

Zeitschrift: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode

Herausgeber: Zürcherische Schulsynode

Band: 80 (1913)

Artikel: Beilage IX : Die Lehrerschaft im Dienste der pädagogischen Forschung

Autor: Stettbacher, H.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-743891>

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: 07.02.2026

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

Die Lehrerschaft im Dienste der pädagogischen Forschung.

Von Dr. H. Stettbacher, Zürich.

Die Tätigkeit des Lehrers und Erziehers ist eine andersartige als diejenige des Forschers. Wir Lehrer suchen das geistige Leben unserer Zöglinge zu gestalten und zwar so zu gestalten, daß es sich immer mehr einem Ideale nähert, das uns vorschwebt. Mehr als das; wir sollten es in unserer Tätigkeit dahin bringen, daß unser Zögling selbst jenes Ideal zu dem seinigen macht, daß sich sein Wollen mehr und mehr auf die Verwirklichung jenes Ideals erstreckt, daß er selbstständig und sein eigener Erzieher werde. So ist das Wesentliche an unserem Tun ein Gestalten des geistigen Lebens im Zögling. Wo bleibt da Raum für die Forschung?

Der praktische Pädagoge treibt sie zunächst nicht. Er fragt von seinem Standpunkt aus nicht in erster Linie: Wie ist der Geist des Kindes beschaffen und was geht in ihm vor; er sucht vielmehr den jugendlichen Geist zu bilden und ihn so zu behandeln, daß jenes Ziel erreicht werde. Sein Frage lautet nicht: Wie mèsse ich die Sinnesleistung, die Intelligenz, den Willensbereich eines Kindes, sondern wie erziehe ich die Sinne, das Denken, den Willen? Die Einstellung des Lehrers ist nicht die des bloßen Beobachters und Experimentators; sondern die eines schaffenden, auf ein lebendiges Objekt einwirkenden Baumeisters. Weil das Innenleben des Zög-

lings weniger erforscht als gestaltet werden soll, gleicht das Tun des praktischen Pädagogen weit eher demjenigen eines Künstlers als dem des Forschers. Ist die Stimmung des Psychologen seinem Forschungsobjekte gegenüber Sachlichkeit, wissenschaftliche Neugierde, so bestimmen den praktischen Pädagogen als tiefere Motive die Liebe zum Kind und die Begeisterung für die Ziele, denen es zugeführt werden soll.

Aber eben über die Ziele hat sich der praktische Pädagoge Rechenschaft zu geben und über mehr als nur über diese: über die Entwicklungsstufe, die der Zögling bereits erreicht hat, über die Entwicklungsgesetze, über die Mittel, die geeignet sind, diese Entwicklung zu sichern und zu beschleunigen, über das richtige, erträgliche Maß der Beschleunigung und über die Teilziele, die mit der Entwicklung in Beziehung zu treten haben.

Und hier ist nun ein weites Feld für die Forschung. Wir dürfen sagen, das ganze Tun des Erziehers ruht auf den Resultaten dieser Forschung.

Zwar kann das Tun auch instinktiv erfolgen, rein aus der bisherigen, individuellen Erfahrung heraus, ohne daß wir uns über die Beweggründe unseres Handelns genaue Rechenschaft geben. Es ist dann das Tun des Routiniers. Aber dieses Tun vermag uns auf die Dauer nicht zu befriedigen, und es vermag auch nicht, jene Fortschritte zu sichern, die wir für die Pädagogik wünschen müssen. Was von Einzelnen bloß gefühlsmäßig auf Grund seiner individuellen Erfahrung festgestellt wird, einer klaren Begründung aber entbehrt, vermag nicht Allgemeingut zu werden. Vorschriften, denen die zureichende Begründung fehlt, treten dem Praktiker als reine Gebote entgegen; sie zeigen ihm nicht, warum er so und nicht anders handeln muß.

Das ist ja gerade das Bestreben unserer Zeit: von der bloßen pädagogischen Routine los zu kommen. Man

sucht die pädagogischen Normen nach den strengsten Anforderungen der Wissenschaft zu begründen; durch sorgfältiges Ausprobieren der neuen Vorschläge soll ein sicherer Boden gewonnen werden. Im ganzen Erziehungsgebiet sehen wir neben einer intensiven praktischen Arbeit ein Streben nach solider wissenschaftlicher Grundlegung.

Die Forschung soll uns ein bestimmtes Tatsachenmaterial liefern, das nachgeprüft und ergänzt werden kann, weil es unter uns bekannten Bedingungen gewonnen wurde.

Die Pädagogik ist eine normative Wissenschaft. Sie gibt Normen für das Tun des Lehrers und Erziehers, für das Verhalten des Zöglings, für die Einrichtung und den Gebrauch der Unterrichtsmittel, für die Organisation des Schulwesens.

Sollen aber Normen aufgestellt werden, so müssen die tatsächlichen Verhältnisse gründlich durchforscht sein, sonst sind alle diese Normen bloße logische Konstruktionen ohne genügende Fühlung mit der pädagogischen Praxis oder sie sind willkürlich und von autorativem Charakter. Auf die bloße praktische Erfahrung des Einzelnen begründet, bieten sie zu wenig Garantie für sachliche Berechtigung und für Zweckmäßigkeit.

Eben diese sichere Grundlage möchte nun die pädagogische Forschung schaffen und dadurch den einzelnen Erzieher befähigen, sich jederzeit über die Begründung seiner Maßnahmen klar zu sein. Sie erhöht dadurch die Selbständigkeit des Erziehers gegenüber den Normen, sie stärkt das Interesse am Beruf und befreit von Lehrschablone und schematischer Behandlung, von der Schablone, die oft für den Unterricht und das geistige Leben des Kindes verhängnisvoll wird.

Die Resultate dieser Forschung werden wegweisend sein für die Behandlung unserer Zöglinge, für die Grund-

lagen der Schulorganisation, für das didaktische Verfahren und für die erzieherische Beeinflussung.

Wir haben gehört, wie sich die Forschung unter anderem bemüht, bestimmte Maßstäbe zu liefern für die Beurteilung der Zöglinge; wie sie nach Methoden zur raschen Feststellung der Leistungsfähigkeit sucht. Wir sollen dadurch in den Stand gesetzt werden, unsere Anforderungen mehr als bisher der Art der Begabung anzupassen, die Schwierigkeiten und Hemmungen zu erkennen, die sich aus der Art der Begabung ergeben und dem Schüler selbst die Hilfsmittel zu weisen, die ihn Mängel und Einseitigkeiten der Begabung überwinden lassen.

Die Aufgabe ist freilich nicht leicht.

Schon auf rein psychologischem Gebiet ist es außerordentlich schwer, ein klares Tatsachenmaterial zu gewinnen, weil die psychischen Lebenserscheinungen außerordentlich kompliziert sind. Auf pädagogischem Gebiet kommen noch die beständigen Wechselwirkungen zwischen Erzieher und Zögling hinzu und ebenso die eigenständlichen Wirkungen des Bildungsstoffes und der Bildungsmittel. So ist es begreiflich, wenn man verhältnismäßig spät an die pädagogische Forschung herantrat und wenn sie heute noch über bescheidene Anfänge nicht hinausgekommen ist.

Die entgegenstehenden Schwierigkeiten dürfen uns aber nicht abhalten, an eine Aufgabe heranzutreten, die im Interesse der Fortentwicklung unserer Pädagogik gelöst werden muß.

Forschung ist möglich und notwendig in Bezug auf die Erziehungsziele, in Bezug auf die Entwicklungsstufe und Entwicklungsgesetze, und in Bezug auf die Wirkung der einzelnen Erziehungsmittel.

Wir müssen uns über die Entwicklungsstufe und Entwicklungsgesetze Klarheit verschaffen, um eben unsere Mittel dieser Stufe anzupassen und die nächsten

Ziele mit ihr in Einklang zu bringen. Und auf diesem Gebiete ist denn auch die Tätigkeit eine äußerst rege. Die Jugendkunde bemüht sich um die gesamte Erforschung des jugendlichen Menschen. Körper und Geist, Tempo der Entwicklung, Gleichförmigkeit und Schwankungen derselben, Individualität, Begabung, Bedingungen der Arbeit und Arbeitstechnik; alles soll Berücksichtigung finden. Die Anthropologie des Kindes sucht die Entwicklung des jugendlichen Menschen unter den verschiedenen Lebensbedingungen klar zu legen. Und da haben sich schon wertvolle Resultate ergeben. Manche Erscheinungen, die früher als zufällig beurteilt wurden, haben sich als allgemeine Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung herausgestellt; andererseits wurden wir gelehrt, daß wir mit der Generalisierung von Einzelbeobachtungen vorsichtig sein müssen.

In der Forderung, daß Unterricht und Erziehung sich mehr als bisher nach den Entwicklungsgesetzen des Kindes zu richten haben, gehen wissenschaftliche Pädagogik und praktische Schulreform einig. Rousseau hat es geahnt, daß das Kind vom erwachsenen Menschen in weitgehendem Maße verschieden sei; aber die mangelhafte Psychologie seiner Zeit hat ihm den Beweis unmöglich gemacht. Heute suchen die Schulreformer wie die Kinderpsychologen diese Verschiedenheit auf bestimmte Normen zu bringen. Nach diesem können dann Lehrplan und Unterrichtstätigkeit einer kritischen Revision unterzogen werden. Insofern dürfte die pädagogische und päd.-psychologische Forschung unserer Tage als wissenschaftliche Parallelbewegung zu den Reformbestrebungen aufzufassen sein. Die Wissenschaft gibt der Schulreform neue Aufgaben, Forderungen und Folgerungen aus ihren theoretischen Untersuchungen, und sie empfängt von den Praktikern der Schulreform gewisse Probleme, die sich aus der Verwirklichung der Reformideen ergeben. Sie

sucht wissenschaftlich zu begründen, was der Praktiker erprobt.

Die Entwicklungsforschung und ihre Verwertung in die Praxis wird vor den reiferen Jugendjahren nicht halt machen und so auch für die Stufe der Mittelschule von Bedeutung werden. Die Jünglingsjahre verdienen um so mehr Berücksichtigung als sie die entscheidende Zeit für Körperentwicklung, Berufswahl, Charakterbildung sind. Es ist sicher zu erwarten, daß sich wertvolle Beziehungen zum Fortbildungswesen, zur Fachausbildung und zum Lehrlingswesen ergeben, daß die Jugendkriminalität neue Beleuchtung erfahre. Dann dürfte eine genauere Kontrolle über die Nachwirkung der Schularbeit im späteren Leben sich anschließen, vor allem mit Rücksicht auf die Frage, ob die Schularbeit im 14. Jahre schon abgeschlossen werden darf und welche Bedeutung eine Fortführung der Schultätigkeit in das spätere Leben hinein haben könnte. Heute dürfte der Abbruch der Schulunterweisung vor dem Eintritt der eigentlichen geistigen Reife einen rapiden Verfall der Kenntnisse bedeuten und die Erziehung ihrer Nachhaltigkeit berauben.

Forschung ist notwendig und möglich in Bezug auf die Ziele. Gerade das macht ernsthaften Erziehern heute die Arbeit so sauer, daß es an selbstverständlich feststehenden Zielgedanken fehlt. Die Zielbestimmungen sind abhängig vom Kultur- und Bildungszustande in Staat und Gesellschaft, von den Bildungsidealnen der Zeit, zum Teil von praktischen Rücksichten und sodann von dem besonderen Charakter und der speziellen Aufgabe der einzelnen Schule. Die Grundgedanken über das Ganze der Erziehung und ihren Zweck, über die Erziehung als Entwicklung der positiven Kräfte im Zögling, als Ausbildung zur Persönlichkeit, all das ergibt sich nicht aus dem Studium der spontanen Entwicklung des Kindes. Darum sind die Leistungen der philosophischen Wissenschaften

für die Pädagogik bedeutungsvoll. Es würde der pädagogischen Forschung verhängnisvoll werden, wollte sie diese Gebiete unbeachtet lassen.

Forschung ist notwendig und möglich in Bezug auf die Erziehungs- und Unterrichtsmittel. Durch sie soll die Methodik des Unterrichts ihre wissenschaftliche Grundlegung erhalten. Es ist da noch viel Arbeit zu leisten. Ich erinnere nur daran, daß wir über die Bedeutung und feinere Wirkung der Frage wenig wissenschaftliche Studien besitzen, trotzdem dieses Mittel so außerordentlich häufig angewendet wird.

Vielfach dürften sich die verschiedenen Forschungsgebiete auch berühren. So ist es wichtig, bestimmte Mittel auf ihre Wirksamkeit für eine bestimmte Entwicklungsstufe hin genau zu prüfen.

Die pädagogische Forschung kann sich auf das einzelne Individuum und seine direkte Beeinflußbarkeit durch erzieherische Mittel beschränken. Wir können dann von Forschung im Dienste der Individualpädagogik sprechen.

Die pädagogische Forschung kann sich aber auch damit beschäftigen, festzustellen, wieweit der einzelne Zögling bestimmt wird durch Milieu, durch Gesellschaft und Staat. Sie tritt so in den Dienst der sozialwissenschaftlichen Pädagogik. Jedes Problem gewinnt dadurch eine neue, besondere Färbung.

Den stärksten Einfluß auf die jüngste Entwicklung der Pädagogik hat wohl die Psychologie, speziell die experimentelle Psychologie ausgeübt. Ihr hat die Pädagogik die Kenntnis der geistigen Entwicklung des Kindes, das Studium der individuellen Begabung und anderes zu verdanken. Ihr verdankt sie auch wichtige Methoden und Hülfsmittel. Unter ihnen das Experiment. So groß erschien eine zeitlang die Bedeutung des Experiments für den pädagogischen Forschungsbetrieb, daß man darin das

Charakteristische einer selbständigen Pädagogik sah. Nun werden wir sicher die große Bedeutung des Experimentes anerkennen und uns daran erinnern, welche Leistungen und Fortschritte ihm die Naturwissenschaften zu danken haben. Wenn wir aber heute von der pädagogischen Forschung sprechen, so wollen wir uns darüber klar sein, daß das Experiment nur Hülfsmittel, nicht Selbstzweck ist. Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit fangen nicht erst mit dem Experimente an und hören nicht damit auf. Darum lassen wir uns den Problemkreis auch nicht derart einengen, daß wir uns auf relativ peripherie Fragen beschränken, nur weil diese eine experimentell exaktere Behandlung erlauben. Wir sind uns vielmehr darüber klar, daß sich durchaus nicht alle Fragen der Pädagogik experimentell behandeln lassen.

Das Experiment wird da am fruchtbarsten sein, wo ihm die sorgfältigsten theoretischen Erörterungen vorangehen und wo wiederum die Ergebnisse aufs sorgfältigste geprüft und verarbeitet werden. Ich möchte vor einem dilettantenhaften Experimentieren direkt und aufs entschiedenste warnen; es könnte die ehrliche Forscherarbeit leicht in Mißkredit bringen.

Wir wollen von der experimentellen Forschung auf pädagogischem Gebiet auch nicht eine Umwälzung in Erziehung und Unterricht erwarten. Manches bisherige wird einfach eine Bestätigung erfahren: das scheint mir selbstverständlich. Es ist auch nicht möglich, die Ergebnisse des pädagogischen Experimentes direkt in die Praxis zu übertragen. Wer sich über das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis täuscht, fügt der Forschung nur Schaden zu. Die Wissenschaft kann niemals mit ihren Ergebnissen an alle konkreten Fälle der Praxis heranreichen. Manches pädagogische Grundprinzip kann heute dank der Forscherarbeit konkreter und bestimmter formuliert werden, als früher; aber die letzte Entschei-

dung über die Brauchbarkeit und Anwendbarkeit von Ergebnissen des pädagogischen Experimentes muß immer unter ausgiebiger Mitwirkung des Praktikers erfolgen. Die größten Fortschritte dürften sich aus dem Zusammenwirken von theoretischer und experimenteller Pädagogik mit der Praxis ergeben.

Eigene experimentelle Forschung bedeutet eine intensive formale Schulung. Wir lernen eine Reihe Aeußerungen rascher und sicherer beurteilen; wir lernen die Mittel sorgfältiger verwenden und die Wirkungen einzelner Maßnahmen sicherer kennen und voraussehen. Dazu kommt, daß uns die Kenntnis der Forschungsmethoden gestattet, einzelne einfache Probleme selbständiger in Angriff zu nehmen und gründlicher zu lösen, als es ohne jene Kenntnis geschehen könnte.

So bedeutet eigene Forschertätigkeit — und wenn auch nur in ganz bescheidenem Rahmen ausgeübt — doch eine Erhöhung der Leistungsfähigkeit auch auf dem Gebiet der praktischen Pädagogik, eine Vertiefung der Lehrtätigkeit; sie bewahrt vor Fehlern und gibt uns Zuversicht und Vertrauen. Durch solche Weiterbildung scheint mir der sicherste Weg gewiesen, das Ansehen von Erziehung und Unterricht zu heben und damit auch dasjenige der Träger jener Aufgaben.

Wir müssen uns von der Ansicht frei machen, als seien für die pädagogische Forschung — ich schließe die experimentelle mit ein — komplizierte und teure Apparate und als sei ein Laboratorium unbedingt notwendig. Es dürfte eine große Zahl dringender Aufgaben geben, die ohne irgend welchen Apparat gelöst werden können. Ich erinnere an die wertvollen Untersuchungen Kerschensteiners über das Kinderzeichnen. Die Mittel dürfen uns nicht wichtiger werden als die Zwecke; der Gesichtspunkt der Einfachheit der Untersuchung ist so wichtig, daß wir besser einmal auf ein gewisses Maß von

Exaktheit verzichten, um nicht durch zu großen Aufwand an technischen Mittel die Untersuchung in der Schule selbst unmöglich zu machen.

Ein kurzes Beispiel mag zeigen, mit wie wenigen Mitteln einzelne pädagogische Untersuchungen durchgeführt werden können.

Man spricht viel von Kunsterziehung; aber bis vor kurzem wußte man nicht, wie sich das Kind zum Kunstwerk stellt und wie weit es ein solches zu beurteilen und zu verstehen vermag. Dürfen wir beim Jugendlichen dasselbe ästhetische Verständnis annehmen wie beim Erwachsenen, und sind Bilder, die uns gefallen, auch die geeignetsten für den Schüler? Sind die Bilder wirklich in erster Linie nach dem Gesichtspunkt ihrer künstlerischen Vollendung, ihrer Einfachheit und Schönheit auszuwählen oder kommen für das Kind zunächst andere Maßstäbe in Betracht? Das sind Fragen, die sich unter anderen aufdrängen mußten.

In unserer Zeit haben es zwei junge Forscher, Müller und Dehning, unternommen, Untersuchungen anzustellen über Beurteilung von Bildern durch Kinder. Sehen wir zu, wie sie vorgingen. Als Helfsmittel genügten eine Anzahl Bilder, die so gewählt wurden, daß die einen inhaltlich interessant und lebendig, die andern reine Stimmungsbilder waren. Außerdem wurde eine Gruppierung nach technisch formalen Gesichtspunkten dadurch ermöglicht, daß man neben glatt konventionellen Bildern, solche mit bedeutenden technischen Vorzügen, z. B. mit energischer Strichführung und großzügiger Flächenbehandlung verwendete. Drei Porträts sollten erweisen, wie weit das Kind zwischen der guten künstlerischen Darstellung und dem schönen Inhalt in schlechter Darstellung zu unterscheiden vermöge und jener den Vorzug gebe. Und endlich hatte eine dritte Bildergruppe über die Bedeutung der Farbe Aufschluß zu geben, indem far-

bige und nichtfarbige Darstellungen ähnlichen Inhalts Verwendung fanden.

Wir sehen hier deutlich, wie bestimmte Ueberlegungen die Auswahl der Hülfsmittel und die Versuchsanordnung leiten.

Ueber die Durchführung der Versuche ist zu sagen, daß die einzelnen Kinder sich zunächst über jedes einzelne Bild zu äußern hatten und daß sie hierauf zum Vergleich innerhalb der angeführten Gruppen veranlaßt wurden. Durch Fragen wurden die Versuchspersonen dazu angeregt, sich über die gewünschten Punkte auszusprechen. Es mußte ein Maßstab für die Leistungen der Kinder gewonnen werden. Darum wurden Erwachsene von ganz verschiedenem Bildungsgrad zu den Versuchen herangezogen. Es gelang, eine gewisse Stufenfolge festzustellen. Auf einer untersten Stufe ist der Inhalt fast ausschließlich maßgebend; die Darstellung selbst wird wenig beachtet und oft herrscht auch dem Inhalte gegenüber Befangenheit.

Auf einer zweiten Stufe schwindet diese Befangenheit und neben dem Inhalt findet auch die Darstellung Beachtung. Erst auf einer dritten Stufe wird der Gedanke an den Künstler zum Ausgangspunkt für die Be trachtung. Auf einer vierten Stufe tritt das Beachten der Technik hinzu und auf der letzten (5.) Stufe — es ist diejenige des Künstlers — herrscht allgemein das formale Interesse und findet seine genaueste Begründung.

Schwierigkeiten bot die nächste Aufgabe: die Bewertung der kindlichen Urteile. Es wirft ein grelles Licht auf den stark autoritativen Charakter der Schule, daß manche Schüler glaubten, sie dürften die vorgelegten Bilder überhaupt nicht häßlich finden. In Bezug auf den Inhalt kamen verhältnismäßig viele mißverständ liche Auffassungen vor; wenig klar waren sich die Kin-

der auch über die Gründe der Wohlgefälligkeit oder des Mißfallens.

Aus den Resultaten hebe ich nur hervor, daß die kindlichen Urteile Berührungspunkte mit sämtlichen Bildungsstufen aufweisen, am meisten mit der zweiten infolge des starken Hervortretens des Stimmungselementes. Neben dem Inhalt ist die Farbe am wichtigsten für die Bildung des kindlichen Urteils über Bilderwerke. Neben der Farbe wird die Güte der Zeichnung wenig beachtet und nur wenige Kinder erwähnen die Komposition. Es fanden sich aber eine Reihe von Schülern, denen die Persönlichkeit des Malers mit ihren Absichten und ihrem Können den Maßstab für die Bildung des Urteils abgab, sodaß diese dem Urteil des Künstlers über Bildwerke recht nahe kommen.

Großen Einfluß auf das ästhetische Urteil scheinen die zeichnerische Leistungsfähigkeit und die Fähigkeit zu synthetischer Beschreibung zu haben.

Von Bedeutung für die Frage der Kunsterziehung durch die Schule ist die Feststellung Dehnings, daß einzelne ästhetische Gesichtspunkte im schulpflichtigen Alter (d. h. bis zum 14. Lebensjahr) schon vor jeder direkten Beeinflussung vorhanden sind, daß sie im zehnten und vorher völlig fehlen, daß sie sich aber nach der Einwirkung bis zu $8\frac{1}{2}$ Jahren hinab geltend machen. Mit $16\frac{1}{2}$ Jahren kann die höchste Stufe der ästhetischen Urteilsfähigkeit erreicht werden. Künstlerisch wertlose Bilder werden nach der Schulung von wertvollen vom 13. Jahre ab mit großer Sicherheit unterschieden.

So ist wohl die Schlußfolgerung gestattet, daß eine unterrichtliche Einwirkung in den letzten Schuljahren der Volksschule und namentlich an der Mittelschule berechtigt ist; wünschbar ist sie, weil dadurch die Anschauungs- und Gefühlswelt eine große Bereicherung erfährt.

Welchen Anteil kann die Lehrerschaft an der pädagogischen Forschung nehmen? Es genügt nicht, daß die Arbeit irgendwo und von irgendwem getan werde, und wir die fertigen Resultate entgegennehmen. Es liegt in der Tätigkeit des Forschers so viel Anregendes und Wertvolles für unsren Beruf, daß wir darauf nicht verzichten sollten; es ist uns darum nicht bloß um die Resultate zu tun, sondern um das Forschen selbst. Manche Frage muß außerdem für unsere besonderen Verhältnisse besonders geprüft werden. Wir brauchen unsere Schularbeit oft nur unwesentlich zu modifizieren, um wertvolles Material für die Forschung zu erlangen. Denn wenn auch unser Tun als Lehrer und Erzieher Gestalten und nicht Forschen ist, so stellen wir doch immer und immer wieder den Erfolg oder Mißerfolg unseres Vorgehens fest und setzen ihn zu den angewandten Mitteln in Beziehung. Hier kann die Forschertätigkeit einsetzen.

Am nächsten dürfte uns die Entwicklungsforschung und die experimentelle Didaktik stehen.

Die deutsche Lehrerschaft ist vorangegangen. Unter ihr regt sich ein frisches Streben nach Mitarbeit im Gebiet der pädagogischen Forschung. Wir hörten schon wie Lehrervereine bedeutende finanzielle Opfer brachten, um selbst pädagogische und kinderpsychologische Institute ins Leben zu rufen. Außer dem Leipziger und dem Berliner Lehrerverein hat auch die Münchener Lehrerschaft die Gründung eines Instituts in Aussicht genommen, das in Verbindung mit der Universität treten soll. Der Breslauer Lehrerverein steht im Begriff eine Arbeitsgemeinschaft für pädagogische Untersuchungen zu begründen und ebenso die Lehrerschaft Stuttgarts.

In der Schweiz ist Genf vorangegangen mit der Gründung des Instituts J. J. Rousseau. Dieses Institut möchte eine freie Schule für Erziehungswissenschaften

sein, in der Unterrichtspraxis und Forschung Hand in Hand gehen. Es will die Kinderforschung pflegen, die Oekonomie und Technik der Schularbeit erforschen und zugleich in den Dienst der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung treten.

Wird auch die zürcherische Lehrerschaft mitarbeiten? Ueberall drängt das moderne Leben auf Arbeitsgemeinschaft zwischen Theorie und Praxis und zum Austausch und zur gegenseitigen Ergänzung der Kräfte. Von den Erfahrungen der Praxis aus wird der Wissenschaft ebensosehr neues Leben zugeführt, wie der Praxis durch die grundlegende Arbeit der Forschung. Es ist zu wünschen, daß sich weite Kreise an dem Ausgleich zwischen der pädagogischen Wissenschaft und den Erfahrungen des Erziehers beteiligen. Der Praktiker bleibt nur dann vor einem bloß empirischen Tasten und einem Experimentieren im üblen Sinne des Wortes bewahrt, wenn er sich fortgesetzt nach der wissenschaftlichen Begründung seiner Arbeit umsieht.

Ich bin mir der Schwierigkeiten und der Verantwortlichkeit, welche die pädagogische Forschung mit sich bringt, wohl bewußt. Ich denke, daß auch zunächst nur einfache Aufgaben in kleinem Kreise gelöst werden sollen und zwar in der Weise, daß man die betreffende Literatur gemeinsam durcharbeitet, einen einfachen Versuch sorgfältig vorbereitet und durchführt und gemeinsam wieder das gewonnene Material sichtet. Es ist schon darauf hingewiesen worden, daß die einzelnen Arbeitsgruppen mit einer zentralen Stelle an der Universität in Verbindung treten könnten.

Die zürcherische Lehrerschaft, vom Lehrer der einfachen Dorfschule bis zum Universitätsprofessor, besitzt in der Schulsynode eine einzigartige, wertvolle Organisation und Arbeitsgemeinschaft. Möge diese Arbeits-

gemeinschaft dadurch eine Vertiefung erfahren, daß sich eine Reihe Lehrer aller Stufen in den Dienst der gemeinsamen pädagogischen Forschung stellen zum Wohl unserer Jugend und zur Ehre der Heimat. Wir wollen nicht die letzten sein, wenn es gilt, die Arbeit des Lehrers zu vertiefen.