

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 62 (1917)
Heft: 50

Anhang: Der Pädagogische Beobachter im Kanton Zürich : Organ des kantonalen Lehrervereins : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, 15. Dezember 1917, No. 25

Autor: Huber, Karl / E. Br. / Gubler, Lina

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>

DER PÄDAGOGISCHE BEOBACHTER

IM KANTON ZÜRICH

ORGAN DES KANTONALEN LEHRERVEREINS — BEILAGE ZUR SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG

ERSCHEINT MONATLICH EINMAL

11. JAHRGANG

No. 25.

15. DEZEMBER 1917

INHALT: Zur Reform der Lehrerbildung im Kanton Zürich. (Schluss.) — Über den Sinn des Lebens, das Erziehungsziel und die Handgranaten. — Zur Geschichte der Lesebüchlein der Elementarschule.

Zur Reform der Lehrerbildung im Kanton Zürich.

Von Karl Huber, Zürich III.

(Schluss.)

Ich schlage eine Trennung der Lehrerbildung in eine allgemein-wissenschaftliche Berufsbildung vor, weil ohne diese Trennung auch eine Vermehrung der Studienzeit keine wesentliche Besserung der Verhältnisse bringt. Nur wenn diese Vorbildung allgemein den Mittelschulen überwiesen wird, kann sie die eigentliche Berufsbildung nicht mehr in ungünstigem Sinne beeinflussen. Dabei bleibt natürlich noch die Frage offen, ob die Mittelschulen in ihrer heutigen Gestalt auch den Anforderungen in vollem Umfange genügen können, welche diese allgemein-wissenschaftliche Vorbildung des künftigen Lehrers an sie stellen wird. Das aber ist eine weitschichtige Arbeit für sich, die mit der allgemein zu erwartenden *Mittelschulreform* im engsten Zusammenhang steht. Die *7er-Kommission des Kapitels Zürich* ist sich der Tragweite ihrer Beschlüsse voll bewusst. Sie wird dannzumal auch mit ganz bestimmten Forderungen bezüglich einer *Mittelschulreform* vor das Kapitel treten.

Nun bleibt mir noch die Aufgabe, darzulegen, warum ich eine Verlegung der Berufsbildung an die Hochschulbildung für den einzig richtigen und würdigen Abschluss der Lehrerbildung halte.

Darüber ist im Laufe der letzten Jahrzehnte so viel geschrieben worden, darüber haben die Sieber, Graf, Dr. Weilenmann, Lüthi, Hafner, Egli so Treffendes vorgebracht, dass ich mich ganz wohl auf die Anführung einiger Hauptpunkte beschränken kann.

Wenn wir die Entwicklung der Bildungsbestrebungen verschiedener Berufsarten überblicken, so begegnet uns überall das Bestreben, den Abschluss der Bildung an die Hochschule zu verlegen. Der Tierarzt, der Zahnarzt, der Kaufmann und der Staats- und Verwaltungsbeamte, sie alle haben erst seit allerjüngster Zeit Gelegenheit an eigens für ihre Zwecke ausgebauten Zweiganstalten der Fakultäten ihre Bildung an der Hochschule abzuschliessen. Pfarrer und Advokaten haben seit undenklichen Zeiten ihre Studien an der Hochschule betrieben.

Der Arzt, der den kranken Menschen behandelt, hat eine sorgfältige Universitätsbildung von mehreren Jahren absolut nötig.

Der Lehrer aber, der den gesunden Menschen bildet und erzieht, der Lehrer, der die Anlagen und Kräfte des künftigen Staatsbürgers, des kommenden Menschengeschlechtes zur Entfaltung zu bringen hat, der, just der, muss sich mit einer kümmerlichen, völlig unzureichenden Bildung behelfen. Er muss sie in Anstalten holen, deren Daseinsberechtigung schon vor einem halben Jahrhundert in Zweifel gezogen wurde.

Sollte nicht gerade er, dem das höchste und wertvollste Gut, die Jugend anvertraut ist, die sorgfältigste und weitgehendste Bildung erhalten? Wer hat die Stirne, heute noch das Gegenteil zu behaupten?

Warum soll nun ausgerechnet der Lehrer immer und immer noch in besondern Lehranstalten erzogen werden? Es ist ein alter und ewig wahrer Satz der Erfahrung, dass nur der mit Erfolg auf Menschen einwirken kann, der mit ihnen unausgesetzt in engster Verbindung und Berührung

steht. Warum also den Lehrer in Seminarien stecken, wenn er später im öffentlichen Leben eine Rolle zu spielen hat. Öffnen wir ihm die Universität? Dort hat er die Bildungsgelegenheiten, die er braucht. Dort hat er Anregungen in den verschiedensten Gebieten. Dort kommt er in ein Milieu, wie es sein Beruf erfordert. Dann wird das Klagelied von der Halbbildung endlich einmal verstummen.

Aber, so höre ich sagen, wird der so vorgebildete Lehrer denn nicht seiner Schule entfremdet? Wird ihm die Aufgabe des Dorfschullehrers nicht zu gering sein? Wird er nicht einem gewissen Standesdünkel verfallen?

Je tiefer der Einblick in Welt, Leben und Menschennatur ist, um so höher muss die Aufgabe erscheinen, bestimmend auf das Werden und die Entwicklung des Menschlichen einwirken zu können. Und dieses Menschliche ist so ursprünglich im schlichten Land- und Arbeiterkinde, wie im Kinde der sogenannten «höheren Volksschichten». *Wahrhafte tiefgreifende Bildung hat noch nie zur Dünkelhaftigkeit erzogen.*

Gerade durch mehrjährigen Umgang mit Angehörigen der gelehrten Berufsarten auf den Mittel- und Hochschulen wird viel eher jener Geist der Bescheidenheit und des Taktes geweckt und genährt als in den Seminarien, wo man immer unter seinesgleichen sich bewegt.

Eine bessere Lehrerbildung muss unbedingt gute Früchte zeitigen.

In unseren Schulstuben wird dies in erster Linie fühlbar werden.

Aber auch die öffentliche Stellung des Lehrers, sein Ansehen im Volke wird nur gewinnen können. Dem besser vorgebildeten Lehrer bringen die Väter und Mütter auch mehr Vertrauen entgegen.

Es werden dann auch gewisse Taktlosigkeiten, die leider heute noch zum Schaden unseres Ansehens in Aufsichtsbehörden Anlass zu abfälligen Urteilen über den Lehrerstand geben, immer seltener werden.

Wie soll nun diese Berufsbildung sich gestalten?

Ich habe dafür 1½ Jahre vorgesehen. Nur zu gerne hätte ich die Forderung auf zwei Jahre erhoben. Das hätte aber zur Folge, dass entweder die Mittelschulbildung auf drei Jahre beschränkt, oder die Ausbildungszeit um 1½ Jahre verlängert würde. Das Erstere geht nicht wohl an, wenn wir dem Volksschullehrer die Erwerbung des Maturitätsausweises sichern wollen. Das Letztere hätte Konsequenzen finanzieller Natur, die das Zustandekommen dieser Lehrerbildungsreform ernstlich gefährdeten.

Entsprechend unserem Vorschlage müsste an der philosophischen Fakultät der Universität eine Lehramtschule für Primarlehrer errichtet werden. Die Entwicklung hat übrigens auch in dieser Sache schon vorgearbeitet. Seit ungefähr neun Jahren besteht an der Universität eine Primarlehramtsschule zur Ausbildung derjenigen Kandidaten, die von den Mittelschulen kommend, sich das Primarlehrpatent erwerben wollen. Natürlich kann diese Lehramtschule nicht einfach übernommen werden. Sie bedarf eines wesentlichen Ausbaues. Der Lehramtskandidat muss Gelegenheit erhalten, Vorlesungen und Seminarien zu besuchen wie alle übrigen Studierenden seiner Fakultät. Daneben kommt die methodisch-praktische Spezialausbildung, die Einführung in die pädagogisch-methodischen Arbeitsweisen der

verschiedenen Fächergruppen (Handarbeit, Realfächer und Kunstfächer) und die besondere Ausbildung in Kunstfächern. Das Unterrichtsprogramm wird ungefähr umfassen müssen:

1. Anatomie und Physiologie des Menschen. 2. Wachstums- und Entwicklungserscheinungen des kindlichen Körpers. 3. Kinderkrankheiten. 4. Psychologie, Kinderpsychologie. 5. Psychopathologie. 6. Allgemeine Pädagogik. 7. Geschichte der Pädagogik. 8. Ethik. 9. Sozialpädagogik. 10. Psychologische, pädagogisch-methodische Übungen in besondern Seminarien (Lesen der Schriften der grossen Pädagogen). 11. Lehrübungen. 12. Schulhygiene und Besuch von Schulen, Krankenhäusern, Irren- und Korrekptionsanstalten, von privaten und kommunalen Betrieben. 13. Einführung in die pädagogisch betriebene Handarbeit und die Arbeitsweisen anderer Fächer. 14. Besondere Ausbildung in Kunstfächern.

Welche Fülle von Bildungsstoff und Bildungsgelegenheiten! Fast zu viel! — Wir wollen aber dabei nicht vergessen, dass der Kandidat einen gewissen Reifegrad erreicht hat und sich voll und ganz dieser einen Aufgabe der beruflichen Ausbildung widmen kann. Es muss natürlich dafür gesorgt werden, dass dieses Studium nicht auch in eine öde Examenschinderei ausartet, wie dasjenige des Sekundarlehrers. Die Behörden haben es ja in der Hand, alle diese Forderungen des Programms so gegeneinander abzustimmen, dass weder Überbürdung noch Examenschinderei möglich wird. Die 7er-Kommission hat die Absicht, auch hier in gründlicher Weise vorzuarbeiten. Sie wird auch die Frage der Berufsbildung des Lehrers beraten und studieren und mit Vorschlägen über die nähere Ausgestaltung vor das Kapitel treten.

In diesem Zusammenhange taucht auch die Frage auf: *Wie wird sich die künftige Ausbildung der Sekundarlehrer gestalten?* Auch der Sekundarlehrer hat im Prinzip dieselbe berufliche Schulung nötig wie sein Kollege an der Primarschulstufe; beide werden dieselbe Berufsschule zu durchlaufen haben, und erst an diese hat sich das eigentliche Sekundarlehrerstudium anzuschliessen. Dieses fällt dann ganz unter den Gesichtspunkt der wissenschaftlichen Vertiefung im Gebiete einer bestimmten Fächergruppe sowohl als gewisser rein beruflicher Fächer.

Was wird dann aus dem Seminar Küsnacht? Das Seminar als besondere Lehrerbildungsanstalt wird natürlich aufgehoben werden müssen. Als allgemeine Mittelschule kann und wird es neu aufleben und weiter gedeihen. Das Bedürfnis nach einer Mittelschule in der Seegegend ist ein so ausgesprochenes, dass keine günstigere Gelegenheit zur Errichtung einer solchen sich bieten könnte. Küsnacht würde als Ort einer solchen Mittelschule grosse Vorteile bieten; denken wir nur an die Verbindungsmöglichkeiten mit beiden Seeufern, mit Zürich, mit dem angrenzenden Teil des Zürcher Oberlandes; denken wir an die herrliche Lage. Da wäre zudem Gelegenheit, eine Mittelschule nach modernen Gesichtspunkten, frei von klassisch-scholastischem Beiwerk, ganz im Sinne einer grosszügigen Mittelschulreform zu schaffen und auszubauen. Diese Schöpfung könnte zum Ausgangspunkt, zum Musterbeispiele werden für die Umgestaltung des gesamten Mittelschulwesens. Ein schönes Ende für das altehrwürdige Seminar, ein verheissungsvoller Anfang für eine neue Epoche schulgeschichtlicher Entwicklung!

Verehrte Kolleginnen und Kollegen! Wir stehen vor einem entscheidenden Punkte unserer Standesgeschichte. Es soll ja eben eine Vorlage für Erweiterung der Lehrerbildung in den Behörden vorberaten werden. Wollen wir es wieder geschehen lassen, dass man uns mit so schwächlichen Vorschlägen, wie sie diejenigen von Herrn Dr. Hintermann sind, abspeist? Oder, wollen Sie, dass in der Zeit, da alles in Bewegung und Wandlung ist, endlich auch mit einer wirklich weitschauenden Reform der Lehrerbildung ernst gemacht wird? Unsere Losung sei: *Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung! Hochschulbildung auch für den Lehrer*

des Volkes! Wir haben den Entscheid des Volkes nicht zu fürchten; denn wir vertreten eine Idee des sozialen Fortschrittes und der Demokratie. —

Über den Sinn des Lebens, das Erziehungsziel und die Handgranaten.

Von E. Br.

(Siehe auch den Artikel «Eine neue Aufgabe der Schule» von demselben Verfasser in Nr. 16 und 17 (1916), dann «Zur Geschichte» von K. B. U. in Nr. 4 und 5 (1917), und in Nr. 104 und 105 des «Volksrecht» den Artikel «Geschichtsunterricht» von E. R.)

Das Ziel der Erziehung? Das kennt doch alle Welt! Wie kann man über so etwas nur noch sprechen wollen, öffentlich, zu Gebildeten!

Aber man kann darüber doch verschiedener Ansicht sein.

Nein, darüber kann man nicht verschiedener Ansicht sein; *das Ziel der Erziehung besteht in der Schaffung harmonischer Menschen.* Damit ist alles gesagt.

Harmonisch, ja, gut...

Rechtwinklig an Leib und Seele, um dasselbe mit einem Wort Nietzsches ausgedrückt zu haben.

Auch gut..., aber...

Mens sana in corpore sano. Verstehst du das?

Ja, ich verstehe das. Aber sag, worin erblickst du den Sinn des Lebens?

Das, mein lieber Freund, lässt sich nicht mit einem Worte ausdrücken.

Letztthin hörte ich aber doch einen, der es mit einem Worte ausdrückte, das heisst, ich las es in einem Buche. Gottfried Schaub sagt in seinem trefflichen Buche «Die Arbeit»:

«Der Sinn des Lebens?»!

Das *Leben* selber ist ja der Sinn, das *Leben* selber ist ja die ganze herrliche Offenbarung, und nichts anderes steckt mehr dahinter!»

Und dem fügt er bei: «Der Sinn des Lebens?! Es haucht's uns die Rose im Hag; es predigt's der blühende Kirschbaum am Wege; es zwitschert's das Vögelein aus den Zweigen: das *Leben* selber ist der Sinn!»

Wenn nun Gottfried Schaub recht hat — und nach meiner Auffassung hat er recht: der ganze Jubel freudiger, gesunder Lebensbejahung bricht aus dem einen Worte! — wenn er recht hat, sollte es in der Art, wie wir das Leben gestalten, doch irgendwie zum Ausdruck kommen, dass wir diese lebendige, lapidare Philosophie verstehen. Wir sollen dieses einmalige, einzige, niewiederkehrende Leben empfinden können als eine Erfüllung, Vollendung, als ein Glück; die Art unseres Lebens soll uns als die Rechtfertigung unserer Formwerdung, unseres Daseins erscheinen können; wie in der übrigen Natur soll auch das Menschenleben ein Blühen und Früchtebringen unter dem zwiefach segnenden Himmel sein: ein Sich-Ausgestalten, Wachsen, Schaffen und ein Aus-teilen, Schenken, ein heiteres Glück im seligen Nehmen und seligen Geben. Es muss ein Glück sein zu leben, man muss von Dankbarkeit erfüllt sein können gegen das Leben selber als gegen etwas Unendlich-Gutes, Unendlich Schönes. Das aber müssen wir erschaffen; das «Leben» ist nur die Gelegenheit, der Stoff; die Baumeister sind wir; die Geisteskraft aber, womit uns die Natur begünstigt hat, ist das edle Werkzeug, womit wir den Rohstoff, d. i. das körperliche Dasein, so zu bearbeiten und auszugestalten vermögen, dass wir darin eine Erfüllung, das Leben als sinnvoll empfinden. — Bist du damit einverstanden?

Ja, abzüglich allen idealistischen Beiwerks.

Diese Bemerkung zeigt mir, dass du mich nicht verstehst. Ich will an einem andern Punkte einsetzen: Das Dasein jedes Lebewesens hat seinen Sinn; man könnte sagen: Jedes Dasein ist Selbstzweck. Der Wurm lebt als Wurm und hat damit den Sinn und Zweck seines Daseins erfüllt; so ist es

*) Dieser Artikel lag schon seit Mai 1917 bereit, musste aber wegen Andrang aktuellen Stoffes immer wieder zurückgestellt werden. Red.

mit dem Löwen, dem Seehund, der Ameise, mit jedem Lebewesen. Die Folgerung liegt auf der Hand. Die Zweckbestimmung des Menschen ist, Mensch zu sein. Aber wir müssen zu den Tieren zurückkehren, zum Wurm. Wir können uns einen Wurm gar nicht anders vorstellen als vollendeten Wurm, als ein Lebewesen, das genau den Anlagen und Kräften gemäss lebt, die es von der Natur mitbekommen hat. Für unsere Augen gibt es weder einen Halbwurm noch einen Unwurm noch einen Überwurm. Sag, liegt von hier aus die Schlussfolgerung für den Menschen auch auf der Hand?

Du schweigst. Kommen wir auf die Ameisen zurück. Die haben ihren wohlgeordneten Staat mit einer weitgehenden Arbeitsteilung. Wie kamen sie dazu? Man hilft sich mit dem Worte «Instinkt». Allein das sagt mir ebensowenig, wie wenn man mit «Gott» antwortete. Uns erscheint eine Ameise als eine Vollendung: Ameise ist Ameise, war es je, wird es bleiben. Aber so ausgemacht ist es für mich keineswegs, dass die Ameisen in alle Ewigkeit hinein so leben und, seit es Ameisen gibt, so gelebt haben wie heute. Es will mir nicht einleuchten, dass diese vielbeschäftigten, **nimmermüden Tiere** all ihre Verrichtungen dumpf und stumpf, **in einem dunkeln Naturtrieb** folgend, ausführen sollen. Ameise ist — mit Ameisenaugen betrachtet — nicht einfach Ameise, sondern es gibt minderwertige, tüchtige und hervorragende «Staatsangehörige». Wenn aber eine solche Abstufung besteht, so scheint mir auch das andere sicher zu sein, nämlich dass diese Tierchen in bezug auf ihre Arbeit und auf ihr Dasein ein Wertungsvermögen und demzufolge den Drang nach Vervollkommenheit ihrer Art besitzen.

Was ich hier von den Ameisen sagte und zwar durchaus problematisch, da wir ja gar kein Mittel haben, um in das Innenleben eines unserer Art ungleichen Lebewesens einzudringen, gilt, aber völlig unproblematisch, für uns Menschen.

Der Sinn des Lebens ist das Leben selber: Wurm sei richtig Wurm, Rose richtig Rose, Mensch ganz und gar Mensch.

Ganz und gar Mensch und gleich auch des Menschen
Superlativ: allzumenschlich!

Dein Lachen verwirrt mich nicht. — Ganz und gar Mensch! Freund, damit ist ungeheuer viel gesagt. Das Tier scheint mit der Ausübung der Funktionen zur Selbst- und Arterhaltung seinen Daseinszweck erfüllt zu haben, hat also umso rascher und vollkommener seine Vollendung erreicht, auf je tieferer Entwicklungsstufe es sich befindet, je einfacher also seine Lebensbedingungen sind. Beim höher entwickelten Tier aber nehmen wir Tätigkeiten wahr, die nicht mehr unter den groben Begriff der Selbst- und Arterhaltung zu bringen sind; es ist schon eine Ausgestaltung des Daseins. Den sinnfälligsten Beweis hierfür liefern uns die Ameisen. Kommen wir aber zum Menschen. Da ist nicht einer, wirklich nicht einer, der sich tatsächlich damit begnügt, einfach körperlich dazusein und das zu genießen, was er zu seiner körperlichen Existenz vonnöten hat. Er schafft und erschafft sich irgend etwas, das, auch wenn es ihm zum Genuße dient, weder mit der Selbst- noch mit der Arterhaltung etwas zu tun hat. Es ist eine Bereicherung des Lebens, die Erfüllung irgend einer stillen Sehnsucht, der Ausfluss irgend einer verborgenen Kraft, deren Tätigkeit nicht der Erhaltung des blossen körperlichen Daseins dient. Der Höhlenbewohner ritzte Zeichnungen in den Stein, der Pfahlbauer zierte seine Töpfe, der «Wilde» behängt sich mit allerlei Schmuck. Das sind die ersten Versuche des geistigen Ichs, eine höhere Art von Dasein zu schaffen; das Bewusstsein und die Begehrlichkeit des blossen Daseins, das Zu-essen- und Zutrinken-haben und die Sicherheit vor Feinden genügt ihm nicht mehr; er fängt an, ahnungsvoll auszulangen und zu tasten in das allmählich morgendämmernde Dunkel zukünftiger Menschenmöglichkeiten. Der Tanz, der Gesang, jegliche — auch noch so unbeholfene — Art künstlerischer Betätigung, aber auch alle Schöpfungen des Geistes und der Hand von der einfachsten Form bis zum kompliziertesten

Mechanismus sind die sichtbaren Gestaltungen dieses suchenden, rastlos schaffenden, nie sich genügenden Dranges. Dieser ist auch die Urquelle der Religionen, der Gesellschaftsformen, der Sitten, der Rechtsbeziehungen, wobei selbstverständlich die Mitwirkung anderer bildender Faktoren nicht übersehen werden darf. Mit den Augen eines Menschen des Mittelalters gesehen, leben wir heute in einer alle einstigen Begriffe von Möglichkeiten weit unter sich lassenden Wunderwelt. Und immer noch wird Neues erfunden und entdeckt, zahllose Kräfte sind unausgesetzt am Werke, dem Morgen eine neue Auszeichnung vor dem Heute zu geben, den Gesichtskreis zu erweitern, im All der Möglichkeiten einen neuen Stern in Umlauf zu setzen. Wir verdanken dieses den Menschen vor allen Tieren auszeichnende Vermögen der Beschaffenheit unseres Gehirns; es ist ein Drängen nach Vollkommenheit. Und damit bin ich — auf weitem Umweg — wieder bei deinem Erziehungsziel angelangt und zwar genau bei der Forderung der Erziehung harmonischer Menschen.

Harmonisch: ein Ich, das durch das Streben nach einer höhern Art von Vollendung unter Aufbietung seiner besten und edelsten Kräfte den Sinn seines Daseins erfüllt: ganz und gar Mensch ist. Nach dem Gesagten kann das keinen starren Zustand bedeuten; denn jede augenblickliche Vollendung ist die Stufe zu weiteren Gesichtskreisen. Je weiter aber der Mensch blickt, desto mehr drängt es ihn, höher zu steigen, desto weniger verfällt er einer platten Zufriedenheit mit sich selber und den herrschenden Zuständen, und er bleibt nicht in dem Wahne befangen, dass Verhältnisse, Einrichtungen, Ansichten usw. — und seien sie noch so widersinnig, lebensfeindlich, menschenunwürdig — in alle Zukunft bestehen werden, weil sie bis jetzt bestanden haben.

Darüber, was man im allgemeinen als *edle* Kräfte, was als *gemein* ansieht, brauchen wir wohl nicht zu sprechen, ebensowenig darüber, dass es sich in der Erziehung nicht nur darum handeln kann, die edleren Anlagen zu fördern, sondern dass auch ein unmittelbarer harter Kampf gegen die Anlagen nötig ist, die mehr an das hinter uns, den Tiermenschen, als an das vor uns, den Edelmenschen, gemahnen und ihre Neigung dorthin oft nur allzudeutlich verraten. Sehen wir in die menschliche Gesellschaft hinein. Es ist eigentlich ein Jammer, wonach gestrebt, wofür verfolgt, geschlagen, verletzt, zerstört, gebrandschatzt wird. Ich meine nun nicht auf dem Schlachtfelde, sondern im Alltag, im Bereiche des Friedens, der Sitte, des Rechts. Wieviel Neid, Hass, Missgunst, Heuchelei, Falschheit, wieviel Schadenfreude, wieviel behagliches Sichsonnen im eigenen Wohlergehen angesichts des Missgeschickes der andern! Wieviel ekle Selbstzufriedenheit, wieviel plumper Genuss!

All diese Niederungen, die im Gesellschaftsbild noch vorherrschen, müssten natürlicherweise umso mehr zurücktreten, je ausgiebiger es gelänge, harmonische Menschen im angeführten Sinne zu bilden. Das Gesellschaftsleben selber müsste ebenso notwendig mehr und mehr von seinen hässlichen Dissonanzen verlieren, die jetzt gerade die Besten von der Berührung mit jenem abhalten. Die innere Harmonie müsste als Liebe, Milde, Güte, Schönheit, heiterer Ernst, sonniger Frohmut, als Tatkraft, Wahrhaftigkeit, Reinheit im Denken, Handeln und Geniessen sichtbar werden, in sich erweiternden Kreisen die Umgebung durchwirken, so dass es endlich ein Ineinanderlaufen mehrerer, vieler, sehr vieler solcher Kreissysteme gäbe. Das heisst, die Gesellschaft müsste — als aus einer grossen Zahl harmonischer Einzelwesen bestehend — selber auch harmonischer werden; und in dem Masse, wie Wahrhaftigkeit und Liebe im Gesellschaftsleben die bestimmenden Kräfte würden, verlöre die lügnerische, brutale Selbstsucht, die heutzutage in allerhand Verkapppung die Gesellschaft beherrscht, an Boden. Dann bekäme auch das Dasein der Gesellschaft einen Sinn. In dem Zustande, in dem diese sich bis jetzt befand und noch befindet, hat es nämlich keinen.

Nun denkst du an den Krieg.
Auch an den Krieg. Vielleicht wirklich in erster Linie an den Krieg, diesen ungeheuerlichen, den blutigen Wahnsinn aller Zeiten abertausendfach überbietenden Hexensabbath der menschlichen und gesellschaftlichen Dissonanzen.

Deine Erklärung ist wenigstens originell.

Sie ist eine hausbackene Wahrheit. Oder vermagst du den Krieg als eine Harmonie anzusehen? — oder als ein in Dissonanzen sich bewegendes Stück, das von harmonischen Menschen aufgeführt wird? — Du verneinst? Scheint dir ein Krieg unter harmonischen Menschen überhaupt möglich? die Begriffe Krieg und Harmonie irgendwie vereinbar? — Du verneinst abermals. Gut, so wirst du auf dem Wege der Folgerungen auch den nächsten Schritt mit mir tun: Demnach kann eine Erziehung, die sich die Bildung harmonischer Menschen als Ziel gesteckt hat, nicht eine Erziehung zum Kriege sein. Sie kann nicht den Zweck verfolgen wollen, gute Soldaten heranzubilden; sie kann nicht auf die Körperpflege deshalb grosses Gewicht legen, damit die jungen Menschen einst die Strapazen des Schützengrabeneleudes ertragen; kurz: Die Erziehung zur Harmonie kann nicht ein militärischer Vorunterricht, nicht ein Vorunterricht zum Krieg, nicht ein Vorunterricht zur Zerstörung eben der Harmonie sein wollen, für deren Schaffung der ernste Erzieher soviel Mühe und Sorgfalt verwendet.

Die Erziehung zur Harmonie schliesst unbedingt die Erziehung zur Friedlichkeit in sich ein; sie stellt den Krieg dar als das, was er ist: als den hartnäckigen Rest tiefeingewurzelten Barbarentums, den zu überwinden nun eine der dringlichsten und dankbarsten Aufgaben der zivilisierten Menschheit ist, nachdem sie die Barbarei im Gerichtswesen beseitigt und Roheiten, wie sie im Mittelalter und tief in die Neuzeit hinein an Armen, Kranken, Gefangenen und aus religiösem Fanatismus begangen wurden, als menschenunwürdig verabscheuen und dort Milde und Güte, hier, wenn auch nur widerwillig dem Zwange des Gesetzes folgend, Duldung üben gelernt hat. Es hat allerdings einer, als ich in anderem Zusammenhang dieselbe Forderung aufstellte, überlegen gelächelt und gesagt, die neue Forderung scheine ihm (er schrieb zwar «uns», als ob er eine ganze Armee von Pädagogen hinter sich hätte) «wohl ehrwürdig, aber auch märchenhaft». Er kann nicht daran glauben, dass die Menschen einmal dazu kommen werden, Streitfragen zu erledigen, ohne sich zu Millionen hinzuschlachten (K. B. U. in Nr. 4 und 5 [1917] des «Pädag. Beob.»). Vor wenigen Wochen hätte er es wohl — mit mir — für ein Märchen gehalten, dass aus dem absolutistischen, rückständigen Zarenreich ein freies, republikanisches Russland werden könnte. Es wird vielleicht in absehbarer Zeit noch andere «Märchen» zu erleben geben; mir scheinen beispielsweise die Grundfesten der heutigen Gesellschaftsordnung so morsch, und der auf ihnen aufgeführte Bau der bittersten Ungerechtigkeit so unwohnlich geworden zu sein, dass ich dessen Zusammenbruch und das Werden eines neuen Hauses auf anderer Grundlage und mit völlig neuer Innen- und Aussenarchitektur für unausbleiblich halte. Man beachte, was in Deutschland vor sich geht. Es liegt etwas in der Luft. Es bereitet sich am Baume des Menschheitslebens eine neue Frucht zur Reife vor.

(Schluss folgt.)

Zur Geschichte der Lesebüchlein der Elementarschule.

Die Herren W. Klauser und Heinrich Kägi erlassen in Nr. 22 des «Pädagogischen Beobachters» eine Entgegnung zu den Ausführungen von A. G., der im Interesse der

Wahrheit widersprochen werden muss. Sie behaupten; die drei Lehrerinnen hätten verlangt, «ihre Arbeit müsse bei der Ausarbeitung der Lehrmittel *allein* berücksichtigt werden, an ihrer Arbeit dürfe *absolut nichts geändert* werden.» Dem gegenüber stellen wir fest, dass wir verlangt haben, der mit dem ersten Preise gekrönte Entwurf möge als *Grundlage* für weitere Beratungen genommen werden. Wörtlich stellten wir fest, dass wir bereit seien, Änderungen vorzunehmen, soweit dies das Urteil des Preisgerichtes bereits verlangt habe. Die Durchsicht der beiden andern preisgekrönten Arbeiten habe uns zwar nichts Neues gebracht ausser der Originalarbeiten der beiden Verfasser. Wir seien bereit, diese in unserm Entwurfe zu verwerten, sofern sie den Anforderungen entsprechen, die wir an die Lesestücke anderer Autoren stellen müssen. Wir haben dann auch in der Arbeit des Herrn Kägi wertvolle literarische Beiträge gefunden, die wir unserm Entwurfe einverleiben. Das ist der Tatbestand, der jederzeit bei den Akten über die Lehrmittel nachgeprüft werden kann.

Zwei andere Behauptungen entbehren ebenfalls jeglicher Begründung. Die Verfasser behaupten, die Lesestücke seien nur zur Hälfte brauchbar gewesen. Zur Illustration folgende Tatsache. Aus verschiedenen Gründen musste im Verlaufe der Umarbeitungen eine Reihe von Gedichten gestrichen werden. Was geschieht? Die zuletzt eingesetzte Kommission empfiehlt uns durch ihren Referenten, Herrn R. Suter, eine Reihe von Gedichten zur Annahme, die alle, bis auf zwei, bereits im Originalentwurf enthalten waren. Das beweist nur, wie schwankend die Urteile der Kommissionen in bezug auf Gebrauchsfähigkeit der einzelnen Stücke sind. Wir halten fest an der Auffassung des Elementarkonventes der Stadt Zürich, der betonte, dass die Gebrauchsfähigkeit eines Lehrmittels am besten durch Gebrauch in der Schule geprüft werde. Diesen einzig gangbaren Weg einer möglichst unvoreingenommenen Prüfung suchte man mit allen Mitteln zu verhüten. Ganz schlimm ist die Behauptung, die Kommissionen hätten *aus Rücksicht auf die Verfasserinnen* die Ablehnung der Entwürfe nicht zu beantragen gewagt. Das ist nun schon starker Tabak! Wir haben bis heute stets geglaubt, Kommissionsmitglieder nehmen ihre Sache so ernst, dass sie aus Liebe zur Sache eine notwendige Ablehnung zu beantragen wagen, auch auf die Gefahr hin eventuell jemand zu betrüben. Wer ihnen vorwirft, sie hätten sich in ihren Beschlüssen von Rücksichten gegen Personen leiten lassen, zeugt sie einer ganz erbärmlichen Feigheit. Wir hatten jedes Mal den Eindruck, dass die Kommissionen unsere Arbeit einer genauen Durchsicht unterzogen hatten; das Gutachten der Herren Dr. Paul Suter und Moser, das unsere Arbeit eingehend würdigte, wünschte die probeweise Einführung unseres Entwurfes an der Schule. Als grossen Fehler in der Lesebuchgeschichte haben wir stets empfunden, dass Kommissionen ihre Wünsche äussern könnten, die wir in unsern Umarbeitungen bestmöglichst zu berücksichtigen suchten; dass dann aber die Kommissionen nie Gelegenheit bekamen, die Berücksichtigung ihrer geäusserten Wünsche gemeinsam mit den Verfasserinnen zu überprüfen. Der Erziehungsrat lehnte es ab, den ersten Entwurf, gestützt auf das Urteil des Preisgerichtes zu drucken. Er beauftragte Kommissionen, das Lehrmittel auf ihre Verwendbarkeit zu prüfen. Sprach ein Experte den Wunsch nach probeweiser Einführung des Manuskriptes aus, so wurde der Antrag ignoriert — weil er den Tendenzen des Erziehungsrates nicht entsprach.

Das sind nur einige Illustrationen zu der sehr interessanten Entwicklungsgeschichte eines Lesebüchles!

Lina Gubler.

Redaktion: E. HARDMEIER, Sekundarlehrer, Uster; H. HONEGGER, Lehrer, Zürich 6; R. HUBER, Hausvater im Pestalozzihaus Rätterschen; W. ZÖRRER, Lehrer, Wädenswil; U. WESPI, Lehrer, Zürich 2; E. GASSMANN, Sekundarlehrer, Winterthur; M. SCHMID, Lehrerin, Hönegg. Einsendungen sind an die erstgenannte Stelle zu adressieren. — Druck und Expedition: Art. Institut Orell Füssli, Zürich.