Zeitschrift: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode
Herausgeber: Zürcherische Schulsynode
Band: 90 (1925)

Artikel: Beilage II : Grundsätze für die Revision des Lehrplanes der zürcherischen Volksschule
Autor: Brandenberger, Konrad
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-744109

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: 10.09.2025

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

Grundsätze für die Revision des Lehrplanes der zürcherischen Volksschule.

Referat, gehalten an der Schulsynode vom 21. September 1925 in der St. Peterskirche zu Zürich,

von Dr. Konrad Brandenberger, S.-L. in Zürich 3.

Die Schule steht gegenwärtig im Zeichen der Reform. Streng genommen ist dies eigentlich zu allen Zeiten der Fall gewesen, wenn auch in verschiedenem Ausmaße. Denn die Schule ist eben ein Teil des gesellschaftlichen Lebens, und da dieses in einer immerwährenden, unaufhaltsamen Entwicklung begriffen ist, so muß auch die Schule dieser Entwicklung folgen. In diesem Sinne bedeutet alle wahre Reform Entwicklung; Reform bedeutet Leben. Stillstand führt zum Zerfall. Und wie im gesellschaftlichen Leben Perioden relativer Ruhe abwechseln mit Zeiten fast sprunghafter Entwicklung, so auch bei der Schule. Und in einem solchen Höhepunkt der Veränderung und der Erneuerung stehen wir auch heute, und das ist besonders bedeutungsvoll deswegen, weil wir ja gegenwärtig daran gehen, unser Schulprogramm wieder für etwa zwei Dezennien festzulegen.

Gewiß, es gibt Reformen und Reförmchen, welche mit der wahren Reform nur den Namen gemeinsam haben und die nach kurzem Eintagsdasein sang- und klanglos wieder verschwinden. Es ist ja so leicht, über unsere heutige Schule ein abschätzendes Urteil zu fällen, besonders, wenn man sie nicht kennt; es ist ja so leicht, irgend ein neues, glänzendes Schulprogramm aufzustellen und das Schlagwort von der «Revolution der Erziehung» in die Massen zu

werfen, wenn man nicht beschwert ist von dem Bleigewicht einer praktischen Erfahrung und wenn man nicht in die Lage kommt, die großsprecherischen Worte je in die lebendige Tat umsetzen zu müssen. Aber diese ganze, im Grunde genommen so jämmerlich oberflächliche «Schlagwortpädagogik» wirkt eben doch außerordentlich suggestiv, und zwar nicht nur auf die große Menge, sondern vielfach auch auf die Masse so vieler kritikloser Praktiker. Darin liegt die schwerwiegende «Bedeutung» aller dieser sogenannten Reformvorschläge.

Zwei Dinge vor allem sind es, welche jeder Lehrplanrevision hindernd in den Weg treten: einmal eine durch jahrzehntelange Gewohnheit geheiligte Tradition, die zäh am Alten festhalten möchte, und anderseits jenes unreife, revolutionäre Draufgängertum, das keine Rücksicht nimmt auf ein geschichtlich Gewordenes und das sich wenig kümmert um die wirklichen Realitäten.

Der gegenwärtig geltende Lehrplan stammt aus dem Jahre 1905. Die Revision eines Lehrplanes muß sich selbstverständlich immer mit den alten Bestimmungen auseinandersetzen. Um was geht es? Müssen wir das Gebäude, das nun einer Generation gedient hat, niederreißen und ein neues an seine Stelle setzen, oder können wir uns begnügen mit einer mehr oder weniger weit gehenden Umbaute? Eine unvoreingenommene, vorurteilslose Untersuchung der Dinge führt zu einer recht überraschenden Erkenntnis: eine ganze Reihe moderner Postulate ist im bestehenden Lehrplan z. T. bereits verwirklicht oder es sind zum mindesten ihrer Verwirklichung keine großen Hindernisse in den Weg gelegt. So viele Forderungen, die wir an die Adresse des Lehrplans richten, berühren im Grunde genommen lediglich die Unterrichtsgestaltung, die Anlage unserer Lehrmittel und nicht zuletzt unsere eigene persönliche Einstellung zu den modernen pädagogischen Problemen. Wir müssen den Männern, welche damals in so weitsichtiger Weise den Lehrplan schufen, zu größtem Dank verpflichtet sein. Damit soll natürlich nicht gesagt sein, daß der Lehrplan nicht revisionsbedürftig sei; es soll damit nur angedeutet werden, daß es mit der Lehrplanrevision allein nicht getan ist. Die Umsetzung in die Tat ist es, welche der nüchternen Vorschrift erst Leben verleiht. Auch bei einem veralteten, unzeitgemäßen Lehrplansystem sind vorzügliche Schullei-

stungen durchaus im Bereich der Möglichkeit, während auch der modernste Lehrplan noch lange nicht für eine hervorragende Qualität der Schule bürgt.

Durch den Lehrplan wird der Unterrichtsstoff, der mit normal befähigten Schülern behandelt werden soll, nach Inhalt und Umfang, sowie nach der Verteilung auf die verschiedenen Jahreskurse festgelegt. Er muß so beschaffen sein, daß er möglichst allen Kindern des Volkes eine bestimmte allgemeine Bildung zu geben vermag. Darum hat der Lehrplan als Minimallehrplan zu gelten. Das ist allerdings ein recht dehnbarer Begriff. Was ist das Minimum dessen, was in der Schule behandelt werden soll? Eine Umfrage hierüber bei den Kreisen, welche an der Schule interessiert sind, müßte ein recht eigenartiges Ergebnis zeitigen. Das Postulat vom Minimallehrplan bedeutet einen Grundsatz, nach welchem der Lehrplan nicht nur das enthalten soll, was durchgenommen werden muß, sondern, und das ist eben außerordentlich wichtig, was auch wirklich erarbeitet werden kann. Der Minimallehrplan hat daher seinen Bestimmungsgrund im Schulkind, in der Anpassung an seine psychischen Fähigkeiten; er nimmt weiterhin in weitgehendem Maße Rücksicht auf die verschiedenen örtlichen Verhältnisse und er berücksichtigt peinlich genau, und das ist wiederum wichtig, die für jedes Unterrichtsfach zur Verfügung stehende Unterrichtszeit. Er stellt sich damit in einen schroffen Gegensatz zu jenen Lehrplangebilden, bei denen der Unterrichtsstoff das bestimmende Prinzip darstellt, bei denen die Sorge um die Unterbringung der Fülle des Stoffes wichtiger erscheint als die Möglichkeit der Verarbeitung desselben, wo die Quantität die Qualität der geleisteten Arbeit erdrosselt.

Der Minimallehrplan verlangt daher weitgehende Stoffbeschränkung. Das jährliche Lehrpensum der einzelnen Unterrichtsfächer muß so bemessen sein, daß es gestattet, die Lehrgegenstände mit normalbefähigten Schülern auch wirklich zu erarbeiten und in die Tiefe zu gehen. Man vergißt immer viel zu sehr, wie wenig eigentlich von dem, was der Mensch in seinem Leben zu lernen hat, überhaupt gelehrt werden kann. Der große Lehrmeister ist das Leben selbst; die Schule kann nur vorbereiten und die Wege ebnen. Hauptaufgabe der Schule muß daher sein, alle im Kinde liegenden

guten Fähigkeiten zu bilden. Es ist ein großer Irrtum, zu glauben, das Wissen und das Vielwissen sei der Weg, auf dem der junge Mensch am sichersten zu Erfolg im Leben, zu Glück und zu Zufriedenheit gelangen könne.

Ein Lehrplan ist überlastet und widerspricht dem Grundsatz vom Minimallehrplan, wenn zur Bewältigung der Lehrstoffe und zur Erreichung des Lehrzieles der häusliche Fleiß des Schülers in Anspruch genommen werden muß. Der zu behandelnde Unterrichtsstoff muß in der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit bequem erarbeitet werden können, auch ohne die häusliche Schularbeit des Kindes. Die Feststellung dieses richtigen Verhältnisses ist eine einfache Rechenaufgabe: man führe sie beim gegenwärtig geltenden Lehrplane durch und man wird bald erkennen, inwieweit er dem Grundsatz vom Minimallehrplan entspricht und wie weit nicht. Im allgemeinen spielen überhaupt die Hausaufgaben in unserm Schulbetrieb eine viel zu große Rolle. Wohl kommt ihnen eine gewisse erzieherische Bedeutung zu; aber man darf darüber die großen Schattenseiten nicht übersehen. Hausarbeit ist Arbeit nach der Schule, also im ermüdeten Zustande; Hausarbeit ist oft Arbeit unter den denkbar ungünstigsten Umständen (schlechte Wohnverhältnisse, ungünstige Sitz- und Schreibgelegenheit, ungünstige Beleuchtung, und als Krönung des Ganzen fortwährende Störung durch die anderen Familienmitglieder und nicht selten auch häusliche Zwistigkeiten aller Art). Man lasse sich nicht täuschen durch die Tatsache, daß die häuslichen Schularbeiten von so vielen Eltern direkt verlangt werden. Das entspringt einer Ueberschätzung des bloßen Wissens und der falschen Ueberlegung, daß, je mehr das Kind aufnehme, desto größer der spätere Umsatz des Gelernten in Geldeswert sein werde. Und dann ist es auch so angenehm, wenn die Kinder so ruhig für sich arbeiten: sie stören nicht! Starke Belastung des Schülers mit häuslicher Schularbeit ist ein Merkmal der einseitig orientierten Wissensschule. Gewiß, wir Lehrer werden uns das Recht, auch den häuslichen Fleiß des Schülers in Anspruch nehmen zu dürfen, nicht nehmen lassen. Und doch bedeutet ein teilweiser, freiwilliger Verzicht auf dieses Hilfsmittel einen wertvollen pädagogischen Gewinn. Der Unterricht erfährt eine wahre Umkrempelung: an Stelle dieser ober-

flächlichen häuslichen Arbeit nach dem Prinzip des kleinsten Kraftmaßes tritt die Notwendigkeit, in den Unterrichtsstunden den Unterrichtsstoff allseitig zu e r a r b e i t e n ; die Schule wird automatisch im eigentlichen Sinne zur Arbeitsschule, der Schule der Zukunft. Bedingung ist, daß der Lehrplan hiezu den nötigen Spielraum freilasse.

In einem gewissen Widerspruch zu den Grundsätzen des Minimallehrplans stehen auch unsere Schulbücher der Realien, besonders diejenigen der Oberstufe. Das kommt davon her, daß die Verfasser der Schulbücher oft allzusehr sich leiten lassen von der Eigenart des Unterrichtsstoffes, statt von der Eigenart des Schulkindes, für welches das Buch bestimmt ist. Das Schulbuch wird zum Lehrbuch. In die Volksschule hinein gehört aber nicht das Lehrbuch, sondern das L e r n b u c h, das der geistigen Entwicklung des Kindes angepaßt ist. Dem Lernbuch fehlt daher die lückenlose Darstellung des Lehrgegenstandes; es enthält vielmehr in leichtverständlicher Fassung nur das Typische, das Wertvolle, dazu viele Bilder, Zeichnungen und besonders Aufgaben aller Art, die den Schüler zu eigenem Erarbeiten des Unterrichtsstoffes anhalten. Die Zeiten, da das Schulbuch auch Volksbuch sein wollte und es auch war, sind längst vorbei. Der restlosen Einstellung auf ihre ursprüngliche Aufgabe steht durchaus nichts mehr im Wege.

In der Zweckbestimmung der Volksschule liegt die Forderung begründet, daß der Lehrplan sich nach Möglichkeit den Bedürfnissen der Zeit und des praktischen Lebens anzupassen habe. Das scheint selbstverständlich zu sein. Gewiß, es ist selbstverständlich, daß wir nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen. Gewiß, es ist selbstverständlich, daß die Schule dem Kinde die nötigen Elementarkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen zu vermitteln hat, die es im späteren Leben unbedingt braucht. Sobald die Schule aber über diese Elementarforderungen hinausgeht, und sie muß darüber hinausgehen, so wird die Frage zu einem der schwierigsten Probleme der gesamten Lehrplangestaltung. Ein Blick ins moderne Leben offenbart ein wahres Durcheinander und Gegeneinander der verschiedensten Auffassungen, Tendenzen und Ziele. Die widersprechendsten Anschauungen über Wert und Unwert menschlicher Errungenschaften, über Recht und Pflicht, über Gut und Böse schei-

nen das Zusammenleben der Menschen nach den verschiedensten Richtungen auseinanderzureißen. Wie soll es da möglich sein, die Schule diesem modernen Leben anzupassen?

Soll die Schule der Zeit dienen oder soll sie unter Umständen einer Zeitströmung korrigierend und führend sich gegenüberstellen? Soll die Aufgabe der Schule sich darin erschöpfen, den jungen Menschen auszurüsten für seinen späteren Beruf und für den nackten Kampf ums Dasein, oder soll sie darüber hinausgehen durch die Pflege auch idealer Güter, die sich nicht ohne weiteres in Geldeswert umrechnen lassen und die in der gegenwärtigen Zeit nicht gar hoch im Kurse stehen? Soll die Schule der Zukunft, entsprechend dem Zuge unserer Zeit, dem Sport und der Pflege des Körpers, die erste Stelle im Lehrplan einräumen, oder soll sie einer Zeit, da die Sportplätze die Riesenmenge kaum zu fassen vermögen, während die Stätten ernster Kunst veröden, da die Landesregierung selbst den Sieger im Sport wie einen Landesretter beglückwünscht, soll die Schule dieser Zeit die Stirne bieten mit der Betonung der Gemüts- und Charakterbildung vor aller Körperkultur? Soll die Schule einer Zeit entgegentreten, da der stierennackige Boxer an einem Tage Hunderttausende verdient, während der ernste Künstler, der seiner Muse und damit seinem Volke ein ganzes Leben geopfert hat, darbt und auf das klägliche Almosen kleiner, kunstbegeisterter Kreise angewiesen ist?

Die Fragen stellen heißt sie beantworten. Eine Vertiefung in das Problem zeigt so recht deutlich die ganze innere Leere dieser gedankenlosen Modephrase von der «Anpassung der Schule an die Erfordernisse der Zeit». Im Grunde genommen hat die Jugenderziehung seit der Zeit der alten Völker sich herzlich wenig geändert und wird sich auch in weiteren Jahrhunderten wenig zu ändern vermögen, trotz allen modernen pädagogischen Schlagworten. Erziehung war, ist und bleibt eine soziale Tätigkeit. Ihr letzter Endzweck ist die Eingliederung des einzelnen Menschen in die umfassende menschliche Lebensgemeinschaft.

Von diesem Gesichtspunkte aus muß alle Erziehungsreform, muß jede Lehrplanrevision betrachtet werden. Von einer grundsätzlichen Neuorientierung der Erziehung, von einer vollständigen Neugestaltung des Lehrplanes kann dabei keine Rede sein. So

schrumpft die pompöse Forderung von der Anpassung des Lehrplanes an die Bedürfnisse der Gegenwart zusammen zu einer Frage von bescheidener Bedeutung. Ja, wir müssen im Gegenteil erkennen, daß die Schule, statt der Zeit zu dienen, in so vielen Punkten dem Zeitgeist entgegentreten muß. Die Einsicht, daß der Einfluß der Schule schließlich ein bescheidener ist gegenüber anderen Faktoren, darf uns nicht hindern, doch in dieser Hinsicht unser möglichstes zu tun.

In Kenntnis all dieser Tatsachen gilt es aber doch auch, den berechtigten Teil der Forderung energisch zu befürworten: der Lehrplan darf nicht mit der Last der Vergangenheit die so wertvolle Arbeit für die Gegenwart erdrücken; veraltete Stoffe sind durch neue, praktisch wertvolle zu ersetzen; es sollen wenn immer möglich nur Stoffe aus der Gegenwart, aus dem Erfahrungskreis des Kindes, berücksichtigt werden.

Es ist eine durchaus irrige Ansicht, aus dem Grundsatz, daß die Schule das Kind für das Leben vorbereiten soll, die Forderung herleiten zu wollen, daß die Schule damit auch in weitgehendem Maße die berufliche Ausbildung des Kindes zu übernehmen habe. Aus dieser Auffassung heraus kommen dann alle jene Vorschläge und Wünsche aus den verschiedensten Berufsgruppen, dieses oder jenes Unterrichtsfach in das Lehrpensum der Volksschule aufzunehmen und es obligatorisch zu erklären. Gewiß soll die Schule in erster Linie für das praktische Leben vorbereiten, wohl muß es eine ihrer ersten Aufgaben sein, dem jungen Menschen das geistige Rüstzeug mitzugeben, das er für seine spätere Lebensaufgabe, seinem Beruf, notwendig braucht. Aber diese Ausbildung kann niemals zur blossen Berufsausbildung herabsinken. Was die Volksschule dem Kind für seinen späteren Beruf mitgeben kann und mitgeben muß, das sind jene elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten, die für a l l e Berufe in gleicher Weise unbedingtes Erfordernis sind, das ist vor allem die Ausbildung aller jener Eigenschaften, die für jeden Beruf das Fundament bilden und die wir zusammenfassen unter dem Namen «Charaktereigenschaften», die Erziehung zur Treue, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Ehrlichkeit, Ausdauer, usw. Die spezielle Berufsausbildung dagegen gehört an die Fortbildungs- und Berufsschulen.

Bis jetzt galt der Grundsatz, daß die staatliche Volksschule politisch und konfessionell neutral sein soll. Mit diesem Grundsatz ist die Volksschule groß geworden. Es hat nun aber den Anschein, als ob die Zeiten ungestörter, ruhiger Fortentwicklung für einmal vorbei wären. Die politischen und konfessionellen Gegensätze haben sich in der Gegenwart merklich verschärft und der Geist der Unduldsamkeit und des Hasses soll nun auch in die Schule hinein getragen werden. Hieraus resultieren dann die bekannten Angriffe gegen die Staatsschule und es werden weiterhin Forderungen an die Schule gestellt, welche dem Grundsatz der allgemeinen Volksschule, die allen Kindern des Volkes in gleicher Weise dienen soll, in mehr als einem Punkte widersprechen. Allen diesen dunklen Machenschaften gegenüber müssen wir den Grundsatz der politisch und konfessionell neutralen Schule hochhalten und mit allen Kräften verteidigen. Gegenüber allen Tendenzen des Hasses und der Intoleranz unserer Zeit muß die Schule vor allem das allgemein Menschliche betonen, gegenüber allem Trennenden in der menschlichen Gesellschaft muß sie das Einende, gegenüber allem Zersetzenden das Aufbauende pflegen und hüten.

Zu den Kreisen, gegen deren zu weit gehende Ansprüche wir uns wehren müssen, gehören auch die Mittelschulen. Für einen Teil derselben ist vor kurzem ein neues Programm aufgestellt worden, ein Programm, das allen modernen Schulforderungen Hohn spricht, ein Programm, dessen Front unverwandt von der lebendigen Gegenwart weg ins klassische Altertum gerichtet ist, das zum Schutze von gewissen Berufsgruppen und um den Andrang zu den gelehrten Berufen einzudämmen, künstlich mit lebensfremdem Ballast beschwert ist. Dies alles berührt die Volksschule insofern, als nun natürlich die Mittelschule mit Forderungen an die Volksschule herantritt, welche diese nicht oder nicht ganz erfüllen kann, weil ihr Bildungsziel ein ganz anderes ist. Das ist überhaupt der große Mangel unseres ganzen Schulsystems, daß es von oben her organisiert werden soll, statt von unten herauf aufgebaut zu werden. Nicht die Volksschule hat sich nach der Mittelschule zu richten, sondern umgekehrt die Mittelschule nach der Volksschule; das ist auch ein Grundsatz zur Lehrplanrevision. Die Volksschule kann ihren Lehrplan nicht auf lebensfremde Ziele einstellen, ein paar Auserlesener

wegen, die zur Mittelschule übertreten. Sie kann den Anforderungen der Mittelschule nur insoweit entsprechen, als denselben allgemein bildender Wert für alle Schüler zukommt. Eine Lösung der Frage ist natürlich auch möglich dadurch, daß gewisse Teile der Volksschule sich mehr oder weniger auf die Mittelschule einstellen (eine Frage, die ja gegenwärtig in Beratung steht). Der Volksschule als Ganzem aber kann eine solche Einstellung nicht zugemutet werden.

Schließlich sei noch auf eine Lehrplanforderung hingewiesen, die aus Lehrerkreisen stammt. Die Lehrer der 7. und 8. Klassen des Schulkapitels Zürich stellen in ihren Vorschlägen zu einem neuen Lehrplan (siehe Päd. Beobachter vom 14. März 1925) den Antrag: «Die Gemeinden erhalten das Recht, die ersten beiden Jahre der Sekundarschule, welche alsdann nach Fähigkeiten differenziert wird, obligatorisch zu erklären». Die Frage der obligatorischen Sekundarschule steht hier nicht zur Diskussion; darüber hat die Synode von Stäfa entschieden. Abzulehnen ist dagegen die Forderung, daß den Gemeinden irgend welche Rechte auf Abänderung des kantonalen Lehrplanes eingeräumt werden soll. Das heißt doch nichts anderes, als die Schule derjenigen politischen Partei ausliefern, welche in der Gemeinde die Mehrheit besitzt. Warum sollen nicht auch andere Bestimmungen des Lehrplanes dem allgemeinen Verfügungsrecht der Gemeinden überlassen werden? Wozu dann überhaupt einen kantonalen Lehrplan? Es werden hier Grundsätze preisgegeben, die an den Lebensnerv der Volksschule rühren. Darum Hände weg davon!

Die großen technischen Errungenschaften, die glänzenden wissenschaftlichen Erfolge der letzten Dezennien, dieser Siegeszug des menschlichen Geistes, der so viel Annehmlichkeiten und Behaglichkeiten und, ich möchte fast sagen, eine wahre Auspolsterung des Lebens mit sich brachte, all das hat nicht zur Erhöhung des menschlichen Lebens beigetragen, sondern im Gegenteil eine grenzenlose Verflachung des menschlichen Daseins bewirkt. Es zeigt sich ein Sinken in der Wertschätzung geistiger Güter, ein Schwinden hoher Ideale, eine Auflösung von Sitte und Recht. Und es ist kein Zufall, daß diese Erscheinung eines allgemeinen Zersetzungs-

prozesses am auffallendsten sich zeigt bei unserer heranwachsenden Generation.

So ist die Frage der sittlichen Erziehung im Laufe der Zeit immer mehr zu einer «brennenden Frage» geworden, die aus dem ganzen Tiefstand des modernen Lebens heraus dringend nach einer Lösung ruft. Die Schule muß wieder in vermehrtem Maße Erziehungsschule werden.

Die Erfüllung dieser Aufgabe ist der Schule nur möglich, wenn sie in weitgehendem Maße von dem Ballast alles möglichen Wissenswerten aus allen möglichen Wissensgebieten entlastet wird. Man muß, um mit einem erfahrenen Pädagogen zu reden, den Mut haben, «Güter über Bord zu werfen, um Menschen zu retten». Die Aufstellung der Forderung ist leichter als deren Erfüllung. Denn sobald man an die Auslese geht, stößt man auf den heftigen Widerstand von eifrigen Anhängern, die jedes Unterrichtsfach besitzt, und man ist erstaunt, zu hören, welch großer, praktischer Wert und welch große erzieherische Bedeutung gerade diesem oder jenem Unterrichtsfach oder Teilgebiet zukommt, und welch schweres Vergehen am Kinde durch diese oder jene Streichung begangen würde, wo doch gerade ein weiterer Ausbau so dringend nötig wäre. Aber wir müssen abrüsten, wollen wir Raum schaffen für wirklich erzieherische Arbeit. Und da handelt es sich wohl nicht so sehr um die Eliminierung dieses oder jenes Unterrichtsfaches, das seine Existenzberechtigung in jahrzehntelangem Bestehen erwiesen hat, sondern um eine Sichtung der Unterrichtsstoffe nach rein pädagogischen Gesichtspunkten. Maßgebend für die Auswahl ist die Auffassungsfähigkeit des Kindes und der praktische und erzieherische Wert des Unterrichtsgegenstandes; alles, was diesem Grundsatz nicht entspricht, muß entfernt werden. Rein wissenschaftliche Grundsätze, wie Lückenlosigkeit, Vollständigkeit usw. kommen für die Volksschule nie und nimmer in Frage. Es muß in diesem Zusammenhang nochmals darauf hingewiesen werden, daß ein Teil unserer Lehrmittel diesen elementaren Grundsätzen oft stark widerspricht. Wir besitzen auf der Oberstufe z. B. eine Reihe von Schulbüchern, die inhaltlich so weit gehen, daß sie mit Vorteil an der Mittelschule verwendet werden können; das sagt mehr als Worte. Schließlich wollen wir auch nicht vergessen, daß der Tatbestand der

Ueberlastung auch vielfach herrührt von einer unrichtigen Gestaltung des Unterrichtes durch den Lehrer. Der Forderung auf Abrüstung kann oft sehr leicht entsprochen werden durch eine wirkliche Einstellung des Unterrichtes auf das Kind, statt auf den Unterrichtsstoff. Mechanisches Auswendiglernen ist Ballast. Ballast ist z. B. auch die Erlernung und Pflege einer zweiten Schrift, die Rechnungs- und Buchführung auf der Oberstufe (das gehört nämlich in die kaufmännische Fortbildungsschule) usw.

Zu einer vollständigen sittlichen Erziehung gehört aber auch ein spezieller Sittenunterricht. Es ist ja richtig: der Kern aller Sittlichkeit ist die freie, gute Tat; der Weg dazu die konsequente Gewöhnung. Und doch ist eine Erziehung, welche nur auf die Gewöhnung abstellt, wenig wert; denn sie ist im Grunde genommen eine bloß äußerliche Beeinflussung des Kindes und sie versagt, wenn der junge Mensch vor ganz neue Situationen sich gestellt sieht. Die Gewöhnung muß sich daher verbinden mit der Belehrung, deren Aufgabe darin besteht, das bloß gewohnheitsmäßige Handeln zu verinnerlichen, das Tun vom äußeren Zwang zu lösen und das unbequeme «du sollst!» in ein freudiges, ernstes «ich will!» zu verwandeln. Der Grundsatz, daß man bei allem Unterricht zum Kinde hinunter steigen soll, gilt ganz besonders für den Sittenunterricht. Man wird nicht von Dingen reden, für welche dem Kinde Verständnis und Einsicht noch fehlen, und man wird nicht gegen Widerstände kämpfen, die noch gar nicht vorhanden sind. Ebenso wird sich dieser Unterricht nicht mit den großen Problemen der Charakterbildung zu befassen haben, sondern mit der Kleinwelt des Kindes, mit seinen kleinen Sorgen und Wünschen und Begehrlichkeiten, mit all den kleinen Konflikten des Alltags in Schule und Haus und auf der Straße. Das Kind muß einsehen lernen, daß unser Leben gerade von solchen Kleinigkeiten abhängt; alle diese Kleinigkeiten meistern, heißt unser Leben meistern, heißt das Große im Kleinen vollbringen. Hat man einmal die ungeheure Bedeutung des Alltäglichen, Ewig-Gleichen für die Charakterbildung erkannt, so wird man auch die sittliche Erziehung auf eine ganz andere Grundlage stellen, als es gewöhnlich geschieht.

Schule, Familie und öffentliches Leben liefern ein fast unerschöpfliches Material zur Behandlung in der Sittenlehre. Dieser

Unterricht darf nicht ein bloßes Anhangskapitel zur biblischen Geschichte sein. Liegt unsern Schülern die Gegenwart und ihr eigenes Leben nicht viel näher als die fernen Verhältnisse einer längst entschwundenen Zeitepoche? Gibt das moderne Leben mit seinen Problemen und Verwicklungen und Aufgaben aller Art weniger Gelegenheit zu einer Vertiefung in die schweren Fragen der Lebensführung als die dem Kinde ganz fremden Zustände aus der biblischen Zeit? Läßt sich die Behandlung irgend einer sittlichen Frage nicht viel einfacher und in natürlicher Weise an Hand der gegebenen, tatsächlichen Lebensverhältnisse durchführen, als durch die Besprechung irgend eines biblischen Gleichnisses oder einer Erzählung aus dem alten Testament? Soll die sittliche Erziehung ins Leben führen und einer richtigen Lebensgestaltung die Wege weisen, so muß sie eben aufs innigste mit dem tatsächlichen Leben sich verbinden. Seit undenklicher Zeit ist der Sittenunterricht an die biblischen Stoffe geknüpft gewesen, und da zeigt es sich nun eben, wie außerordentlich schwer es ist, von einer Tradition loszukommen. Natürlich steht es jedem Lehrer vollständig frei, auch biblische Stoffe in seinem Sittenunterricht zu verwenden, wenn er dabei nur dem Grundsatz des konfessionell neutralen Unterrichtes nicht widerspricht.

In diesem Sinne fordern die Lehrer der Elementar- und Realschulstufe des Schulkapitels Zürich auch für die Zukunftsschule den konfessionslosen Sittenunterricht. Merkwürdigerweise schweigt sich die Oberstufe über diese Frage vollständig aus, wohl in der Auffassung, daß wie bis anhin auch in Zukunft der Sittenunterricht dem konfessionellen Religionsunterricht zugewiesen werde. Wenn wir aber mit dem Postulat, daß die Zukunftsschule wieder in vermehrtem Maße Erziehungsschule sein soll, auch wirklich ernst machen wollen, so dürfen und können wir auf einen speziellen Unterricht in der Lebenskunde auch auf der Oberstufe nicht verzichten. Der konfessionelle Sittenunterricht vermag diese Aufgabe nicht restlos zu erfüllen. Er ist eben in erster Linie konfessioneller Religionsunterricht; er schließt einen großen Teil der Schüler ohne weiteres aus, betont damit das Trennende, während doch eine Hauptaufgabe des Sittenunterrichtes die Erziehung zur Zusammenarbeit, zum gegenseitigen Sich-Verstehen und Sich-Helfen darstellt.

Der Sittenunterricht sei konfessionslos; das heißt aber noch lange nicht religionslos. Es gibt immer noch so viele naive Leute, welche Konfession und Religion einander gleichsetzen. Es ist meiner Ansicht nach überhaupt nicht möglich, wirklich Erzieher zu sein, ohne den Glauben an einen tieferen Sinn, der hinter dem Ganzen des Lebens liegt, ohne den Glauben an einen höheren Zweck des Daseins, mit einem Wort: ohne Religion. Man hat mir die Richtigkeit dieser Voraussetzung bestritten und hat darauf hingewiesen, daß alles Suchen und Forschen nach einem Sinn und Wert des Lebens in der Regel negative Resultate ergebe. Gewiß, das bloße Wissen versagt hier vollständig. Auf die letzten Fragen des Lebens kann der nüchterne Verstand keine Antwort geben. Wenn man erklärt, daß die sittliche Erziehung lediglich die Einordnung des jungen Menschen in die menschliche Lebensgemeinschaft bezweckte, so ist damit die ewige Frage nach dem «Warum?» nicht gelöst. Hier setzt der Glaube ein; er braucht durchaus nicht in der Richtung eines kirchlichen Glaubensbekenntnisses zu liegen. Darum muß gerade dieser Unterricht ganz der freien persönlichen Gestaltung des Lehrers überlassen bleiben. Der Lehrer sei einzig an die Verpflichtung gebunden, daß der Unterricht konfessionell neutral gehalten werden soll, damit er von allen Schülern der Klasse besucht werden kann.

Der konfessionell neutrale Sittenunterricht muß also nicht nur für die Unterstufe, sondern vor allem auch für die Oberstufe gefordert werden. Mit der Oberstufe kommt der Schüler in die Jahre der beginnenden Geschlechtsreife. Der Eintritt der Pubertät bedeutet aber nicht nur eine gewaltige Erschütterung der gesamten physischen Organisation, sondern eine viel bedeutsamere Revolution der gesamten Seelenwelt des Kindes. Es beginnt eine Zeit des Zweifelns, des Suchens, der verborgenen und offenen Ablehnung gegen allen äußeren Zwang, der starken Betonung des Eigenwillens, der Wunsch nach persönlicher Geltung, usw. Diese im jungen Menschen neu erwachten Impulse gilt es in die richtige Bahn zu leiten, soll der junge Mensch nicht Wege einschlagen, die für ihn später verderblich werden müßten. Wer je schon auf der Oberstufe im Unterricht mit seinen Schülern Fragen der Lebensführung behandelt hat, der wird bemerkt haben, welch starkes Interesse die Schüler in

diesem Alter gerade solchen Fragen entgegenbringen und wie groß ihr Bedürfnis ist, über die großen Fragen des Lebens und der Lebensgestaltung Aufschluß zu erhalten. Es ist aber auch die Zeit, da der Schüler noch am leichtesten zu beeinflussen ist. Diese Beeinflussung darf aber nicht mit einer nur äußerlichen Gewöhnung sich begnügen (das ist es ja gerade, was der junge Mensch in diesem Alter ablehnt!), sondern sie muß sich stützen auf eine tiefgehende, ernste Belehrung, die sich nicht einseitig an den Verstand wendet, sondern das gesamte Gefühlsleben des Schülers zu bewegen vermag, die sich nicht an den Knecht, sondern an den Herrn und Meister im jungen Menschen wendet und in ihm das Verlangen weckt, über das Leben auch wirklich zu herrschen. Diese große Aufgabe aber kann niemals gelöst werden, indem nur gelegentlich bei Behandlung irgend eines Unterrichtsgegenstandes irgend eine Lebensfrage berührt wird, sondern hier heißt es ganze Arbeit leisten, und das kann nur geschehen in einem besonderen, methodisch richtig aufgebauten Unterricht in der Lebenskunde. Bedingung dabei ist allerdings, daß hinter allem der heilige Ernst und die Wucht der persönlichen, einwandfreien Lebensführung des Erziehers steht.

Nach ausgiebiger Diskussion hat die Synode von Winterthur sich für die konfessionell neutrale Staatsschule entschieden und damit auch die Grundlage geschaffen für die Gestaltung des Sittenunterrichtes. Es hat nun aber den Anschein, als ob alle diese Fragen heute wieder zur Diskussion gestellt werden sollten, indem erneut die Behauptung aufgestellt wird, daß ein Sittenunterricht nur auf religiöser (gemeint ist konfessioneller) Grundlage aufgebaut werden könne. Es ist kaum anzunehmen, daß die Synode ihre Beschlüsse, die sie mit so überwältigendem Mehr gefaßt hat, revidieren werde. Schließlich kommen wir so zu einem Streit um Worte, wo es doch um die Sache geht. Alle diese Fragen können nur durch die Wucht der Tatsachen entschieden werden. Und da bin ich nun in der Lage, solche Tatsachen liefern zu können. Seit einer Reihe von Jahren erteilte ich an meiner Sekundarschulklasse einen freien, konfessionslosen Unterricht in der Lebenskunde. Dieser Unterricht steht vollständig außerhalb des obligatorischen Stundenplans; sein Besuch ist für den Schüler durchaus freiwillig. Unterrichtsgegenstand sind alle diejenigen Fragen, welche für einen Sittenunterricht

an der Oberstufe in Betracht kommen können, unter vollständigem Verzicht auf die Behandlung biblischer Stoffe. Dieser Unterricht entstand aus der Ueberzeugung heraus, daß gerade auf der Oberstufe eine tiefgehende, sittliche Beeinflussung unbedingt notwendig und daß eben gerade hier eine große Lücke im geltenden Lehrplan auszufüllen sei. Anderseits aber handelte es sich auch darum, die Möglichkeit und die Wege für die Einführung eines konfessionslosen Sittenunterrichtes auf der Oberstufe zu erproben. Durch Veranstaltung von Elternabenden suchte ich daher auch die Ansichten, Meinungen und Erfahrungen der Eltern über diesen Unterricht kennen zu lernen. Und wenn man berücksichtigt, daß die Eltern meiner Schüler den verschiedenen Konfessionen angehören und zu verschiedenen politischen Parteien sich bekennen, so bekommen die folgenden Tatsachen eine ganz besondere Bedeutung. Dieser Unterricht wurde immer von sämtlichen Schülern der Klasse besucht; Rücktritte kamen keine vor. Aus den mündlichen Aeußerungen und vielen brieflichen Mitteilungen der Eltern geht hervor, wie sehr ein solcher Unterricht einem brennenden Bedürfnis entspricht. Und wenn immer wieder in den Berichten der Eltern der Wunsch geäußert wurde, daß dieser Unterricht auch weiterhin fortgesetzt werde, und wenn so oft die Mitteilung gemacht wird, daß das Kind in seinem Verhalten zu Hause und seinen Angehörigen gegenüber eine merkliche Veränderung zeige als Folge der Besprechungen, so dürfte damit auch der praktische Wert eines solchen Unterrichtes erwiesen sein. Die Auffassung des Schulkapitels Dielsdorf (siehe Lehrerzeitung vom 19. Sept. 1925), daß eine rein menschliche Sittenlehre, wie ich sie fordere, im besten Fall nur eine Sprachübung sein kann, weise ich auf Grund jahrelanger praktischer und erfolgreicher Betätigung auf diesem Gebiete als eine unbewiesene, inhaltsleere Behauptung ganz entschieden zurück. Die «Religionsstunden», welche von der Lehrerschaft des Bezirkes Dielsdorf verlangt werden, und deren Begründung ebenso gut von einem Konvent protestantischer Pfarrer hätte abgefaßt sein können, werden ganz sicher von Schülern katholischer Konfession nicht besucht werden. Inhaltlich gehen sie übrigens auch weit über das Verständnis des Schülers hinaus

Alle erzieherischen Maßnahmen der Schule stehen in der Luft und verlieren an innerem Wert, wenn diesen Bestrebungen nicht

das Elternhaus in weitgehendem Maße entgegenkommt. In diesem Sinne verlangt der geltende Lehrplan die Erziehung des Kindes «in Verbindung mit dem Elternhaus». Der Lehrplan der Zukunftsschule muß diese Forderung wiederum aufnehmen, nur mit dem Unterschiede, daß dieselbe auch in die Tat umgesetzt werden muß. Es liegt im Zuge unserer Zeit, dem Elternhaus immer mehr Pflichten abzunehmen. Das mag ja von einem gewissen Standpunkt aus recht schön und sicher oft bitter notwendig sein. Es läßt sich aber doch die Frage aufwerfen, ob die soziale Aufgabe des Staates nicht auch darin bestehe, die Eltern nachdrücklich auf ihre erste und heiligste Pflicht, die Erziehung ihrer Kinder, hinzuweisen und ihnen bei der Erfüllung dieser Pflicht zu helfen, statt ihnen einfach alles abzunehmen. Ein Mittel, um die Einheit in der Erziehung durch Schule und Elternhaus zu fördern, ist die Veranstaltung von Elternabenden, jener intimer Elternabende, da der Lehrer die Eltern seiner Schüler zu einer gegenseitigen Aussprache über Erziehungsfragen versammelt. Wenn der Lehrer es versteht, diese Veranstaltungen über ein bloßes Schwatzen über dieses und jenes hinauszuheben und jeden Abend der Erörterung einer bestimmten Frage widmet, wie z. B. der Frage vom Strafen, vom Gehorsam, von den Hausaufgaben, von der Erziehung zur Arbeit, von der Erziehung zur Pflichterfüllung, von der Nebenbeschäftigung, usw., so kann er eines Erfolges sicher sein. So wird das Interesse der Eltern für Erziehungsfragen geweckt und wachgehalten, und, was nicht hoch genug zu werten ist, der Lehrer selbst dürfte von einer solchen Aussprache für seine Berufsarbeit unschätzbare, neue Anregungen gewinnen. Damit aber die Forderung nicht nur auf dem Papier stehe, so müßte eigentlich eine Verpflichtung zur Veranstaltung von Elternabenden verlangt werden. Wenn ich diese Verpflichtung in meiner These nicht gefordert habe, so geschah es mit Rücksicht auf die kleinen Verhältnisse auf dem Lande, wo oft der Einführung von Elternabenden gewisse äußere Hindernisse entgegentreten. Immerhin sei wenigstens die moralische Verpflichtung der Durchführung von Elternabenden ausgesprochen.

Die alte Richtung der Erziehung war zur Hauptsache bestimmt durch die Rücksicht auf die bloße Berufsbildung und die Anforderungen, welche der nackte Kampf ums Dasein an den Einzelnen

stellt. Darum bekam der Unterrichtsstoff eine so große Bedeutung, darum wurde die Pflege des Wissens oder Wissenswerten zum Mittelpunkt der erzieherischen Tätigkeit. Aber mit mächtigem Schlage klopft die neue Zeit an die Pforte der Schulstube und begehrt Einlaß: Menschen soll die Schule bilden, wirkende, schaffende Menschen, voll Verständnis und Interesse für die großen Aufgaben der Gesamtheit. Die Schule darf nicht dem Warenhaus gleichen, in welchem man alle möglichen schönen und nützlichen Dinge bekommen kann. Nicht um die Bereicherung des Wissens handelt es sich, sondern um die Förderung und Gestaltung der im Menschen liegenden psychischen Kräfte; nicht darin liegt der Kern der ganzen Frage, wie der Unterrichtsstoff dem Zögling übermittelt werden kann, sondern darin, wie der Schüler den Unterrichtsstoff in eigener Erfahrung und in eigenem Erleben zu erwerben vermöge. Im Mittelpunkt des gesamten Unterrichtes stehe also nicht der Unterrichtsstoff, sondern das Schulkind, die harmonische Entwicklung aller seiner geistigen und körperlichen Fähigkeiten.

Es ist eine wichtige Tatsache, daß der Unbegabte vom Begabten, der Ungebildete vom Gebildeten, das Kind vom Erwachsenen sich nicht durch die Art der geistigen Fähigkeiten, sondern nur durch den Umfang und die Tiefe des Geisteslebens unterscheiden. Aber gerade hierin liegt die Gefahr der Ueberschätzung der Fähigkeiten des Kindes. Im allgemeinen begeht man den Fehler, unsern Schülern die Bewältigung von Stoffen zuzutrauen, denen ihre geistigen Fähigkeiten einfach nicht gewachsen sind. Es ist Sache der praktischen Erfahrung und der exakten Forschung (übrigens eine der schönsten und wichtigsten Aufgaben von Lehrervereinigungen), festzustellen, inwieweit die Fähigkeiten des Kindes sich entwickelt haben und welche Hindernisse der Einführung eines Unterrichtsfaches oder seiner speziellen Behandlung sich entgegenstellen. Eine ganze Reihe von Lehrplanfragen findet von hier aus ihre Erledigung. Ich erwähne nur die Frage der Einführung des Schreibunterrichtes im ersten oder zweiten Schuljahre, die Gestaltung des ersten Rechenunterrichtes und die Einführung der verschiedenen Rechenoperationen. Hierher gehört die Entscheidung über die Festlegung und Gestaltung derjenigen Unterrichtsfächer, welche an das logische Denken und das Abstraktionsvermögen des

Schülers erhebliche Anforderungen stellen, wie z. B. die Geometrie und die Geschichte. Die Frage, inwieweit in den naturkundlichen Fächern die Biologie im Lehrpensum der Volksschule berücksichtigt werden kann, entscheidet einzig und allein der Stand der geistigen Entwicklung des Kindes und nicht die schöne Idee, so verlockend sie uns auch erscheinen mag, usw.

Es liegt in der Eigenart unseres Seelenlebens begründet, daß sich uns das Leben wohl als etwas Einheitliches, nicht aber als etwas Einfaches darstellt, indem es im Guten, Wahren und Schönen seine Ausgstaltung findet. Es wäre nun durchaus verfehlt, irgend eines dieser Gebiete als das einzige Ziel der Erziehung hinstellen zu wollen und dieses auf Kosten der andern zu pflegen. Wenn der alten Schule der Vorwurf gemacht worden ist, daß sie einseitig eingestellt gewesen sei auf das bloß Intellektuelle, so darf man nun nicht in den Fehler verfallen, etwa den Lehrplan nur in Hinsicht auf die sittliche Erziehung einstellen zu wollen. Denn das Gute, das Wahre und das Schöne sind keine für sich bestehenden Wesenheiten, sondern nur verschiedene Offenbarungen ein und desselben Lebens. Darum hat auch jede Erziehung alle Gebiete der Lebensbetätigung in gleicher Weise zu umfassen, in der sittlichen, intellektuellen und ästhetischen Ausbildung des Kindes.

Ueber die Notwendigkeit einer vermehrten sittlichen Erziehung in unserer Volksschule ist bereits gesprochen worden. Auch die intellektuelle Bildung ist reformbedürftig und zwar trotz der eingehenden Pflege des Wissens oder vielmehr gerade deswegen. Ziel der intellektuellen Bildung ist in erster Linie die Erziehung zur U r t e i l s f ä h i g k e i t, zur Fähigkeit, die Wirklichkeit richtig zu erkennen und sich in der Welt zurechtzufinden. Maßgebend ist vor allem der B i l d u n g s w e r t des Unterrichtsgegenstandes und nicht seine «Nützlichkeit».

Der Reform bedürftig ist vor allem auch die ästhetische Ausbildung des Kindes. Die Vernachlässigung dieser Seite der Erziehung mag wohl daher rühren, daß die ästhetischen Werte für das «praktische Leben» geringe Bedeutung haben. Bedenkt man aber, wie sehr das ästhetische Verhalten im gesamten Gefühlsleben des Menschen verankert ist und welche bedeutsame Rolle gerade die Ge-

fühle in unserem Tun und Lassen spielen, so muß doch auch die ästhetische Bildung als ein wichtiges Teilgebiet der gesamten Erziehung anerkannt werden.

Das Geistesleben des Menschen ist an seinen Körper gebunden. Alle menschliche Kultur ist aufs engste verknüpft mit der Gesundheit und der körperlichen Tüchtigkeit der menschlichen Rasse. Zu einer vollkommenen Erziehung gehört daher auch die Erziehung zur körperlichen Tüchtigkeit, auf daß ein Geschlecht erstehe, stark und gewandt in körperlicher Arbeit und Ausdauer, stark und fest auch im Ertragen von Ungemach und im so notwendigen Entsagen. Vor allem hat die Schule auch zu sorgen für das leibliche Wohl und die körperliche Gesundheit derjenigen Mitglieder der menschlichen Gesellschaft, die unter dem Druck der sozialen Verhältnisse in ihrer körperlichen und damit auch seelischen Entwicklung gehemmt und gefährdet sind. Diese Ueberlegungen führen zu der Forderung, die physische Erziehung des Kindes in vermehrtem Maße zu pflegen durch Schaffung eines besonderen Spiel- und Wandernachmittages. Der Name kann zu einer unrichtigen Auffassung Veranlassung geben. So wird in Laienkreisen leicht der Eindruck erweckt, als ob es sich nur darum handle, einen vergnügten, schulfreien Nachmittag zu schaffen. Wie weit das Vergnügen für den Lehrer geht, bleibe dahingestellt; jedenfalls hat er eine bedeutende Mehrarbeit zu übernehmen. Auf der Elementarschulstufe dürften diese Nachmittage fast ausschließlich dem Spiel gewidmet sein. Gerade auf dieser Stufe ist die Bewegung in freier Luft unbedingt notwendig als Korrektur gegen das anstrengende Ruhigsitzen in der Schulbank, das dem noch schwachen Körper des Kindes eben noch große Mühe verursacht. Daß das Spiel zudem noch eine große erzieherische Aufgabe erfüllt, sei nur nebenbei bemerkt. Auf der Mittelstufe tritt zum Spiel in vermehrtem Maße die Wanderung durch Feld und Wald. Diese Wanderungen stählen und kräftigen den Körper; sie treten aber auch in enge Beziehung zum Heimatkunde-Unterricht und dienen daher auch der geistigen Entwicklung des Kindes. Auf der Oberstufe tritt an Stelle von Spiel und Wanderung die werktätige Arbeit im Schülergarten usw. Nebenbei bemerkt ist die Frage, auf welche Weise die physische Erziehung ausgestaltet werden soll, nebensächlich; Hauptsache ist, daß überhaupt

der Grundsatz einer vermehrten physischen Erziehung anerkannt werde.

Neben der Betonung einer vermehrten Förderung der körperlichen Erziehung durch die Schule gilt es aber auch, Front zu machen gegen die übertriebenen, einseitigen Forderungen, welche der physischen Erziehung des Kindes in noch viel weitgehenderem Maße Rechnung tragen möchten durch Schaffung vermehrter Turnstunden und vermehrter Gelegenheit zu Spiel und turnerischem Wettkampf. Man weist darauf hin, daß das höchste und heiligste Gut des Lebens die körperliche Gesundheit sei und daß es erste und oberste Pflicht des Staates sei, eine kräftige, gesunde und lebensfähige Rasse zu erziehen. Das bißchen Wissen und Können, das der Mensch in seinem späteren Leben brauche, lasse sich mit weniger Aufwand erwerben, zumal so vieles, was in der Schule getan und gelernt werde, rettungslos dem Vergessen anheimfalle. Die sittliche Erziehung dagegen werde gerade durch das Spiel und den turnerischen Wettkampf in weit höherem Maße gefördert, als durch den öden Schuldrill und die schulmeisterliche Belehrung. Unsere Zeit mit ihrer Einstellung auf den Sport und ihrer Abkehr von aller ernsten Arbeit gibt für diese Forderungen und Behauptungen die entsprechende Illustration.

Dem Grundsatz der allgemeinen Ausbildung aller guten Anlagen und Kräfte entspricht in hohem Maße ein Unterrichtsfach, das bis anhin im Lehrplan recht stiefmütterlich behandelt worden ist: der Handarbeitsunterricht der Knaben. Durch die Arbeit der Hand ist die Menschheit groß geworden; durch die Arbeit der Hand ist sie bekannt gemacht worden mit den Dingen der Natur und ihrer Verwendbarkeit für das menschliche Leben; durch die Arbeit der Hand hat sie sich ihre ersten wichtigen Kenntnisse und Erkenntnisse erworben. Zu einer naturgemäßen, allseitigen Erziehung muß daher der Handarbeit der ihr zugehörende Platz im Unterricht wieder zugewiesen werden. Er fördert nämlich nicht nur die Handfertigkeit, sondern durch die Bildung der Hand und der Sinne dient er der allseitigen Entwicklung aller geistigen Fähigkeiten. Dieser Unterricht hält den Schüler an zum genauen Beobachten, Vergleichen, Messen, Untersuchen; er macht ihn bekannt mit den wichtigsten Rohmaterialien und ihren Eigentümlichkeiten;

er vertieft die im übrigen Unterricht erworbenen Kenntnisse durch die praktische Anwendung. Damit stellt er sich in den Dienst der intellektuellen Bildung. Er fördert aber auch die sittliche Ausbildung des Kindes. Vor allem kommt die Handarbeit dem natürlichen Tätigkeitsdrang des Kindes entgegen, schafft Selbstvertrauen zum eigenen Können und bewirkt damit ein reges Interesse und eine reine Freude an der Arbeit. Arbeitsfreudigkeit ist aber ein wichtiger Grundstein aller Sittlichkeit; Müßiggang ist aller Laster Anfang. Vor allem lehrt dieser Unterricht den Schüler aber auch die Handarbeit richtig einschätzen, was für sein Verständnis der sozialen Verhältnisse und für sein sittliches Verhalten von großer Bedeutung ist. Durch Formen und Verzieren von einfachen Gegenständen, durch Verbindung des Praktischen mit dem Künstlerischen bildet sich der Sinn für das Schöne und es wird der Grund gelegt zur späteren selbständigen, künstlerischen Gestaltung der Dinge auf allen Gebieten menschlicher Betätigung. So dient die Handarbeit der ästhetischen Ausbildung. Daß schließlich die Handarbeit auch der physischen Erziehung dient durch die Ausbildung von Hand und Auge und durch die Betätigung des ganzen Muskelsystems ist selbstverständlich. Die große Bedeutung der Handarbeit für die allgemeine Bildung und für das praktische Leben führt zu der Forderung, daß auch für die Knaben der Handarbeitsunterricht in den Lehrplan der Volksschule aufgenommen werde.

Rein theoretische Ueberlegungen haben zu eigenartigen Lehrplankonstruktionen geführt, denen mehr irgend eine schöne Idee, als wirklich psychologische Gesichtspunkte zu Grunde liegen. Es sind dies jene Lehrpläne, welche nach irgend einem «Konzentrationsprinzip» aufgebaut sind. Diese Lehrplangebilde, die Sie ja alle kennen, gehören mehr oder weniger der Geschichte an. Und doch tauchen diese Bestrebungen auch in unserer Zeit in verschiedener Form immer wieder auf und zwingen uns, zu dieser Frage prinzipiell Stellung zu beziehen. So muß es schließlich als selbstverständlich erscheinen, daß in einer Zeit, da von allen Seiten der Ruf ertönt: «Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule!», der Versuch unternommen wird, die menschliche Arbeit in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichtes zu stellen und allen Unterricht um dieses eine Gebiet zu konzentrieren. So ansprechend dieser Vorschlag

auf den ersten Blick auch erscheinen mag, so sehr er mit den modernen Forderungen, alle Schularbeit zu vereinheitlichen, übereinstimmt, so müssen wir ihn doch als Grundlage für die Lehrplangestaltung ablehnen. Allen diesen Lehrplankonstruktionen nach irgend einem Konzentrationsprinzip liegt die richtige Ueberlegung zu Grunde, der Zersplitterung des Unterrichtes durch die Konzentration auf das Wesentliche zu steuern und dem Schüler eine einheitliche Auffassung vom Leben und den Lebenszusammenhängen zu vermitteln. Meistens wird dieses Ziel allerdings nur durch eine rein künstliche Veranstaltung, durch eine bloß äußerliche Gruppierung der Unterrichtsstoffe onne jeden inneren psychologischen Zusammenhang zu erreichen versucht. Darin liegt der Mangel aller dieser Bestrebungen. Sie rufen einem geistlosen Mechanismus und sie vermögen bei ihrem inneren Widerspruch mit den psychologischen Voraussetzungen und den Tatsachen der geistigen Entwicklung des Kindes ihr hohes Ziel bei weitem nicht zu erreichen.

Es ist von jeher als eine besondere, hervorragende Eigenschaft des menschlichen Geistes bezeichnet worden, daß der Mensch im Stande sei, über die Auffassung der sinnlich wahrnehmbaren Welt hinaus sich eine reine Geisteswelt zu schaffen, von hier aus in die unendliche Mannigfaltigkeit des Seins und des Geschehens einen tieferen Sinn zu bringen und die Unzahl der Dinge nach übersichtlichen Systemen zu ordnen und hinter allem Durcheinander des Naturgeschehens die wirkenden Gesetze zu erkennen. Die «Enge des Bewußtseins» gestattet uns nicht, eine unbegrenzte Zahl von Erlebnissen im Gedächtnis festzuhalten. Das Geistesleben des Menschen würde daher auf einen sehr engen Kreis beschränkt bleiben, wäre nicht die Möglichkeit geboten, der Schwierigkeit dadurch Herr zu werden, daß eben nicht nur ein Erfassen der Dinge in ihrem räumlichen Nebeneinander und in ihrem zeitlichen Nacheinander, sondern auch ein Erfassen des Gleichen, Aehnlichen in den verschiedenen Dingen erfolgen kann. So kommt der Mensch zum Erfassen einer Gruppe ähnlicher Dinge, die er von einer andern Gruppe ähnlicher Dinge unterscheidet. Je umfassender die Gruppe ist, umso unbestimmter, «abstrakter» ist die Auffassung. Diesen Eigentümlichkeiten des menschlichen Seelenlebens hat auch der

Lehrplan Rechnung zu tragen. Der Unterrichtsstoff ist sorgfältig zu gliedern unter weiser Berücksichtigung dieser psychischen Tatsache des Fortschreitens vom Sinnlich-Gegebenen zum Begrifflich-Abstrakten. Mit andern Worten, durch alle diese Tatsachen wird die gesamte Fächerung der Unterrichtsstoffe bestimmt. Es hat aber durchaus keinen Sinn, mit den Schülern Fachgebiete behandeln zu wollen, die er als begriffliche Einheit noch nicht zu erfassen vermag. So widerspricht es allen psychologischen Voraussetzungen, den Unterricht auf der Elementarschulstufe in einen gesonderten Sprach-, Sach- und Rechen-Unterricht trennen zu wollen; als ob es möglich wäre, auf dieser Stufe einen Rechenunterricht zu erteilen, der nicht zugleich auch Sprach- und Sachunterricht ist, oder den Sprachunterricht vom Sachunterricht zu trennen. Aller Unterricht ist eben hier Gesamtunterricht und kann nur Gesamtunterricht sein. Das gleiche gilt für den Realienunterricht auf der Realschulstufe. Der Schüler dieser Stufe ist für eine geschichtliche, geographische und naturwissenschaftliche Auffassung der Unterrichtsstoffe bei weitem noch nicht reif (z. T. auch der Schüler der Oberstufe noch nicht). Die Auflösung des Realienunterrichtes in einen gesonderten Geographie-, Naturkunde- und Geschichtsunterricht hat also auf dieser Stufe noch keinen Sinn. Die Heimatkunde ist auf dieser Stufe das Unterrichtsfach für den Realienunterricht, das der begrifflichen Auffassung durch den Schüler keine Schwierigkeiten bereitet und das weiterhin die Grundlage bildet für eine spätere spezielle, fachgemäße Behandlung auf der Oberstufe, wenn auch hier vor einem zu weit gehenden Spezialisieren nicht eindringlich genug gewarnt werden kann.

Im Zusammenhang mit diesen Fragen über die Beziehungen zwischen der geistigen Entwicklung des Kindes und der Gestaltung des Lehrplans muß noch auf eine weitere wichtige Frage hingewiesen werden. Untersuchungen verschiedener Art haben nämlich ergeben, daß die geistige Entwicklung bei Knaben und Mädchen nicht in gleicher Weise verläuft. Bis etwa zum 12. Altersjahr sind die Unterschiede nicht besonders auffallend; die Mädchen bleiben im allgemeinen etwas hinter den Knaben zurück, um dann aber von diesem Alter an in rascher Entwicklung die Knaben weit zu überholen. Etwas später erfolgt diese sprunghafte

Entwicklung auch bei den Knaben. Es zeigt sich hier ein Zusammenhang mit dem Eintritt in die Geschlechtsreife. Zu dieser mehr physiologisch bedingten Verschiedenheit im Tempo und im Rhythmus der geistigen Entwicklung der beiden Geschlechter treten noch die psychisch bedingten Verschiedenheiten. Aus allen diesen Tatsachen ergibt sich die Forderung, bei der Aufstellung des Lehrplanes auf diese psychischen Differenzen Rücksicht zu nehmen, zum mindesten auf der Oberstufe der Volksschule. Rücksichten auf das praktische Leben, das von Knaben und Mädchen eben die Erfüllung verschiedener Pflichten verlangt, unterstützen dieses Postulat gebieterisch. Es ist die alte Frage der Koedukation, welche auch die Schule der Zukunft in irgend einer Form lösen muß. Beurteilt man die Frage einzig vom erzieherischen Standpunkt aus, so wird man wie bis anhin an dem System der Koedukation auch für die Zukunftsschule festhalten; in jahrzehntelanger Erfahrung hat es sich bewährt, langer theoretischer Begründung bedarf es hier nicht. Die Lösung der Frage wird aber bedeutend erschwert, wenn wir sie hineinstellen in die widersprechenden Forderungen, welche die Gegenwart an die Ausbildung der Mädchen stellt. Die moderne Frau steht im Kampfe um ihre Gleichberechtigung mit dem Manne. Sie fordert darum auch für das Mädchen die gleiche Ausbildung, wie sie dem Knaben zu Teil wird. Der Hinweis, daß fundamentale psychische Unterschiede der Veranlagung, der Begabung, überhaupt der ganzen seelischen Eigenart der beiden Geschlechter vorliegen, wird mit der Behauptung zurückgewiesen, daß alle die heute vorhandenen Differenzen nicht auf einer ursprünglichen, unverlierbaren Naturanlage beruhen, sondern im Laufe von Jahrtausenden künstlich anerzogen worden seien. Anderseits aber wird darauf hingewiesen, daß die Mädchenausbildung der Ausbildung der Knaben wohl gleichwertig sein solle, niemals aber gleichartig sein könne. Auch in Zukunft werde die vornehmste und edelste Aufgabe der Frau die häusliche Erziehung der Kinder und die Wahrung des Familienlebens sein. Das moderne Mädchen aber trete in die Ehe ein mit dem ausdrücklichen Wunsche, keine Kinder haben zu müssen, um mit Hilfe eines Doppeleinkommens all die materiellen Freuden des Daseins so recht genießen zu können. Die Frau steht im Begriffe, ihr heiliges Amt als Hohepriesterin des häuslichen Her-

des zu verlassen und hinunter zu steigen in die Niederungen des Erwerbslebens, mit dem Manne zu ringen und zu schachern um materiellen Vorteil und Gewinn. Gewiß kann das brave Hausmütterchen mit dem Strickstrumpf nicht als das ideale Ziel der weiblichen Erziehung gelten; gewiß kann die bloße Erziehung zur Ehe nicht den Inhalt der weiblichen Ausbildung ausmachen; gewiß wird die Schule auch für diejenigen zu sorgen haben, die ihren Weg durchs Leben allein gehen müssen oder allein gehen wollen; aber bei aller Anerkennung der idealen Bestrebungen der modernen Frauenbewegung darf denn doch die Tatsache nicht übersehen werden, daß auch diese Bewegung, wie alle großen Bewegungen, sobald sie in die breiten Schichten des Volkes gelangen, in Gefahr steht, in Aeußerlichkeiten sich zu verflachen und auf Abwege zu geraten, und daß mit dem Wegräumen altmodischer Auffassungen auch Anschauungen über Bord geworfen werden, die an das Fundament der menschlichen Gesellschaft rühren. Für die große Mehrzahl der Mädchen wird später der Beruf der Mutter die Lebensaufgabe sein; ihnen eine hohe Auffassung von den Aufgaben und Pflichten des Mutterberufes zu vermitteln, ist eine der ersten, wichtigsten und schönsten Aufgaben der weiblichen Erziehung.

Solange wir die obligatorische Fortbildungsschule nicht besitzen, welche diese Aufgabe zu übernehmen hätte, so muß eben die Volksschule nach Möglichkeit diese Erziehungspflicht erfüllen. Das ruft der Einführung des hauswirtschaftlichen Unterrichtes auf der Oberstufe neben dem weiblichen Handarbeitsunterricht, und zwar verbunden mit einer speziellen Lebenskunde für Mädchen. Damit dies möglich ist, müssen die Mädchen in andern Fächern weitgehend entlastet werden. Es kann dies geschehen durch Reduktion des Unterrichtspensums in den Realien und durch Dispensierung vom Lehrfach der Geometrie (die für das praktische Leben notwendigen Grundkenntnisse der Geometrie lassen sich mit Vorteil mit dem Rechenunterricht verbinden). Für diejenigen Mädchen aber, die nach Anlage und Befähigung berufen sind, an höhere Schulen oder an Fachschulen überzutreten, soll die Möglichkeit geboten sein, den entsprechenden Unterricht besuchen zu können.

Eine Frage von grundsätzlicher Bedeutung ist die Frage, inwieweit der Lehrplan über die Bestimmung der Lehrziele hinaus

auch bindende Vorschriften aufzustellen habe über den Weg, der zur Erreichung dieser Ziele eingeschlagen werden soll. Im Grunde genommen handelt es sich da um die genaue Abgrenzung der Aufgabe und des Zweckes des Lehrplans. Ursprünglich enthielten die Lehrpläne eine Menge wesensfremder Bestandteile, Bestimmungen der Schulgesetzgebung, der Hygiene, der Methodik, usw. Im Laufe der Jahre ist dann der Lehrplan durch den selbständigen Ausbau dieser Sondergebiete der Erziehung immer mehr entlastet und seiner eigentlichen Bestimmung erst erschlossen worden.

Die Methode festlegen heißt, die Unterrichtsgestaltung einzig und allein nach der Art des Unterrichtsstoffes bestimmen wollen. Die Methode festlegen heißt aber auch, die Persönlichkeit des Lehrers vollständig ausschalten. Die Methode festlegen heißt, unseren schönen Beruf erniedrigen zum Tun des Handwerksgesellen, dem seine Aufgabe bis ins einzelne von seinem Meister vorgeschrieben ist. Und wenn es als ein Merkmal künstlerischen Schaffens gilt, daß der Künstler aus dem ganzen Reichtum persönlichen Lebens heraus in freiem Schaffen den spröden Stoff zu lebendiger und lebenspendender Form gestalte, so verlangen wir diese Anerkennung auch für unseren Beruf, der in seinem tiefsten Wesen eben ein Geben und Gestalten aus unserem innersten, persönlichen Leben darstellt. Darum verlangen wir die Freiheit der Methode, die Freiheit unserer Arbeit. Wir verlangen die Freiheit der Methode, weil nur so es möglich ist, ganze Arbeit zu leisten, weil nur so es möglich ist, pädagogisch wertvolle Neuerungen zu erproben und zu prüfen.

Die Freiheit der Methode bedingt bis zu einem gewissen Grade auch die Freiheit der Lehrmittel. Es hat natürlich keinen Sinn, dem Lehrer in der unterrichtlichen Behandlung freie Hand zu lassen und dabei seinen Unterricht an ein obligatorisches Lehrmittel zu binden, das auf irgend eine Methode festgelegt ist. Das führt eben zu der weiteren Forderung, daß die Lehrmittel so abgefaßt sein müssen, daß sie der freien methodischen Gestaltung keine hemmenden Fesseln sind. Natürlich kann es sich nicht darum handeln, den Wünschen und Liebhabereien eines jeden Einzelnen zu entsprechen; denn Freiheit ist nicht Willkür. Es gibt keine Freiheit, die nicht irgendwie gebunden wäre. Gewiß birgt die Forderung auf Freiheit

der Methode auch große Gefahren in sich, besonders für den jungen Lehrer, der durch ein planloses Pröbeln oft dem Schulkinde und der Sache außerordentlich schadet. Auch die Freiheit der Methode hat nur dann einen Sinn, wenn sie an gewisse allgemeine Normen gebunden ist. Diese Normen aber sollen nicht durch den Lehrplan fest bestimmt sein, sie sollen auch nicht im Belieben des einzelnen Lehrers liegen, sondern der Gesamtheit der Lehrerschaft überlassen sein und zwar dadurch, daß in den obligatorischen Lehrmitteln diese Richtlinien geschaffen werden. Wenn nämlich, und das ist natürlich die Voraussetzung, der Lehrerschaft ein weitgehendes Mitspracherecht bei der Abfassung der Lehrmittel eingeräumt wird, so ist damit auch die Bestimmung der Methode in ihre Hand gelegt. Lehrmittel lassen sich abändern und den neuen Verhältnissen anpassen. Kommen aber methodische Vorschriften in den Lehrplan hinein, so ist damit auf lange Zeit unsere Arbeit in ihrem Aufbau festgelegt und einer Aenderung der Lehrmittel treten die Bestimmungen des Lehrplans hindernd in den Weg. Die Freiheit der Methode ist eine Vertrauenssache. Entweder schenkt man der Lehrerschaft das Vertrauen, daß sie die Freiheit nicht mißbrauche, oder man gibt ihr dieses Vertrauen nicht und damit auch nicht die Freiheit. Gestaltung des Unterrichtes unter stofflicher Abweichung von den Bestimmungen des Lehrplans sollen wie bis anhin der Genehmigung der Oberbehörden unterstellt sein.

Und wie steht es beim Schülerwechsel? Wird nicht dem Schüler, der seinen Wohnort und damit die Klasse wechselt, das Fortkommen in der neuen Klasse bei einer Verschiedenheit im methodischen Vorgehen bedeutend erschwert? Ganz sicher. Aber die Frage kann auch anders gestellt werden: sollen 49 Schüler einer Klasse eines frischen, anregenden, lebendigen Unterrichtes verlustig gehen, weil der 50. Schüler, der eben frisch zugezogen ist, sonst etwas Mühe hat, in der neuen Klasse nachzukommen? Ganz sicher nicht.

Die Frage der Freiheit der Methode berührt aber auch die verwaltungstechnische Seite der Volksschule. Es läßt sich gar nicht vermeiden, daß bei einem so großen Körper wie der Volksschule Freiheiten, die in kleinen Verhältnissen möglich sind, aus organisatorischen und verwaltungstechnischen Gründen stark beschränkt

werden müssen. Aber Organisation und Verwaltung, die auf anderen Gebieten äußerst wertvoll sind, kommen auf dem Gebiet der Erziehung erst in zweiter Linie. Jenseits des Rheins, von wo man ja so gerne sein Vorbild holt, war das Schulwesen (und ist es z. T. heute noch) bis in die einzelne Lektion hinein fein säuberlich in Paragraphen eingeordnet, und man hat gute Erfahrungen damit gemacht, — wenigstens verwaltungstechnisch; wie viel das Schulkind dabei verloren hat, steht nirgends geschrieben.

Die Freiheit der Methode erschwert auch die Schulaufsicht. Das wird aber belanglos, wenn in die Schulbehörden nur Leute gewählt werden, die wirklich sich zum Schulamt berufen fühlen, und wenn das Amt des Schulpflegers nicht nur als Belohnung für parteipolitische Tätigkeit betrachtet wird.

Der Grundsatz der Freiheit der Methode berührt auch die Lehrerausbildung an den Seminarien. Soll dieser Grundsatz auch dort schon Gültigkeit haben, oder sollen der unterrichtlichen Behandlung je nach Art der Gegenstände gewisse Normalverfahren zu Grunde gelegt werden? Das richtige dürfte wohl sein, beide Standpunkte gebührend zu berücksichtigen. Es schadet durchaus nichts, wenn der werdende Lehrer die Einsicht bekommt, daß der Lehrerberuf nicht eigentlich erlernt werden kann wie irgend ein Handwerk, und daß man deswegen noch lange nicht Lehrer oder gar Erzieher ist, wenn man das Patent in der Tasche hat, sondern daß man erst durch jahrelange Erfahrung und Arbeit an sich selber Schul m e i s t e r im tiefsten und schönsten Sinne des Wortes werden kann.

Uebrigens wird im allgemeinen der Wert der Methode überschätzt, besonders wenn sie den Reiz des Neuen, Eigenartigen trägt. Und diese Ueberschätzung einer bestimmten Methode führt dann leicht dazu, in ihr die alleinseligmachende Norm des Vorgehens zu sehen und die Festlegung des Lehrplans, der Lehrmittel usw. auf diese eine Methode zu fordern. So wird dann gerade aus Lehrerkreisen die Forderung auf Freiheit der Methode durch einen solchen Dogmatismus wieder über den Haufen geworfen. Zu den Angeklagten gehört auch das «Arbeitsprinzip». Es ist nicht leicht, über diese neueste Errungenschaft eine eindeutige Definition zu geben; die verschiedenen Autoren stimmen da nicht ganz überein. Jeden-

falls hat der Begriff im Lauf der Zeit eine deutliche Wandlung durchgemacht und es ist anzunehmen, daß dieser Klärungsprozeß auch in Zukunft fortschreiten werde, daß der wertvolle Kern aus so viel Nebensächlichem und Unwesentlichem sich immer bestimmter und klarer herausschälen wird, und schließlich ist es nicht ausgeschlossen, daß man am Ende zu der Einsicht kommen wird, daß das Wesentliche an der ganzen Bewegung im Grunde genommen gar nicht so neu ist.

Zwei Merkmale sind es vor allem, welche dem «Arbeitsprinzip» zu Grunde liegen. Einmal der Begriff der Arbeit, im besondern der Handarbeit, und im weiteren überhaupt die Uebung der Sinne. Man geht da von der richtigen Ueberlegung aus, daß die ersten Erkenntnisse, welche die Menschheit erworben hat, durch der Hände Arbeit zustande gekommen sind. Was liegt näher, als diese Urform des geistigen Erwerbs auch anzuwenden für die Elementarbildung in unseren Schulen. Wie der primitive Mensch, soll das Kind durch die Betätigung seiner Hand, durch Formen, Bilden. Trennen und Zusammensetzen sich die Elemente seiner Bildung erwerben. Es ist aber ganz einseitig und verkehrt, die gesamte Schulbildung auf diese Art des Erwerbs aufbauen zu wollen. Seiner Natur nach wird das «Arbeitsprinzip» zur Hauptsache sich beschränken müssen auf die Elementarbildung; mit den Jahren wird neben das Arbeitsprinzip in vermehrtem Maße das «Denkprinzip» treten müssen. Im Begriff des Arbeitsprinzips liegt aber noch ein weiteres Merkmal, es ist der Begriff des Erarbeitens, des Tätigseins, der Selbsttätigkeit. Es liegt darin eine gesunde Reaktion gegen die alte Schule mit ihrer einseitigen, oberflächlichen Gedächtniskultur. Es ist aber eine Uebertreibung, alles und jedes vom Schüler erarbeiten lassen zu wollen, und diese Uebertreibung wird zur Farce, wenn man meint, dieses Erarbeiten könne nur durch die Arbeit der Hand und die Tätigkeit der Sinne möglich sein. Da wird das Mittel zum Selbstzweck. Ueber lauter Arbeitsprinzip ist der Zweck der Arbeit verloren gegangen. Als ob es nicht auch Aufgabe der Schule wäre, das Denken zu pflegen und als ob Denkarbeit nicht auch Arbeit wäre. Aus allem ergibt sich: das Arbeitsprinzip ist nicht d i e Unterrichtsmethode, sondern nur ein Weg unter anderen. Nebenbei bemerkt, dürften der Anwendung des Arbeitsprinzips an ungeteilten Schulen große

Schwierigkeiten im Wege stehen. Was hier über das Arbeitsprinzip gesagt worden ist, das gilt auch für andere Methoden, sofern sie den Anspruch auf Alleingültigkeit erheben. So ist z. B. der Grundsatz, daß aller Unterricht vom Erlebnis auszugehen habe, gewiß eine pädagogische Selbstverständlichkeit. Und doch läßt sich auch die Frage aufwerfen, ob die Schule, welche doch für das Leben vorbereiten soll, nicht auch Aufgaben zu lösen habe, bei denen das liebe kleine Ich des Schülers nicht im Mittelpunkt steht. Alle Ausschließlichkeit und Einseitigkeit in der Methode führt zur Verknöcherung des Unterrichts. Vergessen wir nicht, daß über der Methode die Persönlichkeit des Lehrers steht. Veraltete Methoden sind deswegen durchaus noch nicht schlecht, weil sie alt sind. Den Lehrplan auf das Arbeitsprinzip oder irgend eine andere Methode festlegen wollen, heißt unsere Schularbeit in eine Zwangsjacke stecken, welche jede freie Entfaltung der Kräfte hindert.

Neben der Freiheit der Methode wünschen wir auch die Einführung sogenannter «freier Stunden» in den Stundenplan. Diese Forderung ist ihnen bekannt aus der vortrefflichen Arbeit von Emil Gaßmann und der Pädagogischen Vereinigung Winterthur über den Lehrplan der Zukunftsschule.

Was wollen die «Freien Unterrichtsstunden»? In erster Linie wollen sie dem Lehrer bis zu einem gewissen Grade die freie Gestaltung seiner Berufsarbeit ermöglichen; die Verwendung wenigstens eines Teils dieser Stunden steht also im freien Ermessen des Lehrers. Das heißt natürlich nicht, diese Stunden der Willkür und bloßen Liebhabereien des einzelnen Lehrers ausliefern. Die Verwendung der «freien Stunden» ist an die Verpflichtung gebunden, daß dieselben in engem Zusammenhang stehen mit dem übrigen Unterricht. Sie sollen der Erweiterung und Vertiefung der unterrichtlichen Behandlung irgend eines Faches dienen, da, wo die Natur des Unterrichtsgegenstandes, seine methodische Darbietung oder der Stand der Klasse dies als notwendig erscheinen lassen. Unterrichtsmethoden, die etwas mehr Zeit beanspruchen, erhalten hier die Möglichkeit der Verwendung. Angefangene Arbeiten, welche in den Normalstunden nicht erledigt werden konnten, werden hier zu ihrem Abschluß gebracht. Schülerübungen und selbständige Arbeiten der Schüler im Anschluß an irgend ein Unterrichtsfach kön-

nen diesen «freien Stunden» zugewiesen werden. Sie geben auch die Möglichkeit, schwache Schüler durch Nachhilfe zu fördern, anderseits aber auch sich besonders begabter Schüler anzunehmen. Die «freien Stunden» schaffen auch eine Anpassung an diejenigen Unterrichtsfächer, die irgendwie an die Witterung oder die Jahreszeit gebunden sind; im Sommer und bei guter Witterung dienen sie dem Unterricht im Freien, der Arbeit im Schul- und Schülergarten, der Wanderung und dem Spiel usw., im Winter und bei schlechter Witterung treten an deren Stelle die Arbeit in der Werkstatt, Schülerübungen, Repetitions- und Nachhilfestunden, Erbauungsstunden, Vorlese- und Vortragsübungen, Besuche von Sammlungen, Arbeitsstätten usw. Die Verwendungsmöglichkeiten sind außerordentlich mannigfaltige; es ist Sache des Lehrers, von den «freien Stunden» den passenden Gebrauch zu machen. Die Schulpflege wird die zweckmäßige Verwendung dieser Stunden überwachen und allfälligen Mißbräuchen entgegentreten.

Die «freien Stunden» dienen aber auch in hervorragendem Maße der Anpassung an die örtlichen Verhältnisse, an Stadt und Land, Einklassen- und Mehrklassenschulen. Der Lehrplan wird damit wesentlich vereinfacht und entlastet. Es ist nämlich die Möglichkeit geboten, den örtlichen Bedürfnissen entsprechend besondere Unterrichtsfächer in den Stundenplan aufzunehmen, ohne damit den Lehrplan zu belasten und die Behandlung von Unterrichtsgegenständen allgemein verlangen zu müssen, die für gewisse Landesgegenden und andere Verhältnisse geringen praktischen Wert besitzen. Auf der Oberstufe ermöglichen die freien Stunden eine weitgehende Berücksichtigung der verschiedenen Bildungsbedürfnisse der beiden Geschlechter und in gewissen Grenzen auch die Ansprüche der Mittelschulen. Hauswirtschaftlicher Unterricht, Handarbeitsunterricht, technisches Zeichnen, überhaupt alle diejenigen Unterrichtsfächer, welche nur für einen Teil der Schüler praktischen Wert besitzen, können den «freien Stunden» zugewiesen werden. Dadurch wird der Lehrplan und damit auch der einzelne Schüler wesentlich entlastet, und mit dieser Entlastung wird auch die Zeit für die «freien Stunden» im Stundenplan z. T. erst frei gemacht. In größeren Verhältnissen läßt sich die Einrichtung der «freien Stunden» verbinden mit dem «Freifächersystem», nach welchem der

Schüler (resp. seine Eltern) die ihm zusagenden Fächer innerhalb der «freien Stunden» frei auswählen kann, womit wiederum den persönlichen Ausbildungsbedürfnissen des Einzelnen in weitgehendem Maße Rechnung getragen werden kann.

Mit der Einführung der «freien Stunden» marschiert der Kanton Zürich nicht an erster Stelle. In welchem Umfang dieses System auch bei uns Eingang finden soll, ist vorläufig nicht so wichtig. Hauptsache ist, daß dieser Grundsatz anerkannt und die Forderung im neuen Lehrplan verwirklicht werde. Die praktische Erfahrung wird dann über die weitere Ausgestaltung entscheiden.

Es dürfte kaum möglich sein, all den verschiedenen kleinen und kleinsten Wünschen, Forderungen und Postulaten, die hervorgehen aus so verschiedenartigen Einstellungen zu unseren Fragen, bei der Neugestaltung des Lehrplanes Rechnung tragen zu können. Lehrplanfragen verlangen eine großzügige Auffassung; ohne Kompromisse, ohne Verzicht auf kleine, liebe Wünsche wird es kaum gehen. Wie immer, kommt es eben auf den Standpunkt an. Je umfassender, je allgemeiner das Gebiet ist, das überblickt und beurteilt werden soll, umso höher muß der Standpunkt sein. Das Große mit dem kleinen Maßstab messen, den Blick für das Allgemeine, Umfassende verlieren über der Wertschätzung des Besonderen, Einzelnen, das nennt das Volk (entschuldigen Sie bitte diesen Ausdruck) eine «schulmeisterliche» Auffassungsweise. Inwieweit diese gehässige und abschätzige Beurteilung unseres Standes auch heute noch zutrifft, das möge die Wucht der Tatsachen beweisen.

Was bringt der neue Lehrplan nach meinen Vorschlägen gegenüber dem bestehenden? Ganz sicher eine Enttäuschung für alle diejenigen, welche unter dem Neuen nur die neue äußere Form sich vorstellen können. Der Wert des neuen Lehrplans kann aber nur in einer inneren Reorganisation liegen. Das kommt zum Ausdruck in der Betonung einer einheitlichen allgemeinen Bildung gegenüber einer allzusehr nur auf die praktischen Bedürfnisse eingestellten Zersplitterung im Stofflichen; das kommt zum Ausdruck in der Betonung der sittlichen Erziehung des Kindes einer Zeit gegenüber, da die sittlichen Werte nicht gar hoch im Kurse stehen; das kommt zum Ausdruck in der Forderung auf vermehrte Freiheit unserer

Berufsarbeit, ohne welche eine wirkliche Erfüllung der modernen pädagogischen Postulate nicht möglich ist.

In diesem Sinne lege ich meine Vorschläge vertrauensvoll vor Ihr Forum. An Ihnen ist es, zu prüfen und zu wägen, und das Beste zu erwählen.