

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 4 (1931-1932)

Heft: 9

Artikel: Lehrernot : das Ergebnis einer Rundfrage [Fortsetzung]

Autor: Schohaus, W.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-851481>

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: 08.01.2026

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

Lehrernot.

Das Ergebnis einer Rundfrage.

Bearbeitet von W. Schohaus.

2. Stück:

Tücken des Systems.

Zahlreiche Lehrer aller Schulstufen fühlen sich in ihrer pädagogischen Tätigkeit durch das „System“ beengt, d. h. durch die Verbindlichkeit der geschriebenen und ungeschriebenen Gesetze, durch welche Organisation und Betrieb der Schularbeit festgelegt sind.

Eine zu große Schülerzahl ist das schwerste Hemmnis äußerer Natur für die Berufsentfaltung des Lehrers; das sollte aus dem ersten Teil dieser Veröffentlichung (November-Heft) klar geworden sein. In überfüllten Schulabteilungen zerschellt an der Masse der Schüler das tapferste Bemühen des Lehrers um eine neuzeitliche Arbeitsgestaltung.

Die übrigen systembedingten Schulnöte, denen wir uns heute zuwenden wollen, sind leichter zu ertragen. Sie sind insofern harmloser, als sie für eine fortschrittliche Entwicklung keine entscheidenden Hindernisse bedeuten. Sie hemmen und erschweren die Arbeit, — aber sie sind doch nicht imstande, ehrliche Bemühungen zum Scheitern zu bringen und fortschrittlichen Willen zu ertöten.

*

Alles Reglementierte gibt dem Schulbetrieb Halt, in gewissem Sinne Sicherheit und Einheitlichkeit. Gleichzeitig schränkt es natürlicherweise die Freiheit des einzelnen Lehrers ein.

Nicht eine einzige gewissermaßen anarchistische Lehrerräußerung, die jede gesetzliche Normierung des Schulbetriebes ablehnte, ist uns in die Hände gekommen. Das Ideal einer Schule, in der es keinerlei feste Methode, keinen einigermaßen verbindlichen Lehrplan und keinerlei Stundenplan gibt, hat offensichtlich in der Schweiz wenig Kredit. Ich glaube, wir dürfen uns darüber freuen, daß auch die fortschrittlichsten unserer Kollegen sich für die Schule der Zukunft bei aller Weite und Freiheit doch feste Formen und eine durch die Organisation gewährleistete Geschlossenheit und Einheitlichkeit wünschen.

Aber das „System“, wie es heute noch allgemein in Geltung ist, wird in vielen Stücken als Zwang, als hemmende Schranke, als sinnlose Erschwerung eines munteren, freien und wirklich erzieherischen Betriebes empfunden. Die Schulgesetze sind vielfach der Rückhalt einer teilweise außerordentlich verknöcherten Tradition. Sie wirken demgemäß als Zeit- und Kraftvergeuder und schickanöse Freudedämpfer.

Im Besonderen werden in zahlreichen Bekenntnissen übereinstimmend abgelehnt:

1. Die einseitig intellektualistisch orientierten, vielfach übersetzten und zu anspruchsvollen Lehrpläne.
2. Das herkömmliche Zensuren- und Zeugniswesen.
3. Die noch sehr verbreiteten Examen am Schluß des Schuljahres.
4. Das übliche Beaufsichtigungssystem (Kontrolle und Kritik der Schularbeit durch Inspektoren oder Visitatoren, deren pädagogische und methodische Bildung sehr zu wünschen übrig läßt).

Lassen wir nun einige Kollegen aus der Schar der Rundfragebeantworter zu Worte kommen. Wir wählen aus unserem Material die repräsentativsten Stücke aus, die in der Hauptsache die Problematik der oben genannten Punkte 1 bis 3 behandeln. Um Wiederholungen zu vermeiden, soll das Problem der Schulbeaufsichtigung (Punkt 4) in einer späteren Nummer unter dem Titel „Lehrer und Schulbehörden“ erörtert werden.

* * *

Wir beginnen mit der kürzesten Stellungnahme, die uns (aus der Westschweiz) zugegangen ist:

„Par quoi mon activité pédagogique a été le plus souvent entravée? ...

Par les examens, c'est-à-dire par les manuels, c'est-à-dire par le formalisme.“

M. Ch.

*

„Auf dem Stundenplan steht: Biblische Geschichte und Sittenlehre. Und im Zimmer drin steht der Herr Schulpräsident. Und nun soll ich mit meinen Kindern eine „Lektion“ halten. Soll ich einen biblischen Stoff „behandeln“ oder ein moralisches Geschichtchen? Herrgott, und dabei habe ich mit ihnen schon vor zwei Stunden über einen Zwischenfall diskutiert, den wir grad in unserer Klasse hatten. Wir haben gegenseitig unsere Kröpfe geleert, sind uns über allerhand menschliche Beziehungen klar geworden. Es war zwar grad eine Rechnsstunde, als das geschah. Aber ich habe mich nicht gescheut, daraus eine Sittenlehrstunde nach meinem Gutdünken zu machen. Denn ich kann nicht Sittenlehre erteilen, wenns der Stundenplan vorschreibt. Und gar noch biblische Geschichte! Ich kann das bloß, wenn wir alle in der nötigen „Stimmung“ sind. Das ist für mich das „Fach“, von dem ich nie weiß, wann es „dran kommt“. Und nun soll ich gar vor neugierigen Zuschaueraugen und -ohren eine solche Besinnungsstunde veranstalten? Einen Augenblick zögere ich. Nein, es geht nicht. Ich könnte schließlich die Scheu noch überwinden, aber die Kinder? Also nehmen wir halt das Buch und lesen ein Geschichtlein und erklären es. — Wenn man doch endlich dieses „Fach“, das so gar keins ist, vom Stundenplan

absetzen würde! Oder wenn doch wenigstens unsere Herren Schulpfleger begreifen würden, daß man damit keine Vorstellung geben kann.

*

Soll man überhaupt in der Schule Vorstellungen geben? Nein, gewiß nicht. Aber da ist doch irgendwo noch ein altväterischer Zopf, der noch immer an unserer Schule hängt und den so viele Behörden und Lehrer noch immer nicht abschneiden wollen: das verflixte Examen.

Da sitzen sie, meine Kinder, im neuen Sonntagsstaat, sorgsam herausgeputzt, wohlversehen mit eindringlichen Mahnungen der Eltern, der älteren Geschwister, der Tanten und Onkel, des Veters und des Vettergöttis. Aber sind denn das meine Kinder? Sind es dieselben, mit denen ich in Wald und Feld herumstreifte, die sonst so voller Leben auf dem Schulplatz herumtollen, die nie fertig werden mit Fragen und Lachen und Plaudern? Ja wahrhaftig, sie sinds! Und sind es doch nicht! Steif sitzen sie in ihren Bänken. Ein ganz ungewohnter Anblick. Und ich selbst? Bin ich auch noch derselbe? Nein, sieh mal an, auch ich habe mich verwandelt. Auch ich trage nicht nur ein feierliches Kleid, sondern auch eine ebensolche Miene zur Schau. Und wenn ich auch mit den Kindern lache, wenn ich auch versuche fröhlich zu sein, so ist es doch nicht echt, es ist alles gezwungen und gemacht. Denn mir ist im Grunde genommen herzlich schlecht und unbehaglich. Denn ich muß jetzt gleich allerhand Fragen auf die Kinder loslassen. Wir können nicht geruhsam wie sonst etwas mit einander herausbekommen, nein, wir müssen rasch Frage und Antwort tauschen, alle zehn Minuten in einem andern Fach. So verlangt die Vorschrift.

Und an den Wänden sitzen sie, mit todernsten Mienen, als müßte das jüngste Gericht beginnen: die besagten Eltern, Brüder, Vettern und Basen. Sie sind da, um jede Antwort genau zu prüfen, um überlegen zu lächeln, wenn etwas Dummes gesagt wird. Und weil diese Leute dasitzen, wird sehr viel Dummes gesagt. Man stolpert über Dinge, über die man eigentlich gar nicht stolpern kann. Denn ein Examen muß doch schwer sein, also heißt es, alle Kraft aufbieten, um nicht hereinzufallen...

Nein, eine leichte Sache ist ein solches Schulexamen nicht, denn etwas Unnatürliches zu tun, kostet stets Ueberwindung. Und vollends Kinder in dieses Unnatürliche hineinzuzwängen ist doppelt unangenehm, weil man weiß, daß all diese feierliche Verwandtschaft nur kommt, um sich an einem Schauspiel zu weiden. Soll denn die Schule ein Theater sein?

*

Und nach dem Examen verteilen wir nicht nur die Examenwecken, nein, wir verteilen auch noch die Zeugnisse. Und wieder muß ich sagen: diese verflixten Zeugnisse! Da muß man die zehn Mal Braven fein hübsch loben und die weniger Braven, die man doch so viel lieber hat und die doch oftmals so viel ehrlicher sind, tadeln. Und man muß Noten abwägen und kann den Kindern doch nie gerecht werden. Da stecken die Kinder die Köpfe zusammen und vergleichen und können gar so vieles nicht fassen. Muß ich denn nicht, um Ungerechtigkeiten zu vermeiden, möglichst genau, womöglich nach irgend einem Schema, nach den äußerlich sichtbaren Leistungen, die Noten bemessen? Muß ich nicht, will ich mich nicht dem Vorwurf der Parteilichkeit aussetzen, die Noten nach einem äußerlichen „absoluten“ Maßstab erteilen, wo ich doch so oft das Gefühl habe, daß das Kind, seiner individuellen Begabung entsprechend, Gutes leistete? Freilich, ich versuche diese Ungerechtigkeiten, die bei der heutigen Zeugnisgebung durch Zahlen unvermeidlich sind, auszugleichen durch Rücksprache mit den Eltern. Aber wie viel besser wäre es, wenn ich über jedes Kind einen schriftlichen, ausführlichen Bericht machen könnte, statt drei Mal im Jahr diese zahlengefüllten Milch-

büchlein auszuteilen? Die Zeugnisse sind eine Last. Wie lange noch? Ist nicht vielleicht die Bequemlichkeit von uns Lehrern schuld daran, daß wir da noch nicht weiter sind? Stehen nicht vielleicht überhaupt wir Lehrer hinter all diesen vielen Mängeln des „Systems“?

W. Schd.

*

„Ein schwerer Uebelstand scheint mir darin zu liegen, daß die schwächeren Schüler im Rechnen dasselbe Lehrziel erreichen sollen, wie die gutbegabten.

Ich meine, daß wenigstens an Orten, wo keine Spezialklassen bestehen, im Rechnen durchwegs, oder doch von der 5. Klasse an, zwei Lehrziele aufgestellt werden sollten, eines für die gutbegabten, und eines für die Kinder, denen nun einmal das Rechnen große Mühe macht.

Oder ist es denn z.B. nötig, daß solche Kinder mit den ungleichnamigen Brüchen belastet werden, die sie in diesem Alter doch nicht richtig zu verstehen imstande sind, sondern im besten Fall mechanisch eine zeitlang handhaben können? Was würden wohl viele unserer Frauen, die ja alle einmal das Rechnen mit Brüchen lernten, antworten, wenn ihnen Rechnungen vorgelegt würden, wie sie unsere Sechstkläbler zu lösen haben! Und welches wäre wohl die Antwort unserer Frauen auf die Frage: Wie oft haben Sie im täglichen Leben die ungleichnamigen Brüche gebraucht?

Genügt es denn nicht, wenn solche im Rechnen schwerfällige Kinder sich tüchtig üben im Rechnen mit ganzen Zahlen, wenn sie in einfacher Weise in das Bruchrechnen eingeführt werden, wie es etwa für die 5. Klasse vorgeschrieben ist, und wenn sie nachher immer wieder die Denkkraft üben an Drei- und Vielsätzen, wie das praktische Leben sie mit sich bringt?

Das Rechnen und die damit verbundene Plagerei hat schon manchem Kinde die Schulzeit verbittert und manchem Lehrer die Arbeitsfreudigkeit gehemmt. Ich hatte schon Klassen, in denen für $\frac{1}{3}$ der Schüler ein vereinfachtes, praktisches Pensum eine Wohltat gewesen wäre. Und zwar handelte es sich dabei nur in ganz wenigen Fällen um schwachsinnige, sondern in erster Linie um etwas schwerfällige Kinder, die aber jedenfalls im praktischen Leben ihren Platz richtig ausfüllen werden. Durch das stete Zurückbleiben hinter den andern verlieren solche Kinder Mut und Freudigkeit. Durch die Vereinfachung des Pensums könnte dem vorgebeugt werden, die Arbeitsfreudigkeit bliebe erhalten, und, was die Hauptsache ist, die Kinder wären frischer und aufgeschlossener für die andern Stunden, und der Lehrer könnte freier und ungehemmter seine Arbeit tun.

Weiterhin bedrückt es mich sehr, daß ich die Kinder schon nach zwei Jahren wieder abgeben muß.

Ein Wechsel schon nach zwei Jahren scheint mir, wenigstens bei kleinen Kindern, ein Unding, und besonders schwerwiegend ist es bei Kindern, die am Elternhaus keinen Halt haben, sondern trotz gelegentlicher Hiebe meisterlos und zuchtlos und oft auch ohne rechte Liebe aufwachsen. Bis solche Kinder sich an eine neue Leitung gewöhnt haben, geht eine gute Zeit verloren; kommt nach zwei oder drei Jahren wieder ein Wechsel, so hindert das ein Zusammenwachsen zwischen Schüler und Erzieher und damit ist die Erziehung des jungen Menschen erschwert.

6—10-jährige Schüler sollten mindestens 3 Jahre derselben Lehrkraft anvertraut sein.“

J. B. (Lehrerin.)

*

„Ein Lehrer, der sich bemüht, auf die Entwicklung des Kindes Rücksicht zu nehmen, der, wie man sagt, „vom Kinde aus“ unterrichten möchte, hat in den Forderungen des Lehrplans ein starkes feindseliges Gegenüber. Denn der übliche Lehrplan der Volksschule ist nicht „vom Kinde aus“ geschaffen worden, er ist eine Verteilung des vom Erwach-

senen nötig gefundenen Lehrpensums auf die verschiedenen Schuljahre, ohne besondere Rücksicht auf die Eignung für das betreffende Lebensalter.

Einige Beispiele:

In der 4. Klasse soll nach unserm Lehrplan (Kanton St. Gallen) die Heimatkunde „beginnen“. Dazu gehören Naturkunde, Geographie (Heimatkunde im engeren Sinne) und Geschichte. Es ist nun die Frage, ob diese drei Fächer mit den entsprechenden Stoffen berechtigt sind, die Schulzeit 9 bis 10-jähriger Kinder in Anspruch zu nehmen. Der Naturkunde darf man die Berechtigung ohne Weiteres zusprechen. Noch mehr; schon von der ersten Klasse weg sollte praktische Naturkunde getrieben werden. Ich würde sie für die dritte Klasse als ein Hauptfach einführen. Allerdings nur insoweit systematische Naturkunde, als sie praktische Beobachtungen, kindliche Forschungen und Versuche festlegen und ordnen will.

Das 2. Fach, Geographie oder Heimatkunde im engeren Sinne, finde ich für die 4. Klasse nicht vorbehaltlos angemessen. Man ist ja heute immer mehr der Ansicht, daß man in der Volksschule praktisch-wissenschaftlich „arbeiten“ sollte (im Sinne des Arbeitsprinzips). Das ist auch sehr vernünftig; nur damit kann der Schulmeisterliche, dozierende Dilettantismus abgebaut werden. Man sollte hier völlig ernst damit machen, im Sinne Pestalozzis sich zunächst im engen Erfahrungsbereich des Kindes zu orientieren. Ich würde der vierten Klasse nur ein Thema, aber ein geeignetes und herrliches Thema stellen, zu dessen Bewältigung ein Jahr nicht zu lange ist: Unser Dorf, sein Grund und Boden, seine Häuser und religiösen Gebäude, seine Straßen und Brücken, usw.

Sehr verfehlt dünkt mich das Pensum des Geschichtsunterrichtes, den wir mit der vierten Klasse bewältigen sollten. „Die Pfahlbauer; die Alemannen; der Ursprung der Schweiz“, so heißen einige Themen. Die Umstellung auf Jahrhunderte rückwärts, das Einfühlen in völlig andere geistige und materielle Verhältnisse ist einem zehnjährigen Kinde glatt unmöglich. Wir sind gezwungen, Geschichte als Geschichten zu erzählen. Dennoch würde ich auf der Stufe der 5. Klasse Geschichtsunterricht einführen, aber dabei nicht so unmöglich mit den zeitfernsten Stoffen beginnen, sondern mit der Geschichte des Schulhauses, der Kirche und des Dorfes (der Stadt); ein wundervolles Thema.

Vergleichen wir noch die beiden Fächer Rechnen und Zeichnen miteinander!

Das Rechnen ist nach dem Lehrplan neben dem Sprachunterricht das wichtigste Fach. In der 1. Klasse sollten dafür 4 Stunden, in der 2., 3. und 4. Klasse je 5 Stunden aufgewendet werden. Von 10-jährigen Kindern sollen wir schon Kopfrechnungen verlangen, die der Durchschnittserwachsene auf dem Papier ausrechnet. Es zeugt von einem großen Glauben an das „Materielle“, daß breite Volksmassen im Schulrechnen einen so wichtigen Faktor der Zukunft des Kindes sehen. Es ist ein Aberglaube, der sich heute besonders tragisch ausnimmt, angesichts des beginnenden Zusammenbruchs des hergebrachten Wirtschaftssystem und des Scheiterns aller rechnerischen Operationen am Dienste der Völkerzusammenarbeit, am Unwillen und Ungeiste der Völker. Und doch wird heute noch eine Schule, in der glänzend gerechnet wird, am ehesten als gut taxiert. Kein Fach ist aber so leicht zu erteilen wie Rechnen, nirgends gibt es so schnell sichtbare und eindeutige Erfolge wie gerade hier. Aber wehe jenen Kindern, die kein Talent zum Rechnen haben, sie werden zu ihrem Unvermögen hin sehr häufig noch innerlich gehemmte Menschen; sie müssen beständig Angst vor dem Sitzenbleiben haben, denn Rechnen ist ja so ziemlich das ausschlaggebende Fach.

Für das Zeichnen räumt der Lehrplan der 1. und 2. Klasse null, der 3. und 4. Klasse 2 Stunden ein. Ich behaupte aber, daß das Zeichnen mindestens ein ebenso wichtiges Fach ist wie das Rechnen. Unser Lehrplan spricht auch nur vom

geometrischen und reproduzierenden Zeichnen. Vom gestaltenden Zeichnen und Malen steht keine Silbe darin. Das „Ausdruckszeichnen“ ist in meinen Augen ein ungeheuer wichtiges Fach, besonders für die Unterschule. Es ist das einzige Fach, das ein sozusagen ungehemmtes produktives Schaffen des Kindes zuläßt. Das Kind wird allzusehr und allzuoft von „fremden Inhalten“ in Anspruch genommen, es muß sich fast immer dem Lehrer und den Büchern widmen. Lassen wir es auch in der Schule einige Stunden der Woche Kind sein; lassen wir es „seinen Inhalt“ ergründen; lassen wir es vor allem gestalten, mit Stift oder Pinsel verarbeiten, was es sich selbst abhorcht! Wir werden es nicht zu bereuen haben. Gerade dieses eigenwertige, in-sich-geschlossene Schaffen der kindlichen Individualität bildet ein bleibendes geistiges Gegengewicht zum Geiste jener Stoffe, die zugunsten der materiellen Selbstbehauptung dem Kinde beigebracht werden müssen.

Ich befürworte nicht die Abschaffung des Lehrplans. Aber wir müssen versuchen, ihm eine andere Bedeutung zu geben. Der Lehrplan soll nicht so beschaffen sein, daß der Lehrer genötigt ist, alle Schulstunden für die Bewältigung des Lehrpensums zu gebrauchen. Ein herzhafter Abbau des Stoffes unterbindet das dilettantische Dozieren und die sinnlose Gedächtnisarbeit.

Ich stelle mir eine Lösung so vor: Es wird ein vernünftiger, dem jeweiligen Kindesalter entsprechender Minimallehrplan geschaffen, der natürlich verbindlich ist. Darüber hinaus wird dem Lehrer Spielraum gelassen. Ueber die Verwertung der übrigen Unterrichtszeit hat er ausführlichen Bericht zu erstatten. — Wäre es aber nicht auch möglich, diesem oder jenem Lehrer völlige Freiheit zu geben, eine Art Versuchsklassen einzuführen, die allerdings unter genügender und kritischerer Kontrolle stehen müßten? So könnte man am besten neue Wege finden und ausbauen.“

M. G.

*

„Im großen und ganzen hab ich das Gefühl, ich hätte noch lange nicht alle Möglichkeiten erschöpft, die innerhalb des Systems liegen. Es wirkt ja auch allgemein auf der Unterstufe weniger hemmend, weil einem ohne weiteres im Stundenplan von Seiten der Inspektoren viel Freiheit eingeräumt wird. Was der Lehrplan (Kt. Thurgau) verlangt, scheint mir bis jetzt gut erreichbar. Innerhalb des Gesamtunterrichts leisten die Kinder oft mit Leichtigkeit Dinge, die über ihre Stufe hinaus gehen.“

Aber zwei Dinge wirken meiner Ansicht nach hemmend.

1. Die Zeugnisse. Das Jahr hindurch bemühe ich mich, jedem Kind mit der gleichen Liebe entgegenzukommen, vor allem Wert auf das Erzieherische zu legen — und nun auf einmal diese Beurteilung nach fachlichen Leistungen. Und dazu kommt noch, daß man beim besten Willen die Noten nicht völlig gerecht machen kann. Entweder berücksichtigt man die Anstrengung des Schülers zu wenig, oder dann stimmt der Vergleich mit andern nicht.

2. Das Examen. Es widerstrebt mir, eine Schauvorstellung zu geben; die Kinder sind ja auch nicht ganz wie sonst. Noch ärgerlicher aber werde ich über die vorherige, notwendige Wiederholung alles Behandelten. Natürlich hat Repetition auch einen Sinn, aber das geschieht schon während des Jahres, wenn man ein Thema mal von einer andern Seite anpackt. Aber diese ewige, letzte Eintricherei von Gedichten und Liedern und Lesestücklein wirkt so abspannend und zusammenhanglos! Vielleicht ist das in einer kleinen Landschule besonders drückend, wo eben das Examen eine hochwichtige Schulvorsteher-Angelegenheit bedeutet, mit nachherigem Festessen! —

Manchmal kommt es mir übrigens vor, als hätten solche Bestimmungen doch eine gute Aufgabe zu erfüllen, nämlich die, den Lehrer so weit zu bringen, daß er immer mehr auf eine echte Art frei wird von ihnen. — —“

R. E. (Lehrerin.)

Fassen wir in einigen Thesen zusammen, was als wesentliche Kritik der fortschrittsfreudigen Lehrerschaft am hergebrachten System unserer Volksschule festzuhalten ist:

Die Lehrpläne

sind zu anspruchsvoll. Sie sind zu sehr vom Bildungsbegriff der Erwachsenen aus gestaltet und tragen der Art des Kindes und seiner Entwicklung zu wenig Rechnung.

Unsere Lehrpläne sind intellektualistisch, d.h. sehr einseitig auf die Bereicherung gedächtnismäßigen Wissens eingestellt. Sie sind der handgreiflichste Ausdruck jenes schiefen Ideals, wonach eine Bildung umso „vollkommener“ ist, je mehr sie in die Breite geht (unausweichlich auf Kosten der Vertiefung in einzelne Zusammenhänge). Uebung des selbständigen Denkens und Forschens sowie sinnvolle Handbetätigung (d.h. eben alles, was das neuzeitliche Prinzip der Selbsterarbeitung fordert) kommen dabei zu kurz.

Es muß demgemäß heute ein herzhafter Stoffabbau gefordert werden.

Wir brauchen Lehrpläne mit einem Minimalstoffprogramm, das für alle Schulen unbedingt verpflichtend ist. Darüber hinaus müßten diese Lehrpläne für jede Stufe fakultative Stoffgebiete aufführen (wie das z.B. im neuen Lehrplan für die aargauische Primarschule durchgeführt ist). Sie müßten dem einzelnen Lehrer also einen sehr weiten, freien Spielraum lassen und ihm im Sinne von Ratschlägen Möglichkeiten nachweisen, diesen Spielraum sinnreich auszunützen.

Jede Klasse könnte dann innerhalb bestimmter Grenzen in einem gewissen Sinne „Versuchsklasse“ sein. Jeder Lehrer hätte weitgehende Freiheit zur Entwicklung und Anwendung seiner individuellen, schöpferischen pädagogischen Kräfte. — Die Nötigung, über die Auswertung dieses Spielraumes an die Schulbehörde periodisch Bericht zu erstatten, wäre Sicherheit genug gegen jeden Mißbrauch der Freiheit. *)

Der Minimalstoffplan, ergänzt durch Ratschläge für weitere Stoffbearbeitungen, ist der Lehrplantypus der Zukunft, für den wir kämpfen müssen. —

Die Zahlenzeugnisse

und der damit zusammenhängende öde Notenbetrieb müssen verschwinden!

Alle Beteiligten sind eigentlich mit diesem hergebrachten Zeugnisssystem unzufrieden.

Die Eltern empfinden es, daß diese Zahlenzeugnisse so dürftig sind; es steht ihnen zu wenig drin; sie können mit diesen Zahlen im Grunde nichts anfangen; sie können sich nicht vorstellen, welche Qualitäten eigentlich hinter diesen dünnen Ziffern stecken.

*) Vergl. hierzu den in diesem Heft veröffentlichten „Offenen Brief“ von Ad. Ferrière.

Und die Kinder erleben diese Zeugnisse immer wieder als etwas so Hartes, Unerbittliches. Diesen amtlichen Dokumenten wird eine so beklemmende Wichtigkeit beigemessen, es haftet ihnen der Stempel des Unfehlbaren und Unwiderruflichen an. — Es ist für sie überhaupt so trostlos, das Resultat einer erlebniserfüllten Schulperiode in einigen stumpfen Ziffern zusammengedrängt zu sehen und zu wissen, daß nun auch die kleineren und größeren Mißerfolge in den Zahlen dieses unvermeidlichen Büchleins für alle Zeiten fixiert sind.

Aber auch die allermeisten Lehrer leiden unter dem Zeugniswesen. Welcher Schulmann seufzt nicht, wenn er wieder einmal davor steht, diese langweiligen Gutachten über seine Schützlinge auszustellen! Es spürt doch jeder, daß all dies Wissen und Nichtwissen, all dies Können und Versagen der Kinder unendlich mannigfaltig ist, — daß es ein meist unübersehbar vielseitiger Ausfluß des unerhört reichen kindlichen Seelenlebens bedeutet. Das Erleben und Reagieren der Kinder in der Schule ist doch so unendlich vielgestaltig, daß es wirklich eine große Vermessenheit ist, dessen Resultat zahlenmäßig messen und in einigen Ziffern zum Ausdruck bringen zu wollen. —

Bisher hatten wir hauptsächlich die Leistungsnoten im Auge. Es gibt aber noch Fleiß- und Betragensnoten. Diese Zensuren sind in pädagogischer Betrachtung nicht weniger problematisch:

Man kann leicht zeigen, daß diejenige seelische Spannung, die vernünftigerweise Fleiß genannt werden muß, gar nicht meßbar ist.

Man kann weiterhin zeigen, daß wir beim Ausstellen von Betragensnoten unweigerlich zu Moralisten und letzten Endes lächerlichen Sittenrichtern werden müssen. (Wir hoffen, darauf bald einmal in einer ausführlicheren Arbeit über das ganze Zeugnisproblem in der S. E. R. zurückkommen zu können.)

Die Führung von systematisch angelegten psychologischen Beobachtungsbogen sollte endlich die längst überlebten Zahlenzeugnisse ersetzen. (Auch auf das Problem dieses Ersatzes möchten wir später in einer besonderen Arbeit ausführlich eingehen).

Die Jahrexamen

sind ein klägliches Ueberbleibsel aus einer Zeit, da an der Volksschule vielfach ganz mangelhaft ausgebildete und oft auch moralisch wenig vertrauenswürdige Schulmeister amtierten, denen gegenüber rigorose Kontrollmaßnahmen unentbehrlich waren.

Sie entsprechen einer veralteten Auffassung von der Schularbeit, — als wenn diese durch hör- und sichtbare Resultate mittelst einer Abfragerei in ihrem Wesen nachgewiesen werden könnte.

Die Examen bringen erfahrungsgemäß zum Voraus (oft Wochen und Monate lang) Beunruhigung und Unsachlichkeit in die Schulstuben hinein: es wird auf einen äußeren Erfolg hin gearbeitet, wo doch alles nur auf

die inneren Bildungswerte ankommen sollte. Bei Lehrern und Schülern feiern Beklemmung, Eitelkeit, Ehrgeiz und andere Affekte, die einer erzieherischen Atmosphäre Abbruch tun, vielfach Triumphe.

Das Examen selbst ist in der Regel eine mehr oder weniger posierte Schaustellung. Weder die Kinder noch die Lehrer sind bei diesem Anlaß unbefangen und natürlich. Weder Verkrampfung noch Pose lassen sich ganz vermeiden. Fast immer unterlaufen auch kleinere oder größere Blendereien und andere Unehrllichkeiten.

So stört das Examen immer wieder die gedeihliche Schularbeit und wirkt in ungezählten Fällen demoralisierend; nicht zuletzt auch dadurch, daß es die hemmungslosen Schüler glänzen und die Schüchternen Niederlagen erleben läßt und damit hüben Eitelkeit und drüben Minderwertigkeitsgefühle begünstigt.

Das Examen dient heute keinerlei berechtigtem, realem Bedürfnis mehr: Die Inspektoren können sich auf anderen Wegen viel besseren Einblick in die Schularbeit verschaffen. Die Behauptung aber, daß durch diese Examen eine nützliche Verbindung von Schule und Elternhaus gefördert werde, ist absurd.

So ist es an der Zeit, daß dieser lästige Zopf abgeschnitten werde. Er wird aber nur abgeschnitten, wenn wir Lehrer der Öffentlichkeit seine Häßlichkeit oft und nachdrücklich zum Bewußtsein bringen. — Eine schlichte, fröhliche Schulfeyer, zu der die Eltern als Gäste eingeladen werden, ist als Abschluß des Schuljahres einzig berechtigt.

* * *

Es bleibt bei der alten Wahrheit, daß ein begnadeter Lehrer auch mit den verschrobensten und überlebtesten Vorschriften und Einrichtungen fertig wird und trotz allem einen fröhlichen und herzhaften Schulbetrieb gestalten kann, — weil es nur seiner Berührung mit den jungen Menschen bedarf, um wirkliches Leben zu erwecken.

Und es bleibt bei der anderen Wahrheit, daß in der Schulstube eines unfähigen Erziehers ein öder, langweiliger und mißmutiger Geist herrscht, auch wenn sich dieser Lehrer der weitherzigsten und idealsten Schulgesetze und der paedagogisch einsichtigsten Schulbehörde erfreuen darf. Jede Schule ist letzten Endes so gut oder so schlecht, wie die Lehrer, die an ihr wirken.

Der Geist entzieht sich eben seinem Wesen nach aller Reglementierung und aller Organisation. Wenn er gut und stark ist, sprengt er jedes Gefäß und siegt schließlich über alle Paragraphen.

Diese Erkenntnis kann uns trösten und beruhigen. Vor allem aber muß sie uns immer wieder zum Bewußtsein bringen, daß es im Interesse von Jugend und Schule kein wichtigeres Problem gibt als dies: Wie ist es möglich, aus dem Volke heraus die nach ihrer Veranlagung paedagogisch bestqualifizierten jungen Menschen dem Lehrerstande zu gewinnen? Wir haben damit zugleich das schwierigste Problem formuliert.

Das soll uns nicht hindern, für vernünftige Schulgesetzgebungen und Schuleinrichtungen zu kämpfen. Je sinnvoller die äußeren Arbeitsbedingungen sind, desto wirksamer kann der gute Erzieher seine Kräfte ohne Zersplitterung in den Dienst seines Werkes stellen.

W. Sch.

Englischer Schulgeist.

Eindrücke aus einer Public School.

Von Dr. H. W. Häusermann.

Die angelsächsische Kultur, so sehr sich der im deutschen oder französischen Kulturkreis aufgewachsene Mensch auch dagegen verwahren mag, dringt unaufhaltsam zur Stellung einer für die ganze zivilisierte Welt verbindlichen Lebensnorm vor. Die politische und materielle Stärke Großbritanniens und der Vereinigten Staaten sowie die innere Werbekraft des englischen Lebensstils sind wohl die Haupttriebfedern dieser Entwicklung. Es ist bezeichnend, daß der Typus des *gentleman* zu einem Menschenideal wird, das andere Ideale immer mehr zurückdrängt und ersetzt. Der preußische Reserveoffizier, der Korpsstudent, der deutsche Gebildete, der Beamte, der Kaufmann, der *honnête homme*, der ritterliche Edelmann, sie alle werden langsam entwertet durch dieses im oberen englischen Mittelstand ausgebildete Mannesideal. Die Bedeutung dieses Vorgangs kann natürlich verschieden beurteilt werden. Vom humanistischen Standpunkt aus muß die Verschiebung des Akzentes von der Bildung auf den Charakter als Verlust gebucht werden, soziologisch und politisch betrachtet erscheint sie als Gewinn. Jedenfalls findet

hier eine Verlagerung sittlicher Normen statt, die sich auch in der Jugendbildung nichtenglischer Völker auswirken muß. Unsere festländischen Schulen neigen sich bewußt oder unbewußt der englischen Auffassung in Fragen der körperlichen und sozialen Erziehung zu, ohne natürlich ihrer grundsätzlich verschiedenen Weltanschauung untreu zu werden. Sie gehen einen Kompromiß ein, der dem Schüler die Vorteile beider Systeme zu verschaffen sucht. Eine folgerichtig durchgeführte Erziehung zum *Gentleman* gibt es jedoch nur an englischen Schulen, und auch hier nur an den besseren Public Schools und den alten Universitäten. Anstatt eine Begriffsbestimmung dieses äußerst komplexen englischen Bildungsideals zu geben, werde ich versuchen, die zu seiner Verwirklichung verwendeten Erziehungsmethoden zu beschreiben, wie sie sich mir während anderthalbjähriger Lehrtätigkeit an einer Public School mittlerer Größe (*Ardingly College*, Sussex, gegen 300 Schüler) dargestellt haben. Vorausgehend muß noch bemerkt werden, daß diese Schulen durchaus als Standesschulen zu betrachten sind. Ein hohes Schulgeld verschließt sie den untern Schich-