentriert“. Dies ist bekanntlich eine grosse Versuchung bei den Ausflügen, die unter mehreren Leitern ausgeführt werden. Die Leitung eines Spaziergangs durch mehrere Lehrer bietet zwar in mancher Hinsicht gewisse Vorteile und bildet besonders eine Entlastung der Führerschaft. Aber die Nachteile, die in der Versuchung zur Isolierung von den Schülern und in der Gefahr der Ablenkung der Aufmerksamkeit, sowie der Teilung der Verantwortlichkeit bestehen, wiegen nach der Ansicht mancher Erfahrener die Vorteile bei weitem auf. Zur Schaffung einer ungünstigen Stimmung bei den Eltern trägt es auch bei, wenn die Kinder nicht zur Schonung der Kleider angehalten werden. Denn selbstverständlich können auch Eltern, die sonst den Ausflügen günstig gesinnt sind, nach und nach gegen diese eingezogen werden, wenn sie sich jedesmal über irgend ein zerrissenes oder unnötigerweise verdorbenes Kleidungsstück ärgern müssen. Dies gilt besonders für Familien, deren Mutter sonst schon mit Arbeit überladen ist. Es liesse sich noch eine Reihe ähnlicher Missgriffe anführen. Eine eingehende Besprechung der Methodik und Technik der Ausflüge gehört aber nicht hieher. Es sollte nur darauf hingewiesen werden, dass die grössere oder geringere Sorgfalt in der Ausführung nicht ohne Einfluss auf die Stimmung des Publikums gegenüber den Ausflügen ist. Allerdings, alle und jede, wirkliche oder vermeintliche Missgriffe werden nicht zu vermeiden sein. Andererseits muss aber hier auch gesagt werden, dass schliesslich von jener nur diejenigen Fehler gemacht haben, die etwas taten und etwas erstrebten.

Ein weiteres Hindernis für die öftere Ausführung der Ausflüge ist wohl manchenorts noch in der Stellungnahme der Behörden zu der Frage. Die Ausflüge werden zwar zum Teil von den Behörden in weitgehendem Masse gefordert; an einigen Orten aber auch nicht. Zuweilen verhalten sich die Schulbehörden völlig passiv; sie und da mag noch ein offener Widerstand dagegen in Form von Beschränkungen durch Reglemente usw. vorkommen. Eine solche Stellungnahme ist aber für die Sache nicht sehr schlimm. Denn gegen offenen Widerstand hilft oft eine entschiedene sachliche Vertretung seiner Ansichten, gegen Gleichgültigkeit Belehrung. Viel schädlicher ist aber eine andere Art der Bekämpfung, die auch hie und da vorkommen soll. Sie besteht darin, dass von den Behörden in den Gesetzen die Ausflüge theoretisch gewünscht und empfohlen werden, tatsächlich aber denjenigen, die sich die Mühe nehmen, sie auszuführen, Schwierigkeiten in den Weg gelegt und unter allerlei Vorwänden Unannehmlichkeiten angehängt werden. In solchen Fällen ist es begreiflich, wenn manche Lehrer sich sagen: „Mir kann es schliesslich gleichgültig sein. Ich habe gar nichts davon; für mich ist es vorteilhafter und bequemer, die Ausflüge zu unterlassen.“ Die Lehrerschaft hat davon persönlich den Nutzen, die Kinder den Schaden. Dies ist vielleicht hie und da eine der Hauptursachen der geringen wirklichen Verbreitung der Ausflüge.

Ein anderer Widerstand, der in Betracht kommen könnte, ist das Widerstreben derjenigen Kollegen die selbst keine Ausflüge unternehmen wollen und die fürchten, sie könnten durch das Vorgehen der Kollegen dazu genötigt werden. Dieses an und für sich begreifliche Misstrauen wird immer mehr schwinden, je mehr die Freunde der Ausflüge sich auf den Standpunkt stellen, dass in pädagogischen Fragen nicht durch äussern Zwang, sondern durch Belehrung und Beispiel gewirkt werden soll.

Es fragt sich nun noch, wie sich die Hauptbeteiligten

zur Sache stellen. Dies sind die Schüler und Schülerinnen. Unkundige werden diese Frage seltsam finden. Man sollte wohl glauben, dass von dieser Seite keinerlei Schwierigkeiten zu Tage treten würden. Dem ist aber nicht so. Es gibt tatsächlich Kinder, die nicht gerne Ausflüge machen, die lieber in der Schule sitzen, die lieber eine Stunde Kopfrechnen, die lieber ein paar Seiten Prosa auswendig lernen oder 20 französische Verben konjugieren oder 50 Geschichtszahlen memorieren würden, als sich ins Freie zu bemühen. Sie wollen nur sitzen, sitzen und wieder sitzen; das ist ihr einziger Wunsch. Diese Abneigung gegen die Körperbewegung kann aus verschiedenen Ursachen herkommen. Wenn der Grund in dem Gesundheitszustand des Kindes liegt, so muss selbstverständlich darauf Rücksicht genommen werden. Oft aber ist die Ursache einfach körperliche Trägheit. In diesem Falle aber sind die Ausflüge natürlich doppelt und dreifach nötig. Aber auch hier bilden die Gegner natürlich nur einen kleinen Teil der Gesamtheit, um derentwillen nicht alle andern benachteiligt werden dürfen.

Diese und andere wirkliche oder vermeintliche Schwierigkeiten sollten daher für die Lehrerschaft keinen Grund bieten, Tausenden von Kindern, besonders der Städte, die Wohltat der regelmässigen und häufigen Schulausflüge vorzuenthalten. Und es darf wohl auch die Hoffnung ausgesprochen werden, die Behörden werden immer mehr zur Einsicht kommen, dass es ihre Pflicht ist, die Lehrerschaft in diesem Bestreben, der Jugend zu nützen, tatkräftig und wirklich zu unterstützen.

H. M.

Zur Fibelfrage.

Eine der interessantesten Schulfragen, an deren Lösung seit einigen Jahren eifrig gearbeitet wird, ist das Leseproblem. Während ein Teil der Reform-Pädagogen im frühzeitigen Beginn des Lesens und Schreibens den grössten Fehler des Schulunterrichts und im Zurückshieben der beiden Fächer um ein bis drei Jahre die einzige richtige Lösung erblicken, suchen andere den ersten Leseunterricht von innen heraus zu reformieren. Diejenigen Fibelverfasser und deren Anhänger, die einen Beitrag zur Lösung des Problems im Sinne der letztgenannten liefern, machen durchweg die Erfahrung, dass nur dann ein frisch-fröhliches Lesen mit weniger Mühe- und Zeitaufwand erzielt werden kann, wenn dem Inhalt dieses ersten Lesebuches mehr Bedeutung beigemessen wird als der methodischen Bearbeitung. Ein Fibel-Autor muss nicht nur methodisch sattelfest sein, notwendiger ist, dass er bei originellem Empfinden genaue Kenntnis des kindlichen Gedankenlebens und der kindlichen Ausdrucksweise besitzt und nur darauf hinziele, dem kleinen Leser einen Stoff zu bieten, der ihn in Form und Inhalt zu fesseln vermag. Dass dies bei der alten Fibel für den Kanton Zürich nicht zutrifft, beweist folgender Ausspruch eines Schülers, der seine Fibel verbrannte: „Das isch es ... Buech; i dem staht ja nüt. Wenn min Brüeder es Buech liest, so sait er mer, was drin staht; i mim heisst's ja nu i, m, n, u, das heisst ja nüt.“

Aus dem literarisch wertlosen Übungsbuch hat sich ein erstes Lesebuch entwickelt, das Anspruch auf künstlerischen Wert erheben kann. Aber nicht von allen neuen Fibeln kann dies gesagt werden. Es gibt leider immer noch Fibel-Autoren, die im traditionellen Fibelstil befangen sind und als ganze Modernisierung ein paar kolorierte Bildchen aufweisen. Aus dem Bild eines Gegenstandes — hie und da wird's eine Situation, was sogleich mehr Leben; aber nicht Einheitlichkeit hervorruft — wird ein Laut nach dem andern gewissenhaft nach Schreibschwierigkeit oder anderen methodischen Grundsätzen abgeleitet. Gekünstelt und unnatürlich ist das Verfahren namentlich dann, wenn aus Furcht vor den grossen Anfangsbuchstaben das Hauptwort zurückgedämmt oder klein geschrieben oder gar durch Bildchen ersetzt wird. Nachgewiesen ist durch Messungen, dass solche Fibelautoren, die grundsätzlich zuerst alle Kleinbuchstaben einführen und die Grossbuchstaben ängstlich vermeiden, das Lesen lernen

erschweren, besonders wenn sich ein solcher Übungsstoff mit so viel ähnlichen, gleichförmigen Wörtern auf etwa 40 Seiten in knöcherner Unbeweglichkeit hinstreut. Es bedarf da der ganzen Geschicklichkeit des Lehrers, eine solche Fibel für das Kind geniessbar zu machen, es wird nur gezwungen in- und ausserhalb des Unterrichts zu einem solchen Buche greifen, nie aus Freude am Lesen, weil es diesem Übungsstoff nicht gegeben ist, die Saiten des kindlichen Innenlebens zum Schwingen zu bringen.

Das Lesen darf kein blosses Zusammenziehen von Buchstaben, aber auch nicht nur ein Wiedererkennen von Wortbildern sein, sondern ein Ergreifen von Wortbedeutungen. Das Lesen im eigentlichen Sinne des Wortes kann nur an Sätzen und Satzreihen geübt werden. Die ganze Fibel-Anlage muss diesem Gesichtspunkte Rechnung tragen.

Mit seinem Eintritt in die Schule beginnt für den Sechs- oder Siebenjährigen eine neue Sprache, das Hochdeutsche. Dieses gedeiht freilich nicht überall; es führt an manchen Orten nur ein Scheinleben, während doch beide, Mundart und Schriftsprache, in eins verschmelzen sollten. An die Mundart, in der das Kind vor, während und auch nach der Schule lebt, müssen wir uns deshalb zunächst auch noch halten bei der Bereicherung des Wortschatzes. Wenn ein Wort Eigentum des Kindes werden soll, so darf es nicht nur flüchtig am Ohr vorbeihuschen, es muss Eindruck machen. Wie kann nun dem am besten entsprochen werden? Aus der Situation eines Bildes ersieht das Kind, dass da Personen miteinander sprechen, es errät, dass sie etwas sagen, hört sie also gleichsam reden; es kann aber auch sehen, was sie sprechen, weil es darunter geschrieben steht. So wird das Interesse fürs Lesen sofort geweckt, weil es wissen will, was die miteinander reden. Schreibt man aber neben ein Bild dessen Beschreibung, dann hat es kein Interesse, diese zu lesen, denn all das sieht es ja, alles ist im Bilde ausgedrückt. So kommt für den Anfang, als leichtester Übergang von der Mundart zur Schriftsprache die Umgangssprache, der Dialog. Ohne „Wort-Erklärungen“ oder Synonyme, die dem Kind doch nichts nützen, versteht es, was es liest; denn es kommen nur Wörter vor, die dem Kind bekannt sind und die durch häufige Wiederkehr zu seinem geistigen Besitztum werden. Schon in der ersten Woche kann mit dem Lesen begonnen werden. Wie dann aber bei ganz neuen Wörtern, die bisher noch in ihrem Sprachschatz fehlten? Für eine Menge Wörter fehlt das reale Erleben. Die Wirklichkeit reicht nicht weit genug. Was sie versagt, müssen wir durch ideales Erleben zu erwerben suchen. Das ist uns nur möglich mit Hilfe der Phantasie auf dem Weg der Erzählung. Wir müssen darum Geschichten erzählen und mit den Kindern lesen und niemals zusammenhänglose Wortgruppen. Geschichten, in die sich die Kinder hineinzuwünschen vermögen, in denen sie mit den auftretenden Personen hoffen, leiden und dulden, wetten, wagen und triumphieren können. Wenn das oft und eindringlich geschieht, werden die fremden Ausdrücke selbst Stimmen für das Gemütsleben des Kindes. Die ganze Gefühlswelt unserer Sprache, diese unendlich wichtige Seite an ihr ist nur zu erfassen aus wertvollen Zusammenhängen. An Kinder- und volkstümlichen Stoffen ist die deutsche Literatur so reich, dass der Fibelverfasser der Mühe enthoben ist, seine Stoffe selber zu schreiben. Ihm bleibt, sofern er nicht selbst ein bedeutender Dichter ist, die Aufgabe, die Lesestoffe auszuwählen und die Wege zu bahnen, die zur Lesekunst hinaufführen, eine Aufgabe, die noch schwer genug ist. Diese Stoffe sind nicht nur der Fassungskraft der Kinder, sondern auch der Technik des Lesens entsprechend auszuwählen und zu ordnen. Vielseitige Beobachtungen und Experimente haben bewiesen, dass ein solcher Lesestoff vom Schüler fliessend und mit richtiger Betonung, d. h. schön gelesen wird, während der weitaus grösste Teil dessen, was man im ersten Lesen als „Übung“ rein um des mechanischen Übens willen betreibt, nicht nur langweilig und qualvoll, sondern auch ganz unnötig ist und ohne Schaden ausgeschaltet werden kann. Selbstverständlich muss auch da häufig wiederholt werden, und das Gewonnene

muss im Folgenden verwertet werden, d. h. der Stufengang muss durchaus lückenlos sein; aber dann wird das Gelesene geistiges Besitztum des Schülers, d. h. er kann dasselbe nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich und zwar auswendig wiedergeben. Es ist aber durchaus nicht notwendig, beim Einführen der Laute sich nach der Schreibschriftwierigkeit zu richten, sondern mit dem Schreibunterricht soll erst in der zweiten Hälfte des Schuljahres begonnen werden, wie dies der Lehrplan für den Kanton Zürich vorsieht. An dessen Stelle soll von Anfang an die Hand geübt, gezeichnet, gemalt, geformt, ausgeschnitten, gefaltet, gelegt, gesungen und gespielt werden. Wo dies möglich ist, hat jedes Kind ein Kästchen mit Lesetafelchen. Dann braucht das Lautieren nicht Selbstzweck zu sein, sondern beim Legen der Lesetafelchen und dann beim Schreiben (unter Diktat der Schüler an die Wandtafel) wird das, was gelesen wurde, reproduziert, d. h. durch Synthese wieder zusammengetragen. Nur so hat das Lautieren, wie wir das nennen mögen, einen Sinn, während das sogenannte „Kopflautieren“ etwas Gesuchtes und für das Kind Unverständliches ist. Wenn aber in einer Fibel die Einführung der Laute nur aufeinander gehäuft wird, wenn nicht lückenlos aufgebaut wird, dann wird aus dem Lesen ein blosses Rateen. Lay und Enderlin sagen in ihrem „Führer durchs erste Schuljahr“ mit Recht: „Man darf sich im ersten Leseunterricht nur dann zufrieden geben, wenn die Kinder einerseits die Wortbilder rasch erkennen und in die entsprechende Sprechbewegung umsetzen können und wenn sie anderseits imstande sind, die Worte langsam lautierend zu lesen, d. h. jedem Buchstaben seine Sprechbewegung und das Klangbild seines Lautes zuzuordnen. Beide Ziele werden am natürlichsten und erfolgreichsten dann erreicht, wenn die Schüler das Ganze zerlegen und aus den einzelnen Teilen wieder aufbauen.“ In den Ansichten, ob Schreib- oder Druckschrift für eine Fibel vorzuziehen sei, gehen die beiden genannten Autoren einig mit den Forderungen des zürcherischen Lehrplanes, weil die Schreibschrift, wie Messungen erwiesen haben, das Lesen erleichtert. Andere führen sowohl Schreib- als Druckschrift ein, und etliche, wie die Caspari-Fibel, verwenden nur die Druckschrift. Wenn aber geschrieben werden soll im ersten Schuljahr — und das Schreiben ist, wenn es nicht im Übermass betrieben wird, eine Verarbeitung des Eindrucks und ebenso wie Zeichnen, Malen, Ausschneiden eine manuelle Beschäftigung —, dann ist es für die Schüler gewiss einfacher, sie müssen nur zwei Alphabete lernen, statt deren vier.

Unter den Vorschlägen zur Reform des Elementarunterrichts steht an erster Stelle die Forderung, den ersten Schulunterricht zu einem Gesamtunterricht zu gestalten. Die Arbeit im ersten Schuljahr soll zunächst nicht den Charakter eines nach Unterrichtsfächern getrennten Nebeneinander tragen, sondern die Kunst des Lehrers soll darin bestehen, die verschiedenen Massnahmen zur Pflege der geistigen Entwicklung zu einem organischen Ganzen zu vereinigen. In und bei der Arbeit muss der Lehrer fühlen, mit welchen Stoffen oder Aufgaben er die beweglichen Seelchen am sichersten einfängt, ob durch eine Geschichte, ob durch plastisches Darstellen oder durch den Reiz, etwas Neues zu lernen; wie lange er die Aufmerksamkeit der Kleinen auf einen Gegenstand lenken kann und darf, und wann Spiel und Erholung eingeschoben werden müssen. In all dem liegt die viel gepriesene Freiheit des Lehrers. Ein umfassender, auch die Fertigkeiten umschliessender Gesamtunterricht ist ein Ding der Unmöglichkeit mit inhaltsarmen, rein formalen Fibeln, die in ihrem sorgfältigen Stufengang kaum eine Spur von sachlichen Zusammenhängen oder von einer Stoffanordnung, die dem Sachunterricht ähnelte, aufweisen. Die Folgerung wird rasch gezogen: Der Elementarlehrer macht recht bald die Erfahrung, dass es zwar möglich ist, den heimatkundlichen Unterricht durch Bild und Kinderlied und Spiel zu beleben, Übungen im plastischen Darstellen oder im malenden Zeichnen anzuschliessen; auch das Rechnen aus dem Anschauungs- und Darstellungsstoff herzuleiten, nur beim Lesenlernen hört's auf: im günstigsten Fall erarbeitet er eine

eigene Fibel; oder er entlehnt eine von „draussen“ und passt sie unserm Lehrplan an und lässt die obligatorische im Kasten liegen, oder dann findet er sich mit der Unvereinbarkeit von Sachunterricht und Fibel als einem notwendigen Übel ab. So haben wir trotz Obligatorium und einheitlichem Lehrplan die reinste Anarchie. Zu wünschen wäre allerdings, dass für den Kanton Zürich eine Fibel geschaffen würde, die vor allem die Kinder mit Lust und Freude erfüllt, so dass sie zu verständnisvollem Lesen kommen müssen.

Agnes Robmann.

Lesebuch und Schulreform.

Die Schulreform hat bereits über den in den meisten Kantonen im Gebrauch stehenden Lesebüchern den Stab gebrochen. Gewiss hat sich das Lesebuch den Bedürfnissen der Bildungsstufe eines Volkes anzupassen und mit der Zeit Schritt zu halten. Daher ist eine gesunde, sachliche Kritik zu begrüßen. Diese wurde bereits in vollem Umfange geübt, und zwar wurde zuerst den Büchern der Oberstufe das Todesurteil gesprochen, indem man sie als Schundliteratur verurteilte. Fast zu gleicher Zeit hatte den Büchern der Elementarschule das Stündlein geschlagen, da sie zu wenig kindlich geschrieben seien und nicht aus der Feder eines Dichters stammen. Wer sich das Recht heraus nimmt nieder zu reissen, der hat die Pflicht etwas Besseres zu bringen, und zu unserer grossen Freude nimmt es nun die Reform mit dieser Pflicht ernst. So liegt ein ganz neues Buch für die Elementarschule auf unserem Schreibtisch, das erst vor kurzem im Verlage von A. Francke, Bern, erschienen ist, betitelt: „Unterm Holderbusch. Den Kindern des zweiten Schuljahres dargeboten von Dr. Ernst Schneider, Seminar-direktor in Bern, mit Bildern von Emil Cardinaux.“ Der Verfasser geht bei der Stoffauswahl von dem theoretisch einleuchtenden Gedanken aus, dass nur literarisch wertvolle Stoffe im Lesebuch Heimatrecht haben. Über die praktische Brauchbarkeit dieses neuen Schulbuches werden die Meinungen voraussichtlich sehr geteilt sein. Es sei daher erlaubt, auf einige Anforderungen einzutreten, die die Praxis an ein Schulbuch stellen muss.

Neben dem grossen Umfang des neuen Sprachbuches für die zweite Klasse fällt uns beim Durchblättern vor allem auf, dass es zahlreiche Stücke enthält, die in unsren im Gebrauche stehenden Lehrmitteln erst dem dritten und vierten, ja sogar dem fünften Schuljahr zugewiesen sind. So drängt sich uns sofort die Frage auf: Sind denn die Kinder des zweiten Schuljahres sprachlich und stofflich genügend vorbereitet für die Lektüre dieses Buches? Als sprachlich schwierig für diese Stufe scheinen uns besonders die langen Märchen: Frau Holle, die Bremer Stadtmusikanten, Dornröschen, Hans im Glück. Die beiden letztern z. B. behandeln wir (im Kanton Zürich) erst im vierten Schuljahr und haben gesehen, dass sie an sprachlichen Schwierigkeiten noch gerade genug bieten. Man wird mir entgegen halten, dass Grimms Märchen für die erste Schulzeit die richtigen Stoffe seien, da sie ja die Kinder begleiten ins Land ihrer Träume, ins goldene Kinderland. Auch die Herbart-Zillersche Schule sieht in ihrer Stoffauswahl nach dem Prinzip der kultur-historischen Stufen für den ersten Schulunterricht die Märchen vor. Gewiss macht jeder Elementarlehrer die Erfahrung, dass die Schüler mit grosser Freude lauschen, wenn er von den bekannten Märchengestalten erzählt. Diese packen die Elementarschüler aber nur dann, wenn sie in Mundart breit und anschaulich vorgeführt werden. Im neuen Schulbuch füllen diese Märchen je vier bis fünf Druckseiten aus und sind in einer Sprache gehalten, die in bezug auf Ausdruck und Satzkonstruktion vom Standpunkt eines siebenjährigen Kindes aus durchaus nicht immer einfach zu nennen ist. Ob diese Lesestoffe dem Können des Durchschnittsschülers entsprechen?

Die meisten Lehrpläne verlangen vom Kinde am Ende des ersten Schuljahres, dass es mechanisch lesen könne, ein Ziel, das für mittelbegabte Kinder hoch ist. Am Ende der ersten und am Anfang der zweiten Klasse kommen die

Dehnungen, die Schärfungen und die Erlernung der Druckschrift neu hinzu, was wiederum Schwierigkeiten genug bietet. Erst jetzt taucht die Frage auf: Was geben wir nun dem Kinde zu lesen, das die Druckschrift so leidlich beherrscht? Wir glauben, das Gegebene seien kleine Erzählungen aus der Umgebung des Kindes, aus dem Leben in Schule und Haus. Das Imperfekt bietet den jungen Lesern noch Schwierigkeiten genug. Bei dieser Stoffauswahl ist es möglich, den vorbereitenden Sachunterricht, der die Vorstellungen und Begriffe vermittelt, in enge Beziehungen zu bringen zur Lektüre. Es ist ja erstaunlich, wie oft sich das Verständnis der schrift-sprachlichen Ausdrücke bei den Kindern als falsch und lückenhaft erweist. Da gilt es für den Lehrer zu berichtigen und zu erklären mit Hülfe des mundartlichen Ausdrucks, sowie an Hand von Synonymen. Fordert aber ein Lesestück zu viele derartige Erklärungen, so flaut das Interesse ab, lange bevor die Behandlung zu Ende ist. Ein solches Lesestück steht zu hoch für die betreffende Stufe. Es will uns scheinen, dass dies gerade für eine grössere Anzahl von Stoffen des vorliegenden Lesebuches zutreffe, dass der Verfasser seine Leute sprachlich überschätzt habe.

Das Geheimnis eines schönen Erfolges ist auch auf dem Gebiete der Sprache die Übung. Dennoch ist das Üben vielen Lernenden und Lehrenden verhasst, da sich dabei oft die Langeweile einstellt und den Erfolg in ungünstigem Sinne beeinflusst. Nur wer die Übungen anregend und kurzweilig zu gestalten weiss, sichert ihnen den vollen Erfolg. Auch viele Schulreformer glauben der Schule einen Dienst zu erweisen, wenn sie das Üben und Drillen als überwundene Schulmeisterei bespötteln. Sie beweisen dadurch nur ihre mangelnde Einsicht, ihre Unbeholfenheit und Unfähigkeit, einen frischen, frohen Zug in die Übungen hineinzulegen. „Die Lehre bildet die Geister, doch Übung macht den Meister“ sagt der Volksmund in richtiger Erkenntnis des hohen Wertes der Übung. „Nicht das Genie, nein Fleiss ist alles,“ so antwortete Schiller, als man ihn nach dem Grund seiner seltenen Sprachbeherrschung fragte.

Neben formalen Sprachübungen und Berichten aus dem täglichen Erleben des Kindes bildet besonders auf der Unterstufe das Nacherzählen von Lesebuchstoffen mit Veränderung von Person, Zeitform und Zahl ein Hauptgebiet für die Sprachübung. Da soll nun auch das Schulbuch entgegenkommen und solche Stoffe berücksichtigen, die sich für die angedeutete Verwendung eignen. Dies ist der Fall bei kurzen leicht verständlichen Stoffen, die in bezug auf Ausdruck und Satzbau dieser Altersstufe entsprechen. Auch in dieser Hinsicht scheint die Auswahl des vorliegenden Buches die praktischen Anforderungen nicht recht zu befriedigen. Der starke Umfang macht einen grossen Teil der Stoffe für Sprachübungen ungeeignet. Aus dem Begleitwort des Verfassers ist ersichtlich, welche Gesichtspunkte für ihn bei der Auswahl in erster Linie wegleitend waren. Er will nur literarisch wertvolle Stoffe ins Lesebuch aufnehmen und vor allem die Produktion der Vergangenheit berücksichtigen, die kraft ihrer Güte bisher nicht der Vergessenheit anheim fiel. Von den Zeitgenossen wurden nur solche Schriftsteller gewählt, „die nicht bloss als Dichter für Kinder, sondern auch als Volksdichter angesehen sind, die also auch in der allgemeinen Literatur einen sichern Platz einnehmen.“

Es waren also hauptsächlich literarisch-ästhetische Momente, die bei der Stoffauswahl in Betracht kamen. Da sei nun die Frage erlaubt: Warum geben wir denn den Schülern der Unterstufe Bücher in die Hand? Doch vor allen Dingen aus dem sehr realen Grund, damit sie Lesen und Sprechen lernen. An jeder Aufnahmeprüfung und an jedem Examen wird ein verständnisvolles Lesen verlangt. Kein Wunder, dass der gewissenhafte Lehrer bestrebt ist, den Schülern zu geben, was sie nachher unbedingt brauchen. Warum sollen die stilistisch korrekten, für den Sprachunterricht trefflich brauchbaren und aus der Praxis herausgewachsenen Stoffe zurückgewiesen werden, nur weil sie nicht aus der Feder eines gefeierten Dichters stammen? Wir glauben, auf dieser untersten Stufe sollte bei der Stoffauswahl auch den pädagogisch-methodischen Forderungen

Gehör geschenkt werden. Das Schulbuch soll auch vom weniger begabten Schüler verstanden werden, und nur dann kann es mit gutem Gewissen zur Förderung der Lese-fertigkeit verwendet werden. In diesem Falle leistet es der Schule und dem Volke einen ungleich grössern Nutzen, als wenn es den Siebenjährigen „literarisch wertvolle Stoffe“ vermitteln will. Wir vermuten, der Verfasser sei noch nie auf der Elementarschulstufe als Lehrer tätig gewesen; er könnte sonst wohl kaum die Erzeugnisse eines Staub, Fisler, Schmid u. a. als Tendenzschriften für überwunden erklären. Das Lesebuch „Unterm Holderbusch“, dem noch eine ganze Reihe anderer für die obern Stufen nachfolgen sollen, erscheint uns als eine wertvolle Sammlung für die Hand des Lehrers zum gelegentlichen Gebrauche in der Schule. Auch zur Anschaffung für Jugendbibliotheken würden wir es sehr empfehlen. Als allgemeines Schullesebuch für die Hand des Schülers würden wir es nicht einführen, da es für das Sprachverständnis der Kinder dieser Altersstufe zu hoch erscheint und zu wenig Stoffe enthält, die eine vielseitige Übung im Nacherzählen ermöglichen.

M. W.

Wir empfehlen den Lesern die neuen Hamburger Lesebücher zum Vergleich heranzuziehen, denen Prof. Theobald Ziegler in der Päd. Reform einen Geleitbrief geschrieben hat. D. R.

Das Plakat im Dienst des Geographieunterrichts.

Es steht wohl ausser Frage, dass in sämtlichen Schulfächern die bestmögliche Veranschaulichung des zu behandelnden Lehrstoffes durch den Lehrer verlangt werden muss. Wo die direkte Vorführung des Gegenstandes nicht möglich ist, treten an dessen Stelle die „Veranschaulichungsmittel“. Von den für den Geographieunterricht in Betracht kommenden sind — und zwar in absteigender Reihenfolge hinsichtlich ihres Wertes für die Vermittlung deutlicher und richtiger Vorstellungen — zu nennen: das Relief, das Bild, die Skizze, die Landkarte und die mündliche Schilderung. Über diese Rangordnung mögen die Ansichten der Lehrer vielleicht auseinandergehen; soviel aber steht wohl fest: 1. dass die Schweizerkarte infolge ihres stark verjüngten Maßstabes nur ein ungenügender Ersatz für die mannigfaltige Wirklichkeit und die Schönheiten der Schweizer Landschaften ist, gleichsam nur das Gerippe oder Schema dieser letztern. Ich verkenne gewiss nicht die Wichtigkeit des Kartenlesen-Könnens für unsere Schüler; aber dass wir ihnen mehr zu bieten haben als dies, nebst der Einprägung einer Summe von Berg-, Fluss-, Pass- und Ortsnamen und Mitteilung über die Beschäftigung der Landesbewohner: das zu begründen dürfte beim heutigen Stand der Unterrichtsmethodik überflüssig sein! Ein mindest ebenso wichtiger Zweck des Schweizergeographie-Unterrichts dürfte darin bestehen, im Kind Freude und Liebe am schönen Vaterland zu wecken. Das aber vermag ein Unterricht, der sich bloss der Karte bedient, niemals. — 2. Reliefs würden freilich eine weitaus bessere Veranschaulichung der Terrainverhältnisse ermöglichen und sollten idealerweise immer die Vorstufe des Unterrichts an Hand der Landkarte sein. Aber ihre Herstellung ist ja mit so grossen Schwierigkeiten verbunden, dass von ihnen in den meisten Fällen abgesehen werden muss; besitzen ja nur die wenigsten Schulen ein Relief ihrer engen Heimat! — 3. Keine, noch so lebendige Schilderung der Gegend durch den Lehrer, selbst wenn er aus eigener Erfahrung schöpft, vermag dem Kind so deutliche und richtige Vorstellungen zu vermitteln wie ein gutes Bild. Das geht sogar uns Erwachsenen noch so: Können wir uns heutzutage noch ein Buch oder einen Vortrag über eine Reise in fremden Erdteilen denken ohne zugehörige Illustrationen? Kaum mehr! Wieviel mehr bedürfen demnach unsere Kinder solche Illustrationen, da sie ja noch gar nicht über den gleichen Schatz geographischer Vorstellungen und Begriffe verfügen wie wir!

Was für bildliche Veranschaulichungsmittel stehen

nun dem modernen Geographie-Unterricht zu Gebote? Ich nenne folgende: Wandtafelskizzen, Ansichtskarten und kleinere Bilder, die von Bank zu Bank wandern, Projektionsbilder, farbige Wandbilder und Plakate. Skizzen sind das, was das Wort besagt: leicht hingeworfene Zeichnungen, die meistens nur die Umrisse eines Gegenstandes verdeutlichen sollen; zudem verlangen sie eine ziemliche zeichnerische Fertigkeit, die nicht jedem Lehrer zu Gebote steht. Ansichtskarten und kleinere Bilder, von denen wohl jeder Geographielehrer sich eine Sammlung angelegt hat, sind gewiss wertvoll, haben aber den Nachteil, dass sie nur von kleinen Schülergruppen zugleich besichtigt werden oder gar nur von Bank zu Bank wandern müssen, was beides viel Zeit in Anspruch nimmt. Und wie steht es diesfalls mit der gewiss nicht überflüssigen Bildbesprechung, wenn die Bildbetrachtung für den Schüler bleibenden Wert haben soll? Der Lehrer wird genötigt sein, die Erklärungen der ganzen Klasse entweder vorher oder aber erst nachher zu geben, was in beiden Fällen viel weniger rationell ist, als wenn die Bildbesprechung Hand in Hand mit der Bildbetrachtung geht.

In dieser Hinsicht leisten die Lichtbilder, die seit einigen Jahren mittels des Projektionsapparates den Schülern vorgeführt werden, schon wertvollere Dienste. Die bedeutende Vergrösserung, in der sie auf dem Lichtschirm erscheinen, ist ja speziell für eine grössere Zahl von Zuschauern (und Zuhörern) berechnet. Indessen haften diesen Vorführungen wieder andere Mängel an: Einmal sind die Mehrzahl der Bilder nicht farbig, sondern weisen nur die Licht- und Schattenunterschiede in grau oder braun auf. Wer dagegen das Auffassungsvermögen und den Wirklichkeitssinn von 11—14 jährigen Kindern kennt, der weiss, welch wichtige Rolle die natürlichen Farben der vorzuführenden Gegenstände für das Verständnis und das Behalten derselben spielen. Sodann können diese Bilder-Projektionen nicht jederzeit geboten werden, d. h. im günstigsten Zeitpunkte, wenn nämlich die betreffende Gegend gerade im Unterricht behandelt wird; der Lehrer erledigt der Einfachheit wegen lieber eine grössere Unterrichtseinheit, z. B. das Berneroberland, und zeigt den Kindern erst im Anschluss hieran die einschlägigen Lichtbilder. Der Unterricht zieht sich also wochenlang ohne das belebende Moment von Bildvorführungen hin, und hinterdrein folgt dann eine ganze Serie von Bildern, deren Besprechung naturgemäss viel kürzer sein muss als bei einem einzelnen Bild in der Geographiestunde. Infolge des raschen Wechsels der Bilder am Lichtschirm vermögen sie dann bei den Kindern auch nicht dauernde Eindrücke zu hinterlassen wie ein einzelnes Bild, welches tagelang im Schulzimmer aufgehängt bleiben kann. Die Projektionsbilder stehen aus all diesen Gründen an Nützlichkeit hinter farbigen Wandbildern zurück. — Wenn wir uns auf dem schulmethodischen Bildemarkte nach Anschauungsbildern umsehen, die das Schweizerland im grossen Format zur Darstellung bringen, so ist die Ausbeute leider nicht gross. Ausser den 12 bald 30 Jahre alten, sattsam bekannten Öldrucken nach Anker und Benteli haben nur wenige graphische Kunstanstalten solche Bilder herausgegeben. Diese wenigen Bilder stammen nun allerdings, das sei zugegeben, von unsern ersten Schweizermalern: Cardinaux, Colombi, Stiefel, H. B. Wieland und B. Mangold; ich erinnere nur an folgende prächtige Bilder: Schloss Chillon, Teufelsbrücke, Letztes Leuchten, Matterhorn usw. Diese Bilder sind aber in erster Linie als Wandschmuck für Privaträume und Schulhäuser gedacht und befriedigen künstlerische Ansprüche. Ich möchte sagen: Sie stehen so hoch, dass es fast schade wäre, wenn man sie auf eine Stufe mit den sog. Anschauungsbildern im Geographieunterricht setzen und sie unterrichtlich gehörig zerplücken und ausquetschen würde; führen Künstlers unter ganz bestimmten Umständen geschen hat: im Morgenduft, im Abendrot, unter greller Sonnenbeleuchtung usw. Sodann: Eingedenk des Gesetzes der Fernwirkung sucht er mit möglichst wenig Farben eine Farbenharmonie zu erzielen, welche auf den Besucher einen angenehmen Eindruck macht, auch wenn ihm das Gegenständ-

liche des Bildes nicht sofort zum Bewusstsein kommt, und wenn sogar viele Details, die eigentlich zum Bilde gehörten, unterdrückt, d. h. weggelassen sind, um den Totaleindruck, der vom Kunstwerk ausgeht, nicht zu gefährden. Alle diese Eigenschaften des künstlerischen Steindruckes machen ihn aber — ich brauche dies kaum näher auszuführen — als Veranschaulichungsmittel in dem von uns verstandenen Sinne weniger geeignet. Anders die Plakate, wie sie seit Jahren von den sich stets mehrrenden schweizerischen Transportgesellschaften, Eisenbahn- und Dampfschiffahrtsgesellschaften, sowie von manchen Verkehrsvereinen herausgegeben werden und die Wände aller Bahnhofshallen und Wartesäle in Masse zieren. Wenn wir überlegen, welche Zwecke und Grundsätze bei der Komposition dieser Plakate dem beauftragten Künstler mass- und richtunggebend gewesen sind, so ergibt sich daraus, dass dieselben Grundsätze und Eigenschaften gerade das sind, was wir von guten Veranschaulichungsbildern für den Schweizergeographieunterricht fordern müssen. Sehen wir genauer zu: Der Künstler muss im Auftrage der Bahngesellschaft, z. B. der Rigibahn, ein Bild komponieren, das die Schönheiten und Vorzüge der betreffenden Gegend, namentlich die herrliche Aussicht vom Berggipfel aus, recht augenfällig und übersichtlich, bisweilen sogar übertrieben, darstellt. Durch einen weithin sichtbaren Titel, der auf älteren Plakaten in Ermangelung künstlerischen Geschmackes oft mitten ins Bild gesetzt wurde, wird das Publikum auf den Ort und die Bahnlinie, die zu ihm führt, aufmerksam gemacht und zu dessen Besuch animiert. Diese in satten Farben gemalten und mit scharf gezeichneten Details versehnen Bilder üben tatsächlich auf weite Entfernung auf den Besucher die gewünschte Wirkung aus: Sie machen ihn „gluschtig“, wie man sagt. Einige der Plakate, besonders die neuern, sind aber auch vom künstlerischen Standpunkt aus vorzüglich gelungen, so dass sie wert sind, in passender Rahmung als dauernder Wandschmuck im Schulhaus Verwendung zu finden. Die schweizerische Plakatkunst ist in erfreulichem Aufschwung begriffen, — erfreulich auch nach der Richtung, dass sie unseren ersten einheimischen Malern ein ganz neues, weites Feld künstlerischer Betätigung eröffnet hat. — Und nun frage ich: Sind nicht die charakteristischen Eigenschaften des Plakates gerade das der Kinderpsyche Adäquate? Gibt es Bilder, die noch besser als die Plakate den Schülern die wichtigsten und schönsten Punkte ihres lieben Vaterlandes gross, übersichtlich und in leuchtenden Farben gemalt vorführen, mit Details, die bis zur hintersten Schulbank erkennbar sind? Kaum! Eine Anzahl derselben sind in Reliefmanier ausgeführt und deshalb für den Unterricht doppelt wertvoll, indem sie gleich der Landkarte den Blick auf eine Gegend aus der Vogelschau gestatten und so das Verständnis für die nachfolgende Betrachtung des Kartenbildes aufs beste vorbereiten. Von dieser Erkenntnis ausgehend, hat der Schreiber dieser Zeilen seit einigen Jahren alle ihm zu Gesicht gekommenen geographischen Plakate von den betreffenden Transportgesellschaften sich zu verschaffen gesucht; meistens mit dem Erfolg, dass er sie gratis erhielt. Die Sammlung enthält bald 200 Stück. Jedes Plakat erhielt sofort oben an der Rückseite einen Stab — es tut's eine billige „Gipsplatte“ — zur Verstärkung, eine Schnur zum Aufhängen und eine Nummer in der Ecke rechts oben, die dem Plakat in der nach Kantonen zusammengestellten Liste sämtlicher Plakate den richtigen Platz anwies; neue Plakate werden mit Nummern samt Buchstaben zwischen die bereits vorhandenen eingereiht, z. B. 11a, 11b usw. Die ganze Plakatsammlung ist im Schulestrich an fünf grossen Holznägeln aufgehängt, und zwar mit der Rückseite des Bildes nach aussen, damit man sofort die gesuchte Nummer auffindet. Jedes Plakat wird im Schulzimmer nur so lange als nötig hängen gelassen. Es empfiehlt sich, das Plakat auf einem grossen Karton, der auf einem dünnen Holzrahmen aufgenagelt ist, mit Reissnägeln zu befestigen, damit es nicht durch einen Windstoss oder Schülerhände von der Wand heruntergerissen werde. Noch besser wäre freilich das Aufziehen der Plakate auf Karton.

Wie leuchten die Augen meiner Schüler, wenn ich ihnen in einer Geographiestunde ein neues Plakat an die Wand hänge und sie zunächst Orientierungsstudien machen lasse, d. h. sie veranlasse, den wahrscheinlichen Standpunkt des Malers, von dem aus er die betreffende Gegend gesehen und aufgenommen hat, auf der Karte herauszusuchen! Wie interessieren sich die Kinder im weitern Fortgang der Bildbetrachtung für jedes Detail und fragten mich, warum der Plakatkünstler gerade diese Details ins Bild hineinkomponiert hat! Offen gesagt, ich vermag mir keinen fröhlichen und interessanten Schweizergeographie-Unterricht mehr ohne Benützung von Plakaten vorzustellen!

Was ich nun für meine Schulklassen so nutzbringend und den Unterricht belebend befunden habe, wäre eigentlich allen Schweizerschulen zu gönnen und zu wünschen; denn keine wird mit anderweitigem und doch gleichwertigem Bildmaterial derart versehen sein, dass sie gerne auf Plakate verzichten möchte, — es geschähe dies denn in Verkenntung der Sache seitens der Lehrer. Meine Anregung geht nun dahin: Um einerseits dem einzelnen Lehrer die Mühen der Erwerbung aller wertvollen Plakate zu ersparen und anderseits auch denjenigen Schulen sie zugänglich zu machen, deren Lehrer weder Zeit noch Lust haben, dies Sammelgeschäft zu betreiben, sollte durch die Erziehungsbehörde jedes Kantons von jedem wertvollen Plakatbild eine genügend grosse Zahl von Exemplaren erworben und diese dann den einzelnen Schulen zugestellt werden. Auf diesem Wege würde den Transportanstalten der Versand ihrer Plakate an viele Private erspart.

Wenn auf diesem Wege die Plakate unserer Eisenbahnen usw. einem neuen, vielleicht dem edelsten Zwecke dienstbar gemacht würden, so fände hier auch das populäre Sprichwort „Gibst du mir die Wurst, so lösche ich dir den Durst“ seine Anwendung, d. h. die Bahnen überlassen uns zu billigem Preise ihre Plakate; wir Lehrer aber sorgen dafür, dass durch diese Plakate in den Herzen unserer Schweizer-Jugend die Wanderlust und der Wunsch rege werde, jene schönen Gegenden bald selber durchreisen zu können, und so führen wir indirekt den betreffenden Transportanstalten und Ortschaften neue Touristen zu, um dererwillen ja die Plakate erstellt werden. — Zum Schlusse bemerke ich nur noch, dass es mit dieser Sache eilt, indem viele jetzt noch erhältliche Plakate später vergriffen sein werden; dies trifft leider jetzt schon für eine Anzahl zu.

E. Blum.

Ohne uns mit allem einverstanden zu erklären, stellen wir die Anregung zur Diskussion.

D. R.

Die Haushaltungsschulen im Kanton Freiburg.

Seit ihrer Einführung haben die Haushaltungsschulen in unserm Kanton einen erfreulichen und auch weitern Kreisen Interesse bietenden Aufschwung genommen. Diese den breiten Schichten des Volkes zugute kommende, in die Familien Segen bringende soziale Einrichtung hatte anfangs viele Schwierigkeiten zu bekämpfen, vielmehr Misstrauen in bäuerlichen Kreisen, aus denen unser Kanton zum grossen Teile besteht, wie in städtischen, zu begegnen, so dass die Mädchen gar oft nur widerwillig ihren Weg zur Haushaltungsschule antraten und den Lehrerinnen oft das Leben, d. h. die Pflichterfüllung, sauer machten. Waren es einerseits die 50 Rappen, die den Mädchen jeden Morgen (allwöchentlich einmal) zur Bestreitung ihrer Ration mit in die Schule gegeben werden mussten, und die Zumutung, die kaum der Schule entlassenen Mädchen, auf deren tägliche Hülfe in Haus und Heimwesen man schon so lange gezählt, wieder der Schule, wenn auch einer andern, zuschicken zu müssen, welche der neuen Einrichtung in den ersten Jahren ihres Bestehens so wenig Freunde erwarben, so war die eine Tatsache, dass an einigen Orten die Haushaltungslehrerinnen (aus Frankreich stammende ausgewiesene Kongregationistinnen) mit dem praktischen Leben und der Lebensweise des freiburgischen Volkes zu wenig vertraut waren, sowie die andere, dass aus deutsch sprechenden Schulen stammende Mädchen (nicht einzelne, sondern gruppenweise!) gezwungen

wurden, den Unterricht, der nur in französischer Sprache erteilt wurde, und von dem sie deswegen wenig verstehen konnten, zu besuchen, doch grösstenteils Schuld an den oft unerquicklichen Zuständen. Da die letzteren Übelstände aber bald beseitigt wurden, und praktische Wege zur Erreichung des Ziels, Erteilung eines gründlichen hauswirtschaftlichen Unterrichts, eingeschlagen wurden, ist das Misstrauen und der heimliche und offene Widerstand des Volkes mehr und mehr geschwunden, hat sogar vielerorts einem regen Interesse für das Gedeihen und die Entwicklung des Mädchenfortbildungswesens Platz gemacht.

Im Jahre 1897 richtete der Schweizerische Gemeinnützige Frauenverein (Präsidentin die nun verstorbene Frau Corradi-Stahl in Zürich) eine Eingabe an alle Kantonsregierungen um Einführung des Obligatoriums des hauswirtschaftlichen Unterrichts für die weibliche Jugend. Freiburg war der erste Kanton, der dieser Eingabe Folge leistete. Hauswirtschaftlicher Unterricht wurde erteilt schon seit 1894 an der Sekundarschule der Stadt Freiburg. Nun wurde ein Gesetz erlassen über das Mädchenfortbildungswesen des Kantons, wonach überall, wo Haushaltungsschulen bestehen oder im Laufe der Zeiten gegründet werden, die Mädchen im 15. und 16. Altersjahr (zwei Jahreskurse) verpflichtet sind, dieselbe zu besuchen.

Im Jahre 1901 wurde von der Erziehungsdirektion ein viermonatlicher Haushaltungskurs organisiert für diplomierte Haushaltungsschülerinnen, um sie zur Erteilung des hauswirtschaftlichen Unterrichts zu befähigen. Es nahmen 20 Lehrerinnen daran teil, wovon 9 bald an neugegründeten (meistens schön und praktisch eingerichteten) ländlichen Haushaltungsschulen wirken konnten. In der Mehrzahl der Schulen wurde allwöchentlich ein Tag für jede Gruppe (Gruppen zu 10—15 Schülerinnen) bestimmt. Die Mädchen werden unterrichtet im Kochen, Hausarbeit, Zuschneiden, Nähen, Flicken, Gartenarbeiten, Ernährungslehre, Gesundheits- und Krankenpflege.

Da an den übrigen Wochentagen die Mädchen, in ländlichen Verhältnissen besonders, sich zu Hause praktisch betätigen und vielfach das in der Haushaltungsschule gelernte verwerten können, so hat da, wo der Unterricht praktisch anregend und dem Wesen der Bevölkerung angemessen erteilt wird, die bereits in vielen Familien segensreich wirkende Einrichtung festen Boden und treue Freunde gewonnen. So erfreute sich das Mädchenfortbildungswesen immer mehr einer erfreulichen, gedeihlichen Entwicklung. — In Freiburg besteht seit 1900 eine Haushaltungsschule mit Seminar, Abteilung für Haushälterinnen und Dienstmädchen (letztere Abteilung wurde 1911 von 60 Schülerinnen, nur Freiburgerinnen, besucht, während in der Seminarabteilung 28 Schülerinnen [7 Schweizerinnen, die übrigen Ausländerinnen] sich befanden.)

Diese Haushaltungsschule in Freiburg, Zentralhaushaltungsschule genannt, wurde gegründet von dem Schweizerischen Gemeinnützigen Frauenverein, Sektion Freiburg. Die damalige und langjährige Präsidentin dieses Vereins, Frau Marie von Gottrau-von Wattenwyl, liess dieser Schule, um deren Entwicklung sie sich stets lebhaft bemüht hatte, ein Legat von Fr. 5000. — zukommen. Die Examen dieser Haushaltungsschule werden abgenommen von eidgenössischen Expertinnen (früher Frau Corradi-Stahl, Zürich, und Mme. Lucia de Courten, in Sitten) sowie von den vier kantonalen Inspektoren, denen das weibliche Handarbeitswesen und die Haushaltungsschulen unterstellt sind.

Der Kanton Freiburg zählt nun 37 Haushaltungsschulen, die auf die verschiedenen Bezirke verteilt sind. Kreis I (Saanebezirk und französischer Seebezirk) 8; Kreis II (Sense- und deutscher Seebezirk) 6 (auf Winteranfang 1913 wird die 7. errichtet in Gempenach, wo ein neues Schulhaus gebaut wird); im Kreis III (Greyerz- und Glanebachbezirk) sind 11 und im Kreis IV (Broye- und Glanebezirk) 12 Bildungsstätten auf hauswirtschaftlichem Gebiete mit zirka 1100 Schülerinnen. Diese Zahl wird von Jahr zu Jahr grösser.

-ar-



Einführung von gewerblichen Fortbildungsschulen in Illinois.*)

Im Laufe des vergangenen Jahres legte Mr. Cooley dem Erziehungskomitee der Kaufmännischen Gesellschaft von Chicago einen Entwurf vor zur Schaffung von Gewerbeschulen oder besser gesagt Berufsschulen (vocational schools) im weitesten Sinne, da sein Plan auch die kaufmännische, agrikole und hauswirtschaftliche Ausbildung junger Leute beider Geschlechter umfasst. Ausgehend von den Erscheinungen des modernen Lebens und den fundamentalen Änderungen, welche die neuen Erwerbsverhältnisse mit sich gebracht, betont er die dringende Notwendigkeit von Schulen, die der Jugend das ersetzen sollen, was Haus, Werkstätte, Eltern und Lehrmeister nicht mehr bieten können.

Die Familie als Arbeitsgemeinschaft hat zu existieren aufgehört. In der Enge städtischer Verhältnisse fehlt dem Knaben die Gelegenheit zu ausgibiger manueller Tätigkeit und Ausbildung der Geschicklichkeit, wozu früher der Bauernhof oder das Kleingewerbe des Vaters reichlich Gelegenheit bot. Die Mutter muss dem Verdienst ausser dem Hause nachgehen, das Mädchen kann nicht wie ehedem unter ihrer Leitung die Handgriffe häuslicher Arbeit lernen, die ihm eine berufliche Ausbildung erleichtern. Die enorme Zahl von Frauen, die heute Berufsarbeit auf industriell und kommerziellem Gebiete tun muss, bietet ein Problem, das nur die Schule zu lösen vermag, indem sie durch zweckmässige Vorbereitung die Mädchen zu richtig gebildeten Berufarbeiterinnen macht und ihnen so ein menschenwürdiges Dasein ermöglicht. Das alte System der Lehrzeit verschwindet, die Herrschaft der Maschine hat eine solche Differenzierung der Arbeit gebracht, dass jeder Gefahr läuft, nur einen Bruchteil einer Berufstätigkeit zu erlernen. Der Meister selbst gibt sich meistens nicht mehr die Mühe, den Lehrling alles zu lehren. Unwissenheit und Sorglosigkeit der Eltern treibt den Knaben früh in einen Posten, wo er baldmöglichst verdient, dafür aber die Lust zur Arbeit gegen Gewohnheiten der Gleichgültigkeit und Trägheit vertauscht. Nur zu oft auch schwächt die Werkstätte, die alle Kräfte des jungen Menschen entwickeln sollte, seinen Körper, bevor dieser zur vollen Entwicklung gelangt ist, stumpft sein Interesse ab und lässt seinen Geist verkümmern. Dazu kommt der unvermeidliche Zug vom Lande nach der Stadt und die rapide Bevölkerungszunahme dieser Verkehrszentren. Die Städte von Illinois zeigen ähnliche Verhältnisse, wie diejenigen Deutschlands, Englands, Frankreichs und des übrigen Amerikas. Noch 1900 lebten zirka 54% der Bevölkerung in Ortschaften von 2500 Einwohnern und darüber; 1910 waren es bereits 62%. Von der Gesamtbevölkerungszunahme innerhalb zehn Jahren entfiel mehr als die Hälfte auf Chicago allein, der Rest auf die übrigen Städte; die ländlichen Distrikte wiesen kaum eine Vermehrung auf.

Diese Tatsachen veranlassen den Autor zu der dringenden Forderung, im Erziehungssystem einen Wechsel einzutreten zu lassen. Deutsche Einrichtungen sind ihm dabei vor allem massgebend, Kerschensteiner ist sein Gewährsmann. Interessant ist eine Parallele, die zwischen Amerika und Deutschland gezogen wird. Amerika, sagt er, treibt einen ausgedehnten Exporthandel vorwiegend mit Rohmaterial und oberflächlich gearbeiteten Artikeln, die ihm seine Minen und seine Landwirtschaft liefern. Es kann diese Waren verkaufen, weil es billig und nicht, weil es gut produziert. Es hat wohlfeiles Rohmaterial, kunstreiche Maschinen, mit denen sich viel Arbeit sparen lässt, und grosses Organisationstalent. Aber das Rohmaterial wird beständig teurer, andere Nationen bauen ihre Maschinen nach amerikanischem Muster und lernen die amerikanische Art der Organisation. Deutschland ersetzt seinen Mangel an natürlichen Vorteilen durch die tüchtige Schulung seiner

*) Report to the Educational Committee of the Commercial Club of Chicago by Edwin G. Cooley. Chicago 1912.

Proposed Law for establishing a system of vocational schools for Illinois. Chicago 1912.

Arbeiter. Amerika muss seinem Beispiel folgen, wenn es seine kommerzielle Stellung in der modernen industriellen Welt behalten will, es muss vor allem seine beste Hülfsquelle, sein Volk, zu ausgibigerer Betätigung heranziehen und dessen Kraft weniger unnütz verschwenden. Die ökonomische Verwertung der menschlichen Hülfskräfte allein gibt einer Nation ihre Überlegenheit vor anderen. Nichts ist ihr gefährlicher als die Vergeudung vorhandener Arbeitskraft. Eine solche kommt überall, hier in stärkerem, dort in geringerem Masse vor, und manifestiert sich in vier charakteristischen Formen: da sind vor allem die zahlreichen Unbeschäftigte oder unfreiwillig Müssigen, zweitens die ungenügend Beschäftigten oder die für keinen Beruf Ausgebildeten, drittens die unrichtig Beschäftigten oder die mehr nur erwerbend als produktiv Tätigen, und endlich die freiwillig Untätigen oder die eigentlichen Müssiggänger.

Wird dagegen durch Ausbildung die ungeschulte Arbeit zur geschulten und diese wiederum zu Zielbewusster Vervollkommnung angeleitet, so ist damit eine Nachfrage für die Schar der Unbeschäftigte geschaffen und die produktive Kraft der Gesamtheit vermehrt worden. Aus diesem Grunde, folgert der Verfasser, dürfen wir den jungen Menschen in dem Augenblick, wo er die Schule verlässt, das heißt mit vierzehn Jahren, nicht sich selbst überlassen.

Der Knabe ist zum Jüngling geworden, seine Urteilskraft ist gewachsen, sein Interesse für soziale und politische Tätigkeit erwacht; nun kann praktische Arbeit mit ihm geleistet und er auf diese Weise zu einem besseren Bürger erzogen werden. Darum sollte Illinois dem Beispiel Deutschlands, Österreichs und der Schweiz nachleben und ein das alte ergänzendes neues Schulsystem schaffen.

Die Anregungen Mr. Cooleys führt ein Gesetzesvorschlag näher aus (Proposed Law for establishing a system of vocational schools for Illinois). Wir werden im folgenden nur die hauptsächlichsten Bestimmungen herausheben. Vorgesehen ist die Ernennung einer „Kommission für berufliche Ausbildung“ (Commission of Vocational Education), bestehend aus sieben Mitgliedern. Ihr Vorsitzender ist ex-officio der staatliche Inspektor des Unterrichtswesens; ferner gehören ihr an zwei auf dem Gebiete der Jugenderziehung erfahrene Männer, zwei Arbeitgeber und zwei in industriellen, kommerziellen oder landwirtschaftlichen Betrieben tätige, tüchtige Angestellte. Jedes Mitglied soll in der Folgezeit sein Amt sechs Jahre lang bekleiden, doch so, dass jedesmal nach Ablauf von zwei Jahren je zwei Mitglieder erneuert werden. Dabei ist darauf Bedacht zu nehmen, dass die Zusammensetzung des Kollegiums immer der erwähnten Vorschrift entspreche. Jedes Mitglied muss, bevor es in Funktion tritt, dem Staatssekretär den durch die Verfassung vorgeschriebenen Amtseid leisten und eine pflichtgetreue Amtsführung durch eine Kautions von 1500 Dollars garantieren. Die Kommissionsmitglieder arbeiten unentgeltlich, erhalten dagegen Reisevergütungen. Es soll ihnen auf Staatskosten ein Bureau mit dem nötigen Mobiliar und Schreibmaterial eingerichtet werden; auch bestimmen sie die Bezahlung des Sekretärs oder sonstiger Personen, deren sie zu ihrer Mitarbeit bedürfen.

Der genannten Kommission sind alle neu zu gründenden Berufsschulen unterstellt, und sie ist deshalb ermächtigt: 1. Reglemente für die Leitung solcher Schulen aufzustellen. 2. Die von den Lehrern zu verlangenden Ausweise zu bezeichnen und Prüfungen für sie anzurufen. 3. Dem Staatskassier jährlich die Höhe der Staatsbeiträge für jede Gemeinde zu bestimmen. 4. Alle Berichte und öffentlichen Dokumente, die ihr von den Lokalbehörden zugestellt werden, zu prüfen und zu registrieren. 5. Die lokalen Aufsichtsbehörden von Zeit zu Zeit durch Rundschreiben von den besten Methoden zur Durchführung der unternommenen Arbeit in Kenntnis zu setzen. 6. Den als tüchtig anerkannten Lehrern Zeugnisse auszustellen, sie ihnen wegen unmoralischen oder sonst dem Berufe widersprechenden Betragens aber auch wieder zu entziehen. 7. So viele Wanderlehrer anzustellen, als es die Kommission für die Hebung und wissenschaftliche Entwicklung der landwirtschaftlichen Interessen des Staates als nötig erachtet und deren Gehalt

zu bestimmen. Doch soll ihre Zahl hundert nicht überschreiten. In jeder Stadt oder Ortschaft, wo der Gesetzesvorschlag durchgeführt werden soll, hat sich ein Komitee von gleicher Zusammensetzung wie die Haupt-Kommission zu bilden. Auch seine Mitglieder sind zu Amtsgelübde und unentgeltlicher Amtsführung verpflichtet. Unter Leitung dieser lokalen Kommissionen sollen je nach Bedürfnis folgende Arten von Schulen ins Leben gerufen werden. a) Gewerbliche Tages Fortbildungsschulen für junge Leute beiderlei Geschlechts vom vierzehnten bis achtzehnten Altersjahr, die nicht in andern Schulen betätigt sind. Der Unterricht dieser Schulen soll die praktische Arbeit der jungen Leute in der Fabrik, in der Schreibstube, im Magazin, Verkaufsladen und Bauernhof intensiver machen. Der Besuch ist für alle während 240 Stunden jährlich obligatorisch. b) Abend-Gewerbeschulen für Schüler über achtzehn Jahren, die in den oben genannten Betrieben beschäftigt sind. Der Besuch ist freiwillig. c) Tages-Fortbildungsschulen für Lehrlinge, Bureau-Angestellte und Bedienstete. Der Unterricht, sechs Stunden wöchentlich, soll sich über die ganze Lehrzeit erstrecken und die Aufgaben des Berufes möglichst erschöpfend behandeln. d) Zeitweiser Unterricht für junge Leute, zwischen vierzehn und achtzehn Jahren, die abwechselnd während einer Woche in der praktischen Arbeit stehen und während der andern die Schule besuchen. Die Lehrer solcher Schulen sollen die Zöglinge und ihre Arbeitgeber mit praktischem Rat unterstützen. e) Gewerbliche Tagesschulen für industriellen, kommerziellen und landwirtschaftlichen Unterricht, sowie für die Ausbildung in hauswirtschaftlicher Arbeit für junge Leute von vierzehn bis sechzehn Jahren. In diesen Schulen ist der Unterricht mit Rücksicht auf Zöglinge beider Geschlechter zu geben, die mit sechzehn Jahren in einen Dienst treten wollen. Für die Mädchen ist deshalb auch die Ausbildung in weiblichen Berufen jeder Art vorgesehen. Knaben, die auf Bauernhöfen arbeiten, sind nur während der fünf Wintermonate vom November an schulpflichtig; dagegen sind die Lehrer für zehn Monate des Jahres verpflichtet, indem sie während der andern fünf Monate durch Vorträge, Demonstrationen und persönliche Ratschläge auf den Farmen zur Hebung der landwirtschaftlichen Interessen ihrer Gemeinde arbeiten sollen. f) Schliesslich sind noch Schulen vorgesehen, welche mehrere der oben genannten in einer Institution vereinigen können.

Der Schluss der Bill gibt die nötigen Anweisungen für die Durchführung der Abstimmung. H. V.

— Unter der Aufschrift: Erzählt Märchen! schreibt J. Tews in der Pädag. Zeitung: „In unsern deutschen Schulen wird allgemein zu wenig gelesen, zu wenig erzählt und dafür zu viel gefragt, entwickelt, geübt u. a., was man bekanntlich für methodisch hält. Es liegt mir fern, den Vorzug, der in unserer Methode liegt, zu erkennen. Aber ihre Übertreibung ist ein grosser Fehler. Wir verfallen damit in einen nicht gewollten und vielfach nicht gesehenen Mechanismus. Wir verfehren gerade das, was wir wollen, den Geist beim Geiste zu fassen. Die Methodik in allen Ehren, aber sie ist und bleibt etwas Sekundäres. Sie ist Technik und nichts weiter. Das Primäre sind die innern Kräfte, die im Geiste des Lehrers dem Geiste des Schülers entgegenkommen. Der kindliche Geist ist ein Medium, das nur reagiert, wenn seine Kräfte ergriffen werden, und das geschieht viel mehr durch suggestive als durch kunstgerechte methodische Manipulationen.“

— Die Erziehung und insbesondere die Selbsterziehung werden und können in keiner Schule beendet werden, im Gegenteil, dort soll mit dem Allerelementarsten begonnen werden. Die Erziehung soll die Begleiterin durch das ganze Leben sein, indem wir täglich an uns arbeiten, indem wir immer wieder in uns das Unpersönliche, das nur zu leicht das Übergewicht in uns bekommt, ausscheiden. Indem wir uns gegen die Einflüsse unserer oberflächlichen Kulturerscheinungen immun machen, wachsen wir, werden wir souverän. Das sind für den Erwachsenen recht schwere Aufgaben, und gerade im Gebiet der Selbsterziehung liegt ein Mangel unserer Zeit. (Rausch, Päd. Reform.)