

|                     |   |
|---------------------|---|
| <b>Zeitschrift:</b> | Schweizerische pädagogische Zeitschrift   |
| <b>Band:</b>        | 38 (1928)   |
| <b>Heft:</b>        | 12  |
| <b>Artikel:</b>     | Wesen und Wert der Erziehungswissenschaft und ihre Stellung in der Ausbildung der Lehrer : Bericht über den Pädagogischen Kongress in Kassel vom 4.-6. Oktober 1928 |
| <b>Autor:</b>       | Gschwind, Herm.   |
| <b>DOI:</b>         | <a href="https://doi.org/10.5169/seals-788319">https://doi.org/10.5169/seals-788319</a>   |

### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 12.01.2026

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

lagen (Mittelschule, Praxis der Volksschule) Einschränkungen zu erfolgen hätten. Zugleich käme in der einen oder andern Form eine stärkere Verbreitung in den Kreisen der Mittelschullehrerschaft in Betracht.

Kann diese Umstellung mit Erfolg durchgeführt werden, so wird ein Organ ausgebaut, das für die Verhältnisse unseres Landes wie kein anderes geeignet ist, die Orientierung über beide Schulstufen in einem zu bieten und der immer weitergehenden Zersplitterung der Kräfte wirksam entgegenzuarbeiten. Die Zeitschrift in der neuen Form wird aber auch helfen, den grossen Gedanken des Zusammengehens der Erzieher und Lehrer aller Stufen und aller Landesteile weiter zu fördern.

Wir ersuchen die bisherigen Abonnenten durch die Erneuerung ihres Abonnements, durch Werbung neuer Freunde und durch Aufklärung in den Lehrerverbänden, denen sie angehören, dazu beizutragen, dass diese Pläne ihrer vollen Verwirklichung entgegengeführt werden können.

Für den Vorstand  
des Schweizerischen Lehrervereins: *J. Kupper.*

Der Verlag: Art. Institut Orell Füssli,  
Abt. Zeitschriften, Zürich 3.

---

## Wesen und Wert der Erziehungswissenschaft und ihre Stellung in der Ausbildung der Lehrer.

Bericht über den Pädagogischen Kongress in Kassel  
vom 4.—6. Oktober 1928.

Von Dr. Herm. Gschwind, Riehen-Basel.

Von Nietzsche stammt das Wort: „Es wird eine Zeit kommen, die keinen anderen Gedanken kennen wird als Erziehung.“ Wenn man auch diese Prophezeiung nicht als erfüllt ansehen wird, so ist doch nicht daran zu zweifeln, dass unsere Zeit angefüllt ist mit Problemen der Erziehung. Es wird auf dem unabsehbaren Feld der heutigen Erziehertätigkeit von der Hochschule über die Volks-, Mittel- und höhere Schule bis hin zum Kindergarten und zum Säuglingsheim soviel erzogen und unterrichtet, soviel reformiert und versucht, soviel Wertvolles, aber auch manch Gewagtes unternommen, dass man ohne weiteres begreifen wird, dass angesichts dieser Problematik in vielen Erziehern der Wunsch aufsteigt nach einer systematischen Grundlegung der Erziehungswissenschaft, nach einer Darstellung dessen, was sie ist, was dazu gehört, was sie für den Erzieher bedeutet, wo ihre „Möglich-

keiten und Grenzen“ sind. Wenn der Deutsche Ausschuss für Erziehung und Unterricht gerade diese Fragen zum Verhandlungsgegenstand eines pädagogischen Kongresses mache, so durfte er von vornherein darauf rechnen, dass dieses Thema eine besonders zeitgemäße Anziehungskraft ausüben werde. Und er hatte sich in dieser Voraussetzung auch nicht getäuscht; denn es trafen zu diesen Beratungen in Kassel zusammen zahlreiche hervorragende Forscher und Hochschullehrer mit all denen, die auch ausserhalb des Lehrerstandes irgendwie am Werke der Jugenderziehung beteiligt sind. Die pädagogisch Interessierten jeder Weltanschauung und jeder Lebensstellung setzten sich in dieser Versammlung an einen Tisch und lernten sich kennen und verstehen in erzieherischen Fragen, während sonst nur Glieder eines Standes oder einer pädagogischen Richtung die Träger sind. Von den „heiligen drei Königen der theoretischen Pädagogik“<sup>1)</sup> Theod. Litt, Ed. Spranger und Georg Kerschensteiner war allerdings nur letzterer erschienen und leitete als „Jüngling mit weissem Haar“ den Kongress. Auch die Träger einiger anderer bekannter Namen wurden vermisst, so z. B. Herm. Nohl aus Göttingen und Al. Fischer aus München; aber trotzdem verzeichnet die Teilnehmerliste eine vielseitige, feinhörige und anspruchsvolle Zuhörerschaft, so dass für die Verhandlungen eine Fülle von Gesichtspunkten und eine weitgehende Ausschaltung jeder Einseitigkeit von vornherein zu erwarten war. Da auch in der Schweiz im Schosse des Lehrervereins und in einzelnen Kantonen gegenwärtig Lehrerbildungsfragen und verwandte Probleme erörtert werden, darf wohl auch bei uns Interesse für das vorausgesetzt werden, was gerade die deutschen Pädagogen heute bewegt.

Nach den üblichen offiziellen Begrüßungsreden des Vorabends sprach als erster Jonas Cohn, Professor an der Universität Freiburg im Breisgau, über

### **Wesen und Wert der Erziehungswissenschaft.**

Um zu dem Begriff der „Erziehungswissenschaft“ zu kommen, fragt der Redner zunächst nach dem Wesen der Erziehung. Erziehung ist für ihn gewollte Einwirkung auf einen Zögling, den der Erzieher als sich selbst gleichberechtigt anerkennt. Ohne dies gibt es keine Erziehung, sondern höchstens Dressur. Voraussetzung jeder Erziehung ist ein ethisches Moment. Die vollständige Besinnung auf das Wesen der Erziehung macht den Kern der Erziehungswissenschaft aus. Da aber Erziehung nur unter gewissen Bedingungen möglich ist, müssen diese einzelwissenschaftlich untersucht werden. So kommen hinzu die Jugendkunde, die Kenntnis des Erziehungsvorganges und andererseits die Kenntnis der kulturellen Lage der Gegenwart, welche die Erziehung mitbedingt, und die geschichtliche Betrachtung der Frage. – Der Wert der Erziehungswissenschaft für den Erzieher besteht nicht in erster Linie in unmittelbar anwendbaren Regeln,

---

<sup>1)</sup> Humoristischer Ausdruck Kerschensteiners.

obschon es an solchen nicht ganz fehlt, sondern vor allem in der allgemeinen Einstellung („Haltung“), in der ganzen Beeinflussung der erzieherischen Persönlichkeit durch die wissenschaftliche Verarbeitung der Erziehungsprobleme. Der Erzieher muss eingestellt sein darauf, aus der Gegenwart heraus die Nöte der Jugend zu beurteilen und zu verstehen. Wer in seinem Beruf mit jungen Menschen zu tun hat, wie der Arzt, Jugendrichter, Strafrichter, wer in Angelegenheiten der Erziehung und Schule Entscheidungen zu treffen hat, wie der Verwaltungsbeamte und Politiker, sollte sich Klarheit zu verschaffen suchen über Sinn und Wesen der Erziehung, bald mehr in jugendkundlicher, bald mehr in kulturwissenschaftlich-historischer Hinsicht.

Der zweite Redner, Prof. Ettlinger, Leiter des Erziehungswissenschaftlichen Instituts der Universität Münster i. W., lässt als eigentliche Erziehungswissenschaft nur gelten eine folgerichtige Erkenntnis aus sicheren Gründen und grenzt sie als solche scharf ab gegen alle vorwissenschaftliche Erziehungskunde, die Kenntnisse ohne Begründung gibt und gegen alle überwissenschaftliche Erziehungsweisheit, die intuitiv das Richtigste tut. Die Erziehungswissenschaft kann weder als normative Prinzipienwissenschaft noch als deskriptive Spezialwissenschaft ihrem Erkenntnisgebiete voll gerecht werden; sie muss sich sowohl normativer als deskriptiver Erkenntnismethoden bedienen. Die Auffassung der Erziehungswissenschaft als angewandte Wissenschaft (Technologie) verkennt ihren selbständigen Erkenntniszusammenhang. Am angemessensten ist die Pädagogik im Sinne des Aristoteles als eine poietische Wissenschaft zu bezeichnen, als Prinzipienerkenntnis von einer gestaltenden, Werte in einer Wirklichkeit ausprägenden Tätigkeit. Die Kernfrage der Erziehungswissenschaft richtet sich auf das Wesen des pädagogischen Aktes. Aus dieser Kernfrage ergeben sich als Einzelwissenschaften die finale Erziehungslehre, die nach dem Erziehungsziel fragt; die formale Erziehungslehre, welche die Vollzugsform des Erziehungsaktes bestimmt; die kausale Erziehungslehre, die den Erzieher oder Bildner, und die materiale Erziehungslehre, die den Zögling betrifft. — Der Wert der Erziehungswissenschaft ist zunächst theoretischer Erkenntniswert: Klarlegung der Probleme, Stellung bestimmter Forschungsaufgaben, Vermittlung gesicherter Erkenntnisse. Daneben hat die Erziehungswissenschaft praktischen Lebenswert in der Ermöglichung, sich Rechenschaft abzulegen über die erzieherische Tätigkeit und das Vervollkommungsstreben zu fördern. Sie erhält der Praxis ihre geistige Lebendigkeit und schützt vor seniler Verknöcherung wie vor juveniler Neuerungssucht. Wer immer durch seine Berufsstellung zu geistiger Führung berufen ist, kann ihrer daher nicht entbehren. Insbesondere ist zu verlangen, dass jeder angehende Lehrer so weit mit der Erziehungswissenschaft vertraut sein muss, dass er im späteren Berufsleben den Fortschritten der Pädagogik mit wirklichem Verständnis zu folgen vermag.

In der anschliessenden Besprechung weisen mehrere Redner der Erziehungswissenschaft eine selbständige Stelle zu und verlangen ihre ausreichende Pflege an der Universität. Es seien durch diese Wissen-

schaft auch die Wirklichkeit der Bildungseinrichtungen und die Organisationslehre, ferner die kulturpolitischen Handlungen der Behörden und Parlamente in den Kreis der Betrachtung zu ziehen, ebenso die meist nicht planmässige Erziehungsarbeit des Hauses.

Aus der durch die Vorträge von Cohn und Ettlinger gegebenen wissenschaftlichen Grundlegung sollte in den Vorträgen des zweiten Kongresstages (Samstag, den 6. Oktober) die Folgerungen gezogen werden. Es sprach zuerst G. Deuchler, der als Professor an der Universität Hamburg die dortige Lehrerbildung leitet, über: „Die Stellung der Erziehungswissenschaft in der Ausbildung der Volksschullehrer.“ Angesichts der heute in Deutschland herrschenden Vielgestaltigkeit der Bildungswege der Lehrer an der Volksschule — sie werden seit Aufhebung der alten Präparandenanstalten und Lehrerseminare ausgebildet an besonderen pädagogischen Akademien, an Universitäten in Verbindung mit pädagogischen Kursen (pädagogischen Instituten) und an technischen Hochschulen — fordert der Redner eine grundsätzlich einheitliche Ausbildung der Volksschullehrer. Sie muss sich richten nach den Erfordernissen der Volksschule, deren Aufgabe heute eine viel umfassendere, tiefere und verantwortungsvollere ist als vor 150 Jahren; nämlich Ausformung und Besonderung des in sich ruhenden Ethos: Menschenbildung im Rahmen echter Volksbildung. Die Träger dieser Aufgabe erhalten dadurch eine Funktion in der Kulturgemeinschaft, die der des Arztes, Geistlichen, Juristen, Ingenieurs usw. an Weite, geistiger Höhenlage und Verantwortung nicht nachsteht. In der Ausbildung der Träger dieser Aufgabe (also der Volksschullehrer und Volkslehrer) muss die Erziehungswissenschaft die Führung übernehmen, eine Erziehungswissenschaft, die orientiert ist an dem Begriff der Bildung und die ganze Erziehungswirklichkeit umspannt, also zum Gegenstand hat: Menschenbildung als Ideal und Ziel, Wert und Gut, Prozess und Organisation und Verfahren. Wie Prof. Cohn, Freiburg, nimmt Deuchler an, dass sich aus dem ernsthaften Studium der Erziehungswissenschaft die notwendige ethische Grundhaltung, ein lebensechtes bildnerisches Ethos als Folge ergibt<sup>1)</sup>, besonders dann, wenn sich die erziehungswissenschaftliche Ausbildung auch an der unmittelbar vorliegenden Bildungswirklichkeit vollzieht. Daher fordert er eine erste, mit dem Studium innerlich verbundene unterrichts- und erziehungspraktische Ausbildung: schon während der Studienzeit will er eine etwa sechswochige volle Unterrichtstätigkeit und eine vierwöchige Einführung in die sozialen Verhältnisse der Volksschüler (Arbeit in der Jugendwohlfahrt) einlegen, beide Erfahrungsgebiete theoretisch unterbaut in den vorhergehenden Semestern. Die endgültige pädagogisch-praktische Ausbildung erfolgt jedoch in der Praxis selbst. Weiter verlangt er ernstes fachliches Studium mindestens auf einem Lehrgebiet und zwar in erster Linie auf einem wissenschaftlichen, in zweiter auf einem wissenschaftlich-künstlerisch-technischen. Eine befriedigende Gestal-

<sup>1)</sup> Nur solche junge Leute sind als Lehrer auszubilden, bei denen man die Anlage für dieses Ethos voraussetzen darf.

tung (= Vereinheitlichung) des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung wird nach allem nur zu erreichen sein, wenn die Universitäten (bzw. die in Frage kommenden Technischen Hochschulen) sich nach der erziehungswissenschaftlichen Seite entsprechend ausbauen oder wenn die ihnen angelehnten Pädagogischen Institute in einer der Idee der Hochschulen entsprechenden Form diesen eingegliedert oder wenn die Pädagogischen Akademien im Sinne der Universität ausgestaltet, d. h. selbst zu solchen entwickelt werden. Jede Abseitsbildung der Volksschullehrer (z. B. in Pädagogischen Akademien) ist zu vermeiden, weil damit meist eine Einengung auf das Gebiet des Volksschulpädagogischen gegeben ist ohne Einstellung auf das Ganze. Ebenso verwerflich ist die konfessionelle Ausgestaltung der Lehrerbildung (in konfessionellen Akademien), bei der Politik und Tradition mitwirken. Sie bedeutet eine Störung und Vergewaltigung der Eigengesetzlichkeit des Bildungssystems und ist zurückzuweisen.

Die sehr lebhaft benützte und interessante Debatte drehte sich hauptsächlich um zwei Fragen: 1. Darum, ob die Ausbildung der Volksschullehrer auf der Universität oder besser auf Akademien zu erfolgen habe; 2. um die Konfessionalität der Akademien. Hinsichtlich der ersten Frage kamen die besonderen Vorzüge und Mängel eines jeden dieser beiden Bildungssysteme zur Sprache. In der zweiten Frage beriefen sich die Befürworter der Konfessionalität auf die Einheit der Weltanschauung und ihre besondere pädagogische Bedeutung, die zahlreichen und temperamentvollen Gegner hingegen auf die Einheit der Volksgemeinschaft, die eine einheitliche Ausbildung aller Lehrergattungen erfordere.

Ministerialdirektor Dr. Kühne behandelte darauf die „Ausbildung der Berufsschullehrer“. Die Aufgabe der Berufsschule ist es, die berufliche Ausbildung der jungen Leute zwischen 14 und 18 Jahren zu fördern und an ihrer Erziehung zu tüchtigen Staatsbürgern und Menschen mitzuarbeiten. Aus dieser Aufgabe der Berufsschule beantwortet sich die Frage nach der Auswahl und Ausbildung der Berufsschullehrer. Sie muss sich richten nach den Bedürfnissen des Faches, das der Lehrer zu vertreten hat. Während zunächst Volkschullehrer und Praktiker ohne geregelte Sonderausbildung herangezogen wurden, bestehen jetzt meist besondere Bildungsgänge für Handelslehrer und Handelslehrerinnen (an den Handelshochschulen und an den Wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten) und für Gewerbelehrer und Gewerbelehrerinnen (an technischen Hochschulen und besonderen berufspädagogischen Instituten). Bis jetzt haben aber die einzelnen Länder noch grosse Verschiedenheit in der Ausbildung aufzuweisen. Auch für die verschiedenen Arten der Berufe ist die Vorbildung der Lehrer zu verschiedenartig. Neben die fachlich-technische muss eine betriebswirtschaftliche und staatsbürgerliche Erziehung treten und selbstverständlich eine Einführung in die Pädagogik, die Prüfungsfach werden muss und besonders die Gebiete der Jugendkunde zu betonen hat, die für die Entwicklung der erwerbs-

tätigen Jugend und ihre Erziehung wesentlich sind. Ziel muss sein, eine selbständige Form der Lehrerbildung zu schaffen, die den Bedürfnissen der Berufsschule voll entspricht.

Die Diskussion dieses Vortrages hob mehrfach die besonderen Schwierigkeiten hervor, mit denen der Berufsschullehrer zu kämpfen hat; diese machen für ihn eine besonders sorgfältige Vorbildung notwendig.

„Die Ausbildung der Philologen“ (der Gymnasiallehrer, Mathematiker und Naturwissenschaftler eingeschlossen!) besprach Oberstudiendirektor Dr. Behrend, Berlin. Der Vortragende geht von der Feststellung aus, dass durch Einrichtung der Gymnasialseminare die pädagogische Ausbildung gegen früher wohl besser geworden, besonders in didaktischer Hinsicht, dass sie aber eine mehr äusserliche ist und dass auch in den ersten Jahren der Schulführung des jungen Oberlehrers (Referendarzeit) notwendigerweise die praktische Ausbildung im Mittelpunkt stehen muss. So komme im ganzen Studienangang die theoretische Ausbildung zu kurz und die Einstellung auf den künftigen Beruf, eine gewisse grundsätzliche Geisteshaltung, nicht früh genug zu ihrem Recht. Denn das Fachstudium vermittelt nur ein wissenschaftliches Ethos der Wahrhaftigkeit und erzielt eine kühle, intellektuell kontemplative Geisteshaltung mit einer weitgehenden Entfremdung von sozialen Momenten. Mit diesem Ethos, das sich in den Studienjahren so tief einprägt, dass es später nur sehr schwer überwunden werden kann, ist nun aber eine ganz besondere Berufseinstellung verbunden, die dem Pädagogischen abträglich ist: gerade die fachlich tüchtigsten der jungen Philologen empfinden dann im Lehramt das Unterrichten als abstossend und langweilig und lassen die Persönlichkeit des Schülers oft völlig hinter den sachlichen Aufgaben ihres Faches zurücktreten. Sie sind wohl gelehrte Humanisten geworden, aber keine humanistischen Erzieher. Daher fordert Behrend die Verlegung des erziehungswissenschaftlichen Studiums an die Universität. Damit nun das wissenschaftliche Studium auf der Universität künftig von vornherein („vom ersten Studentage an“) vom Berufsethos des Erziehers getragen wird, muss es in zweckmässiger Weise mit dem Studium der Erziehungswissenschaft verbunden werden, so dass der Gegenstand der Erziehungswissenschaft durch intensives Studium in der Persönlichkeit des Studenten ebenso tief Wurzel fasst, wie der Gegenstand des Fachstudiums, dass also das Ethos der Erziehung neben das Ethos der Wissenschaft tritt. Der Redner will das Studium der Pädagogik verteilen auf vier Semester, zu denen noch Übungen und pädagogischer Anschauungsunterricht hinzukommen. Um nun nicht dadurch das Universitätsstudium noch mehr zu verlängern, soll das Fachstudium stärker konzentriert werden, so dass künftig nur auf einem Hauptgebiet höchste wissenschaftliche Ausbildung verlangt wird, um das sich Ergänzungsfächer, in innerem Zusammenhang damit stehend und zur Vertiefung des Hauptstudiums dienend, gruppieren. Um ferner dieses Fachstudium in engeren Zusammenhang mit dem Studium der Erziehungswissenschaft und der Berufsbildung zu brin-

gen, stellt Behrend an die Universität bestimmte Forderungen, durch die aber der wissenschaftliche Charakter des Hochschulunterrichts nicht beeinträchtigt werden darf. Er verlangt, dass das Studium den Bildungswert der Fächer mehr zur Geltung kommen lässt, dass nicht mehr von Nur-Spezialisten Nur-Spezialisten herangebildet werden, sondern dass der künftige Beruf bei der Auswahl und Gestaltung der Vorlesungen angemessene Berücksichtigung findet und dass das Studium didaktisch zweckmässiger aufgebaut wird. Wenn z. B. das Eindringen in ein Fach durch methodischen, stufenmässigen Aufbau der Vorlesungen und Übungen erleichtert wird, so ist damit die Wissenschaftlichkeit in keiner Weise angetastet. So würden die Studenten auch eher einen Einblick in die Werkstatt der Wissenschaft gewinnen. Neben die geschlossene wissenschaftliche Ausbildung auf der Universität tritt dann eine ebenso geschlossene praktische Ausbildung in den beiden Referendarjahren, die der Einführung in die praktischen Aufgaben des Berufes dient.

Die Aussprache, die diesem Vortrag folgte, drehte sich besonders darum, ob zuerst die Theorie, wie Behrend es will und dann erst die Praxis kommen soll, oder ob es nicht naturgemässer sei, sofort den jungen Studenten in die Praxis zu stellen. Dadurch lasse sich auch eine bessere Auswahl ermöglichen, indem sofort sich zeige, ob er Anlage und Freude für seinen künftigen Beruf habe. Dafür traten, wenn auch mit besonderen Vorschlägen, ein: Prof. Östreich, Berlin, und Kerschensteiner. Dem hielt Behrend entgegen, dass dadurch höchstens die didaktischen Fähigkeiten zum Vorschein kämen. Auch sei nicht zu übersehen, dass jemand, der im ersten Semester noch nicht zu unterrichten verstände, es später könne. Auch er hielt es hingegen mit den Vorrednern für wünschenswert, dass der künftige Oberlehrer als Student schon Gelegenheit habe, sich in der Jugendhilfe zu betätigen.

Was ist nun das endgültige praktische Ergebnis all dieser Verhandlungen? wird der Leser am Schlusse unseres Rückblickes vielleicht fragen. Nun, irgendwelche Beschlüsse oder Resolutionen, die binden, gab es nicht, da bei der eigenartigen Zusammensetzung des Kongresses die Probleme nur rein wissenschaftlich, sachlich erörtert werden konnten, ohne Zugeständnisse an politische oder konfessionelle Richtungen. Die aufgeworfenen Fragen wurden also durch diesen pädagogischen Kongress in schulpolitischer Hinsicht nicht etwa entschieden; aber Kerschensteiner durfte am Schlusse immerhin feststellen, dass, wenn auch keine endgültige Lösung, so doch eine gewisse Klärung erreicht sei. Es besteht die Hoffnung, meinte er, dass die wissenschaftlichen Ergebnisse durch die Kraft ihres Wahrheitsgehaltes sich Beachtung bei den ausschlaggebenden Mächten, Behörden und Parlamenten, erzwingen. Für den Berichterstatter ist so viel gewiss: wo ein solches „Bildungsparlament“ am Werke ist, muss die Jugend, die Erzieherarbeit und die Schule irgendwie gewinnen. Und sei es auch nur dadurch, dass die Probleme ausgesprochen, gehört, durchdacht und hinausgetragen werden aus dem Kongreßsaal in die weite Welt der pädago-

gischen Einwirkungen<sup>1)</sup>). Wir in der Schweiz werden wohl mit besonderer Anteilnahme verfolgen, wie draussen im Reich die Probleme der Lehrerbildung für Volks- und Berufsschule erörtert und gelöst werden; aber auch zur Frage der Ausbildung der höheren Lehrer wurden auf dem pädagogischen Kongress Vorschläge und Anregungen von solcher Bedeutsamkeit und Tragweite ausgesprochen, dass sie gerade auch bei uns ernsthafte Beachtung verdienen.

---

## Die Hausarbeit der Schüler.

Von A. Stieger, Winterthur.

Eines ist nicht zu bestreiten: Unsere Schulen wenden ein volles Mass von Denken und Arbeiten auf, um in den Unterrichtsstunden dem Lernenden das Wissen und Können auf die fruchtbarste Art zu übergeben. Ein andres ist ebenso wahr: Der Lehrer kümmert sich kaum darum, wie der Schüler das Dargebotene verarbeitet, sich zu eigen macht.

Dieses Missverhältnis schafft viel Ungemach, für das die Ursachen oft an ganz falschen Orten gesucht werden. Während meiner Tätigkeit an einer privaten Schule trat dieses Übel in gewissen Fällen derart störend hervor, dass wir den ganz unbeholfenen Kandidaten besondere Anleitung für das Lernen erteilten. In der Regel mit Erfolg. Zu einer eigentlichen Lösung der Frage wurde nie geschritten; es türmen sich hier recht grosse Schwierigkeiten auf. Letztere müssen wohl auch der Grund sein, warum Staatsschulen die Hausarbeit so ganz dem Schüler überlassen und den Lernenden höchstens durch Lob oder Rüge beeinflussen.

Eine Klage eines Kollegen rüttelte das Problem wieder auf und ich möchte es hier zur Diskussion stellen. Die Klage: ein Semester Unterricht in Optik begleitet von einer reichen Zahl best ausgedachter und mit grösster Sorgfalt vorgezeigter Experimente. Um die zu Tage getretene Diskrepanz voll zu beleuchten, sei gesagt: mein Kollege ist ein äusserst geschickter Experimentator, auch seinem gesprochenen Wort kommt in hohem Masse Klarheit und logischer Aufbau zu. Das Resultat blieb trotz alledem äusserst dürftig; anlässlich der Schlussrepetitionen zeigte sich ein sehr geringer Umfang des wirklich Verarbeiteten. Dieses missliche Verhältnis zwischen aufgewandter Mühe und erzieltem Ergebnis war sehr betrübend für meinen Kollegen. — Man müsse lernen, sich darein zu finden, bemerkte ein älterer Pädagoge, denn wir Lehrer hätten uns an geringen Nutzeffekt zu gewöhnen.

Üblicherweise wird ein solcher Fall als eine Einzelerscheinung und die Klasse als mässig begabt angesehen. Beides trifft aber nicht zu. Wir stehen vor einem allgemeinen Problem; eine persönliche Erfahrung wird dies zeigen: Während einem Jahrzehnt hatte ich an einer

---

<sup>1)</sup> Ein ausführlicher Bericht über die Tagung, sämtliche Vorträge und auch die Voten der Debatteredner enthaltend, wird im Frühjahr 1929 im Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig erscheinen.