

Schweiz. Seminarlehrer-Verein : XVII. Jahresversammlung in Zug : Samstag, den 18. Oktober 1913

Objektyp: **Group**

Zeitschrift: **Schweizerische pädagogische Zeitschrift**

Band (Jahr): **24 (1914)**

Heft 6

PDF erstellt am: **01.06.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Schweiz. Seminarlehrer-Verein.

XVII. Jahresversammlung in Zug

Samstag, den 18. Oktober 1913.

I. Eröffnungswort des Präsidenten.

Hochgeehrte Versammlung! Die Mitglieder unserer Vereinigung wirken an Anstalten, die die Aufgabe haben, Lehrer des Volkes heranzubilden. Dabei haben sie zwei Ziele ins Auge zu fassen: einmal dafür zu sorgen, dass die zukünftigen Lehrer diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten sich erwerben, die für das Lehren die notwendige Grundlage bilden; dann aber auch sie mit all den Massnahmen vertraut zu machen, die zur Erreichung der Erziehungs- und Unterrichtsziele dienen sollen. Die Lehrerbildungsanstalten haben also ihren Zöglingen einerseits eine wissenschaftlich-technische, anderseits eine methodisch-pädagogische Bildung zu geben. Dass der Lehrer die Stoffgebiete, in denen er die Kinder zu unterrichten hat, gründlich beherrschen soll, ist eine selbstverständliche Forderung; je tiefer und solider seine Bildung ist, um so besser und zielbewusster wird er seinen Unterricht gestalten können. Ebenso wird das Mass seiner Geschicklichkeit in den Fertigkeiten des Schreibens, Zeichnens, Singens, Turnens und der Handarbeit mit dem Erfolg seines Unterrichts in diesen Künsten im gleichen Verhältnis stehen. Diese Tatsachen wird wohl kaum jemand in Zweifel ziehen.

Die Lehrerbildungsanstalten machen die jungen Leute aber auch bekannt mit dem Ziel, das ihnen bei der Arbeit in der Schule vor-schweben soll, mit den Anlagen und Fähigkeiten, die in den Seelen der Kinder schlummern und mit den Mitteln, die zur Förderung der Entwicklung und Entfaltung dieser Seelenkräfte dienen können. Was diese Aufgabe betrifft, so bewegen sich die Ansichten der Männer, die mit Schul- und Erziehungsfragen sich zu befassen haben, keineswegs in gleicher Linie. Alle wollen zwar die Kinder zu tüchtigen und glücklichen Menschen erziehen, und wohl die meisten wollen dabei die Natur ihrer Anlagen und Fähigkeiten berücksichtigen. Auch gibt es manche, die bei diesem Werke die Wege gehen, die Wissenschaft und Erfahrung als gangbar und zweckmässig aufgezeigt haben. Andere aber wollen von diesen Wegen nichts wissen; sie bahnen sich eigene,

solche, die gerade ihrer Person behagen; oder sie glauben gar über Stock und Stein auf ungebahnten Wegen, die ihrer persönlichen Eigenart besonders zusagen, die Kinder am sichersten und leichtesten ans Ziel führen zu können. Massgebend ist ihnen bei der Führung der Kinder die eigene Person, das eigene Erlebnis, das, was ihrer Eigenart am besten zusagt; sie geben vor, eine eigene Methode zu besitzen, nur nach eigener persönlicher Methode die Kinder unterrichten zu können und durch jede andere Methode sich eingeengt und in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit gehemmt oder gar geknechtet zu fühlen. Es hätte also an die Stelle der Methode die Individualität oder Persönlichkeit zu treten, und die Lehrerbildungsanstalten könnten demgemäss auf ihre Veranstaltungen zur methodischen Ausbildung der Zöglinge verzichten.

Gewiss, wenn man tüchtige Persönlichkeiten, ganze Männer mit gefestigtem Charakter und reicher Lebenserfahrung in die Schule hineinstellen könnte, dann würden diese den Weg schon finden und eine Methode sich erarbeiten, die ihrer Eigenart angemessen wäre und die auch den Kindern die Arbeit leicht machen würde. In Wirklichkeit liegen aber die Verhältnisse anders; der junge Mann, der ins Lehramt tritt, muss sich erst zur Persönlichkeit emporarbeiten.

Die Opposition gegen die Methode kann verschiedenen Motiven entspringen. Sie kann kommen von Lehrern, die selber nie einen Einblick gewonnen haben in all die Faktoren, die einen der jugendlichen Fassungskraft angemessenen Unterricht bedingen; sie kann kommen von solchen, die schon von Anbeginn an fertig sind und die daher von andern nichts mehr lernen können; sie kann auch kommen von ernsthaften Männern, die fort und fort an ihrer eigenen Arbeit Kritik üben. Mit den zwei ersten Kategorien ist nicht zu rechten; die Ansichten der letzteren müssen aber gehört werden. Es dürfte sich daher lohnen, zu untersuchen, wie sie sich die Persönlichkeit denken, die an Stelle der Methode oder wohl auch über der Methode stehen soll.

Einer der ersten, oder vielleicht der erste, der zwischen Methode und Persönlichkeit einen gewissen Gegensatz aufzuzeigen suchte, ist Lehrer Ernst Linde in Gotha, der heutige Redaktor der Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung. Im Jahre 1896 schrieb er seine Persönlichkeits-Pädagogik.*) Im Vorwort bemerkt er, dass die Pädagogik zu viel Gewicht auf die Methode, also auf etwas Mechanisches, lege, und sich allzu einseitig von dem Wissen und dem gedächtnismässigen

*) Ernst Linde, Persönlichkeits-Pädagogik, Leipzig, Friedrich Brandstetter, 1897.

Besitz desselben einen Einfluss auf die Charakterbildung verspreche, während doch die Persönlichkeit des Lehrenden das erzieherisch Wirksame sei und es nicht so sehr darauf ankomme, dem Schüler ein gewisses Mass gedächtnismässigen Wissens zu überliefern, als vielmehr darauf, ihn für das Wahre, Gute und Schöne zu erwärmen, dass er es schon als Schüler nach Möglichkeit als solches empfinde, es sich also mehr mit dem Gemüt als mit dem Gedächtnis aneigne. Um über die Beziehungen der Persönlichkeit zur Methode Klarheit zu gewinnen, sollte zuerst der Begriff der Persönlichkeit näher beleuchtet werden. Darüber orientiert in eingehender Weise eine Arbeit im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik vom Jahre 1912. An der in demselben Jahre abgehaltenen Jahresversammlung des Vereins in Salzungen bei Eisenach bildete diese Arbeit die Grundlage einer lebhaften Diskussion. Namhafte deutsche Schulmänner sprachen über Persönlichkeit und Charakter, ohne sich aber auf eine einheitliche Definition einigen zu können. Ich muss es mir versagen, in meinem Eröffnungswort die geäusserten Gedanken auch nur andeutungsweise zu skizzieren; ich will mich daher gleich der Frage nach dem Verhältnis zwischen Persönlichkeit und Methode zuwenden.

Der Verfasser der genannten Arbeit, Dr. Edwin Zellweger aus Böhmen, verbreitet sich auch über diese Frage. Ein Lehrer, der eine Persönlichkeit ist, wirkt durch die grosse in ihm liegende Sicherheit und Harmonie des Denkens, Fühlens und Wollens; denn nur die Sicherheit des innern Aufbaus eines Menschen gibt Vertrauen; er wirkt durch das sich aus der Selbstsicherheit ergebende Selbstgenugsein; er wirkt durch die sich aus diesen Faktoren ergebenden Formen der Würde und des Humors. Ist der Lehrer eine Persönlichkeit, so ist damit auch seine Stellung der Methode gegenüber klar gegeben. Diese wird für ihn überall dort gültig sein, wo er nichts eigenes, seiner Natur besser entsprechendes an die Stelle zu setzen hat; sie wird überall dort zu weichen haben, wo sie neuen Verhältnissen, seien diese nun in der Art, dem Umfang oder der Behandlung des Stoffes, seien diese in der fortschreitenden Entwicklung unserer Jugend gelegen, entgegentritt, oder wo die Persönlichkeit des Lehrers eine neue angemessenere Unterrichtsmaxime gefunden hat. Die weiteren Erörterungen zeigen, dass Zellweger das Hauptgewicht auf die Lehrerpersönlichkeit legt und die Methode mehr in den Hintergrund treten lässt.

An der Versammlung in Salzungen griff nun der Gymnasial-Professor Dr. Bolis aus Brück diesen Gedanken heraus und führte

aus, dass auch in der österreichischen Lehrerschaft oft die Ansicht ausgesprochen werde, eine Lehrer-Persönlichkeit brauche keine Methode. Dabei werden aber zwei Dinge verwechselt. Man fordert nämlich, der Lehrer soll eine Persönlichkeit im allgemeinen menschlichen Sinne sein, bedenkt aber nicht, dass er dann doch noch nicht notwendig eine Lehrerpersönlichkeit in dem besondern Sinne ist. Ist er das letztere, dann braucht er allerdings keine Methode mehr, keine Vorschrift, an die er sich mit Anstrengung, mit Überwindung entgegenstehender Neigungen und Gewohnheiten zu binden hat. Man muss aber fragen, wie er eine Lehrerpersönlichkeit geworden ist, und da wird man immer finden: einerseits durch natürliche Veranlagung, anderseits durch verschiedene notwendige Studien. Er hat also die Methode in formeller und materieller Beziehung in sich aufgenommen, und es ist nicht verwunderlich, dass er dann im allgemeinen „keine Methode mehr braucht“. Wenn man dagegen die Methode *eo ipso* für entbehrlich hält, und wenn es auf die Persönlichkeit ganz allein ankommt, dann wären folgerichtig alle unsere Bemühungen um Auffindung, Begründung und Verbesserung der formalen Stufen, um Scheidung des analytischen und synthetischen Unterrichts, um richtige Zielstellung überflüssig, und ebenso alle derartigen Bemühungen und Versuche von jeder andern Seite. —

Sehr beachtenswert ist auch das, was der bekannte Herbartianer Prof. Dr. Karl Just, Lyzeumsdirektor in Altenburg, über Beziehungen zwischen Persönlichkeit und Methode vorbrachte; er wies auf das Gleichnis hin, mit dem Dörpfeld dieses Verhältnis in trefflicher Weise charakterisierte. Wenn die Lampe, so sagt Dörpfeld, gut brennen soll, so ist zweierlei nötig, nämlich Öl und eine zweckentsprechende Konstruktion der Lampe. Das Öl bedeutet die Persönlichkeit, die Konstruktion die Methode. Ohne das Öl kann die Lampe nicht brennen, und ebenso wenig kann der Unterricht gedeihen ohne die Wirkung der Persönlichkeit. Aber wie die Konstruktion der Lampe nicht gleichgültig ist, ebenso wenig ist es die Methode. Je besser sie ist, desto besser wird der Unterricht gelingen. So kommt die Persönlichkeit zu ihrem Recht, aber auch die Methode. Zu einer rechten Persönlichkeit gehört auch, dass sie alle Mittel benutzt, die dem Zwecke dienlich sind, und darum wird auch niemals eine durchgebildete und hochstehende Lehrerpersönlichkeit gering denken von dem Wert der rechten Methode und den Bemühungen, sie zu finden und darzustellen.

Um seinen Standpunkt genau zu präzisieren, veröffentlichte Linde in dem 1913 erschienenen Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik einen Aufsatz: Charakter und Persönlichkeit. Darin verbreitet er sich eingehend über diese beiden Begriffe, behandelt aber auch das Verhältnis der Persönlichkeit zur Methode. Er betont nochmals, dass er in seinem 1897 erschienenen Buche der übertriebenen Wertschätzung der Methode gegenüber, wie sie damals in Herbart-Zillerschen Kreisen üblich war, darauf hinweisen wollte, dass das eigentlich Wirksame im Unterricht die Persönlichkeit des Lehrers sei, wobei er aber unter dieser nicht etwa seine Individualität oder Subjektivität oder auch seine Persönlichkeit schlechthin verstand, sondern ausdrücklich eine „Lehrerpersönlichkeit“ forderte, d. i. einen Menschen, bei dem alles Lehren aus innerm Erleben hervorquillt, einen Lehrer, der keineswegs ohne Kinderstudium und Methodik denkbar ist, bei dem aber dieses gleichsam erlebt, d. i. mit den eigentlich persönlichen Kräften in ihm verwachsen ist. Gleichbedeutend war ihm dabei die Forderung, dass auch das Kind im Unterricht von seiner persönlichen Seite genommen werden müsse, dass man sich also nicht einseitig an seinen Verstand, vielmehr an sein Gemüt wenden müsse; denn hier im Gemüt quellen die persönlichen Kräfte, sitzt das Ich des Schülers. —

Im weitem sagt er: Von einer Fragestellung: Persönlichkeit oder Methode? kann natürlich keine Rede sein; es muss vielmehr heissen: Persönlichkeit und Methode! Keins ohne das andere! Eine Methode, und sei sie noch so wissenschaftlich pädagogisch und psychologisch ausgeklügelt, darf doch nie wie ein toter Mechanismus gehandhabt werden, bedarf vielmehr, um wirksam zu werden, der Beseelung durch die dahinterstehende und sie überlegen handhabende Erzieherpersönlichkeit; umgekehrt aber ist auch keine rechte Lehrerpersönlichkeit denkbar ohne Methode: entweder sie schafft sich selber eine solche, oder sie übernimmt eine solche, natürlich nicht, ohne sie ihrer eigenen Natur entsprechend abzuändern und auszugestalten. Eine Verachtung des persönlichen Faktors im Unterricht führt zu Schematismus, Formalismus und geistlosem Drill; eine Verachtung und grundsätzliche Verwerfung jeder methodischen Fessel aber führt zu zügellosem Subjektivismus und didaktischem Anarchismus. — Und im Hinblick auf die heutigen Bestrebungen der Befürworter eines uneingeschränkten Sichauslebens im Unterricht — als den Konsequenzen unter ihnen bezeichnet er Scharrelmann — sagt er: Ich möchte die Differenz zwischen uns alten Persönlichkeitspädagogen und den

neuern — in bezug auf ihre Stellung zur Methode — dahin präzisieren, dass ich sage: Wir ältern, eigentlichen Persönlichkeitspädagogen erkennen objektive pädagogische Normen für unsern Unterricht an, die unveränderliche Geltung haben, nur dass sie eben nicht mechanisch angewendet werden dürfen, sondern von uns aus mit persönlichen Kräften, mit Kräften des Gemüts und der Seele, durchsetzt und so „verlebendigt“ werden müssen; die neuern Persönlichkeitspädagogen dagegen — bezeichnen wir sie zur Unterscheidung mit dem ihnen selbst genehmen Ausdruck Künstlerpädagogen — verwerfen alle objektiven Normen und kennen kein anderes Gesetz als das ihrer eigenen individuellen Natur. —

Linde hat wiederholt betont, dass es ihm nicht eingefallen sei, die Methode zu bekämpfen; seine Opposition sei immer nur gegen eine Überschätzung derselben, wie sie besonders in Herbart-Zillerschen Kreisen üblich gewesen sei, gerichtet gewesen. Dabei hat Linde wohl an die Bemühungen solcher Methodiker gedacht, die sich mit der Ausgestaltung und Anwendung der formalen Stufen befassten, die dabei an der Form kleben blieben, den tiefern geistigen Gehalt aber, der auch der Lehrerpersönlichkeit freie Entfaltung gestattet, übersahen. Denn dass Herbart oder Ziller die Lehrerpersönlichkeit ausschalten oder die Unterrichtsweise in eine starre Form einspannen wollten, wird wohl kaum jemand im Ernst behaupten. Es betont denn auch Ziller, der, wo es sich um die formalen Stufen handelt, in erster Linie gehört werden muss, ausdrücklich:*) „Ein jeder muss sich für die Methode mit verständiger Beobachtung der Umstände und nach seiner natürlichen Begabung seine eigene Technik schaffen, die in ihren Gewöhnungen nach der Altersstufe, nach dem Fortschreiten des Unterrichts zu modifizieren ist, und der freien Selbsttätigkeit des Lehrers bleibt hier unter allen Umständen so viel überlassen, dass der Schwerpunkt des wirklichen Unterrichts immer im Geiste des dem Zögling sich genau anschliessenden Erziehers liegt, soviel, dass durch ihn auch ein gutes Schulbuch erst seinen vollen Wert im einzelnen Erziehungsfalle erhält, so viel, dass selbst die abstrakt beste Methode zur schlechtesten herabgesetzt würde durch einen beschränkten, geistesarmen Kopf, durch einen Lehrer, der ihr von sich nichts hinzuzufügen, der von ihr nichts hinwegzunehmen wüsste, der einen gedruckten Lehrgang ohne eigene Verarbeitung und ohne alle Veränderung sklavisch nachbeten wollte . . . Es gibt darum noch

*) Grundlegung (Kunst des Unterrichts), S. 173 ff., 2. Auflage S. 182 ff.

lange nicht soviel Methoden, als es Individuen gibt, nicht jeder muss, wie seine Manier, auch seine Methode haben . . . Gewisse Grundsätze kann keiner ungestraft übertreten. Der Lehrer freilich, der sich das allgemeine Gesetz des Unterrichts schon fest eingeprägt und sich in den danach bestimmten Formen genugsam geübt hat, mag immerhin das Methodenbuch als für ihn nunmehr überflüssig beiseite legen und seinem mit Hülfe des Methodenbuches ausgebildeten Unterrichtstakt allein vertrauen. Nur wähne man nicht — wie es geschieht, wo man sich über die methodischen Bestrebungen hinwegsetzt —, durch das fachwissenschaftliche Wissen allein sei man zum erziehenden Unterricht geschickt genug, und mit dem Stoffe besitze man schon die Fähigkeit zur rechten pädagogischen Lehrart.“

So verlangt also Ziller, der Begründer eines streng methodischen Aufbaues des Unterrichts, dass die methodischen Vorschriften durch die Lehrpersönlichkeit Leben und Kraft erhalten, und Linde, der als einer der ersten mit allem Nachdruck gegen die Methoden-Gläubigkeit ankämpfte und Entzündung des innern Lebens des Schülers durch die Persönlichkeit des Lehrers forderte, betont ausdrücklich, dass methodische Normen unerlässlich sind. Also von zwei mehr oder weniger entgegengesetzten Standpunkten aus die Forderung: Methode und Persönlichkeit! Dieser Grundsatz muss also wohl auch in Zukunft Zielpunkt und Leitmotiv bei allen Massnahmen sein, die zur Heranbildung junger Lehrer getroffen werden. Die Lehrerbildungsanstalten sollen denkende, mit soliden Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüstete, warmfühlende und für die Erziehung der Jugend begeisterte junge Leute heranbilden, damit sie sich im Leben zu tüchtigen Persönlichkeiten auswachsen können. Sie haben aber die Lehramtskandidaten auch einzuführen in die Gedankenwelt erfahrener Schulmänner der Vergangenheit und Gegenwart und sie mit deren methodischen Grundsätzen und Massnahmen bekannt zu machen, damit sie nicht ziel- und planlos an ihre Schularbeit herantreten. Dann werden sie im Laufe der Jahre nach weiterer energischer Arbeit Lehrerpersönlichkeiten werden, die mit Erfolg an der Heranbildung einer glücklichen und religiös-sittlich tüchtigen Jugend zu arbeiten imstande sind. Also Methode und Persönlichkeit sei auch fürderhin die Devise der Seminarlehrer!

II. Organisation der Lektüre durch die Schule.

Vortrag von Dr. Ernst Schneider, Seminardirektor in Bern.*)

Auf der letzten Jahresversammlung habe ich den Wunsch ausgesprochen, man möchte heute die Frage der Jugendlektüre besprechen. Ich meinte dabei, unsere Deutschlehrer würden die Hauptarbeit übernehmen. Nun ist der Pfeil auf den Schützen zurückgesprungen, und so müssen Sie sich mit dem begnügen, was ich Ihnen zu unserm Thema zu bieten vermag. Wenn ich vor etwa zehn Jahren das gleiche Thema zu behandeln gehabt hätte, so würde ich jedenfalls als Überschrift gewählt haben: Kampf gegen die Schundliteratur. Heute darf ich einen positiven Titel wählen. Man hat die wertvolle Erfahrung gemacht, dass man das Schlechte nur durch das Gute überwinden kann. In den letzten Tagen ist mir ein Bogen zur Unterschrift vorgelegt worden. Die Regierung sollte aufgefordert werden, eine gesetzliche Grundlage zu schaffen, damit die Polizei gegen die Schundliteratur mobil gemacht werden könne. Ich lehnte meine Unterschrift ab. In derlei Dingen ist der Ruf nach der Polizei nichts weiter als eine verkappte Ohnmachtserklärung, ein Verdecken der Unfähigkeit, positive Arbeit zu leisten: Kulturparfüm! Auf dem Gebiete der Jugendliteratur ist in den letzten Jahren sehr viel geleistet worden und zwar in der Hauptsache durch Lehrervereine, gemeinnützige Vereinigungen und durch den Buchverlag. Charakteristisch für ihr Vorgehen ist, dass sie mit den gleichen Mitteln zu arbeiten suchten, wie die Schundliteratur, nur mit dem Unterschied, dass sie dem Minderwertigen das Gute gegenüberstellten. Bei aller Skrupellosigkeit offenbarten die Verleger der Schundliteratur ein grosses Organisations-talent und waren grosse Psychologen. Sie wussten, wie man mit seiner Ware an die Jugend herankommt und welche Sorte von Literatur diese bevorzugt. Sie kennen alle jene Unternehmen, die die Schundliteratur mit ihren eigenen Waffen schlugen. Zuerst sind die „Hamburger“ zu nennen. Sie haben nach der Schrift Wolgasts „Vom Elend der Schundliteratur“ die Notwendigkeit einer grosszügigen und systematischen Arbeit betont. Vorerst schufen sie eine positiv arbeitende Organisation der Jugendschriftenkritik, die heute über ganz Deutschland verbreitet ist. Wohl ist in dieser Hinsicht die Schweiz vorangegangen. Sie ist aber den Hamburgern gegenüber ziemlich weit zurückgeblieben. Heute ist nur zu wünschen, dass sich

*) Nach dem Stenogramm.

die schweizerische Jugendschriftenkritik, ohne ihre schweizerische Eigenart aufzugeben, auf die gleiche Höhe emporhebe, wie die deutsche. Nach dem Ausscheiden des Wertlosen stellte sich für die Hamburger ohne weiteres das Bedürfnis ein, das, was an Gutem geblieben war, der Jugend zugänglich zu machen und dem neuen Guten die Wege zu bahnen. In der Folge sind nun eine Reihe von Büchereien entstanden, die mit den buchhändlerischen Mitteln der Schundliteratur arbeiten, sich aber bestreben, möglichst einwandfreie Ware auf den Jugendschriftenmarkt zu bringen. Ich nenne: Die Deutsche Jugendbücherei (10 Pfennighefte), begründet und zuerst herausgegeben von den Hamburgern, dann vom Dürerbund übernommen (die Hamburger wollten nicht gleichzeitig Kritiker und Herausgeber sein). Der Dürerbund selber hat die Sammlung „Der Schatzgräber“ (10, 15, 20 und mehr Pfg.) begründet. Die freie Lehrervereinigung für Kunstpflege in Berlin gibt die „Bunten Jugendbücher“ heraus. Wenn ich den schweizerischen Verein für Verbreitung guter Schriften erst jetzt nenne, so geschieht das deshalb, weil ich leider das vermisste, was den deutschen Veranstaltungen zum Vorteil gereicht: Es fehlt die Organisation. Ich komme auf diesen Punkt noch ausführlicher zu sprechen. Dann habe ich noch einige Verleger zu nennen, die planmässig aufgebaute Jugendbüchereien schufen: Hermann und Friedrich Schaffstein in Köln schenken der Jugend zuerst „Schaffsteins Volksbücher für die Jugend“ und in der letzten Zeit die Doppelserie der „grünen“ und „blauen Bändchen“ (30 Pfg.). Die „Blauen“ enthalten literarische, die „Grünen“ realistische Stoffe. Im Jugendblätterverlag in München lässt Wolgast die „Quellen“ erscheinen. (25 Pfg.) Genannt werden können noch „Konegens Kinderbücher“, Voigtländers „Quellenbücher“, „Das Kornfeld“ der Schweizerischen Pädagogischen Gesellschaft, Gansbergs „Naturwissenschaftliche Volksbücher“. Auch den oberen Stufen, den Gymnasien und Seminarien, hat der neue Verlag wertvolle literarische Schätze geschenkt. Wenn ich sage, der „neue Verlag“, so meine ich den Verlag als Organisation, der nach einem bestimmten, grosszügig angelegten Plane Altes und Neues auf den Büchermarkt bringt, das dem Suchen der Zeit dienen will. Die Probleme der Gegenwart sollen in ihrer Lösung vertieft und gefördert werden. Der Verleger als Bildungsorganisator wird damit zu einem Erzieher des Volks. Vorbildlich vorangegangen ist der Verlag von Eugen Diederichs in Jena, andere sind gefolgt.

Meine heutige Aufgabe ist nun die, zu untersuchen, wie es möglich

sei, der grossen Organisation der Literatur eine solche der Lektüre als notwendige Ergänzung an die Seite zu stellen.

Was verstehen wir unter „Organisation“? Eine Organisation ist ein systematisches Anspannen einer Reihe verfügbarer Kräfte, um einen bestimmten Zweck zu erreichen, und zwar diesen Zweck in möglichst hoher Form mit einem möglichst geringen Kraftaufwand. Zielstrebigkeit und Ökonomie, das sind die Grundlagen einer Organisation.

Im folgenden möchte ich nun zuerst die prinzipielle Seite der Organisation der Lektüre untersuchen und dann hieraus die Konsequenzen, d. h. die praktischen Folgerungen ziehen, um dann zuletzt zu zeigen, durch welche Einrichtungen diese Folgerungen etwa realisiert werden könnten.

Wenn wir die Organisation der Lektüre von der prinzipiellen Seite aus betrachten wollen, so müssen wir unser Augenmerk zuerst auf die Faktoren, d. h. auf die mitwirkenden Kräfte lenken. Jede Arbeitsleistung folgt als Resultante nach dem Gesetz des Parallelogramms der Kräfte aus dem Zusammenarbeiten der beteiligten Faktoren. Als solche sind zu nennen: 1. Das Objekt = die Literatur; 2. das Subjekt = der Leser; 3. der Erzieher, der in seinem Zögling einen Zweck setzt, ihn einem Ziele zuzuführen hat.

Die Literatur. Sie ist ein Teil unseres Kulturgutes. Jedes Kulturgut ist ein Arbeitsprodukt des Volkes, das von ihm geleitet worden ist, um sich auf eine höhere Stufe der Kultur emporzuheben. Eine folgende Generation ererbt es, und wenn sie es schaffend erwirbt, so wird sie fähig sein, eine weitere Stufe der Entwicklung zu erklimmen. So wird die Kultur der Vergangenheit zu einem Erziehungsfaktor der jeweiligen Gegenwart. Die Dichter werden zu Erzieher der Menschheit im Sinne von Schiller, der ihnen zuruft: „Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben; sie sinkt mit euch, mit euch wird sie sich heben.“ Dieser Satz gilt natürlich auch für die andern führenden Kulturarbeiter: für Pädagogen, für Politiker usw. Heute beziehen wir ihn, unserm Thema entsprechend, auf den Dichter. Wir möchten nicht die irrtümliche Meinung aufkommen lassen, als ob wir die ästhetische Seite der Kultur als die führende in den Mittelpunkt rücken wollten. Der Dichter ist deshalb zum Erzieher berufen, weil er eine viel stärkere Erlebnismöglichkeit hat, als der Durchschnittsmensch. Er vermag tiefer ins Herz zu schauen und kann dem Menschensehnen stärkern und höhern Ausdruck verleihen.

Der Zögling. Dieser trägt in sich eine bestimmte Energiesumme. Es ist der Lebensdrang oder der Wille zum Leben. Die Energie begreift in sich ein kategorisches: Du sollst! Du sollst sie möglichst restlos in Arbeit umsetzen (Realitätsfunktion), und du sollst dafür sorgen, dass diese Arbeit einen möglichst hohen Wert darstelle (Idealfunktion). Alle Energie, die nicht diesen beiden Funktionen dienstbar gemacht wird, bietet rücksichtslos dem Mephisto in uns seine Dienste an. Der Mensch will mit seinen bessern Kräften wachsen. Das Gesagte findet einen klassischen Ausdruck im Gleichnis von den anvertrauten Pfunden.

Der Erzieher. Ihm kommt die Aufgabe zu, dem Zögling zu helfen, die Energie in Arbeit umzusetzen und ihr wertvolle Zielpunkte zu setzen. Es ist Aufgabe der Ethik, der Individual- wie der Sozialethik, die Werte zu bestimmen, die der Erzieher im Zögling als Zielpunkte seiner Erzieherarbeit zu verfolgen hat. Von der formalen Seite aus betrachtet, ist das Erziehungsziel die Persönlichkeit. Das Ideal der Persönlichkeit würde der Mensch erreichen, der seine gesamte Energie restlos in wertvolle Arbeit umzusetzen vermöchte. Die Persönlichkeit ist nicht mit der Individualität zu verwechseln. Individualität ist das Seiende, Persönlichkeit das Seinsollende.

Zur Lösung des Problems der literarischen Erziehung ergeben sich aus dem Gesagten, soweit es sich um die Organisation der Lektüre handelt, folgende praktische Forderungen:

1. Sachliche Aufgabe: Sammlung, Sichtung und Herausgabe derjenigen Jugendliteratur, die einen Wert hat: Jugendschriftenkritik.

2. Psychologische Aufgabe: Feststellen der Entwicklungsrhythmen hinsichtlich der Erlebnissfähigkeit, der Genussfähigkeit und der Assimilationsfähigkeit für literarische Werke.

3. Pädagogische Aufgabe: Dem Zögling die Literatur dann zugänglich machen und in der erforderlichen Art und Weise, damit Energie in eine wertvolle Arbeit umgesetzt werden kann, wodurch der Wert des Menschen gesteigert, d. h. dem Ideal der Persönlichkeit genähert wird.

Die Jugendschriftenkritik und der Jugendschriftenmarkt. Dass auf diesen beiden Gebieten zurzeit alle Anstrengungen gemacht werden, Bedeutendes zu leisten, das habe ich eingangs gesagt. Hier möchte ich nur zurückkommen auf die schweizerischen Veranstaltungen, weil ich gerne sähe, wenn sie sich auf eine höhere und deshalb auch wirksamere Stufe heben würden. Gewiss, sie zählten

zu den ersten derartigen Einrichtungen, haben sich aber von deutschen überflügeln lassen. Es ist richtig, diese arbeiten mit ganz andern Mitteln. Aber hier gilt nur ein entweder — oder. Entweder heben wir uns in der Schweiz mit eigenen Mitteln auf die gleiche Höhe, oder wir schliessen uns Deutschland an, auf das wir ja angewiesen sind und mit dem wir in geistiger Interessengemeinschaft leben. Die Jugendschriftenkritik kann nicht streng genug sein. Die Hamburger walten ihres Amtes mit möglichster Strenge. Sie suchen dadurch zu einem möglichst einwandfreien Urteil zu kommen, dass sie die Kritik organisiert haben. Mehrere Sektionen der „Vereinigten Prüfungsausschüsse für Jugendschriften“ haben ihr Urteil abzugeben. Angenommen wird ein Buch erst dann, wenn zwei Drittel der Ausschüsse, die es einer Prüfung unterzogen haben, mit „Ja“ stimmen. Auf diese Weise entsteht mehr ein generelles Urteil, das von allen Zufälligkeiten und persönlichen Rücksichten möglichst frei ist. Man hat den deutschen Prüfungsausschüssen vorgeworfen, sie verfahren zu rigoros. Hier, wo das Gute in reichlicher Fülle vorhanden ist, und auch aus pädagogischen Gründen kann man nicht streng genug sein. Die schweizerische Jugendschriftenkritik ist in der Regel Einzelkritik. Dabei kann es nicht ausbleiben, dass mancherlei nebensächliche Momente mitunterlaufen. Dann fehlt der Kommission, die des Amtes waltet, ein einheitlicher und besonders ein strenger Massstab. Kommissionen sind immer aus mannigfachen Rücksichten zusammengesetzt. Wir wünschen also der schweizerischen Jugendschriftenkritik mehr Plan und mehr Schärfe. Das positive Ergebnis der Jugendschriftenkritik ist ein Jugendschriftenverzeichnis. Je strenger die Sichtung, um so besser ist es. Bekannt sind die Verzeichnisse der deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften und des Dürerbundes. Ich gebe letzterem den Vorzug. Die schweizerischen Verzeichnisse, so gut sie gemeint sind, weisen eben die gerügten Mängel auf. Allerdings ist zu sagen, dass in den letzten Jahren eine Besserung, wenigstens teilweise, zu konstatieren ist.

Unser Jugendschriftenmarkt wird in hervorragendem Masse von Deutschland beschickt. Es ist das begreiflich; denn dort arbeitet man mit ganz andern Mitteln und darf auf bedeutend grösserer Absatzgebiete rechnen. Dass wir uns nun an den deutschen Markt anlehnen, das macht auch gar nichts. Die Dichter sind Gemeingut. Unsere Aufgabe wäre es aber, den Vertrieb des Segens zu organisieren. Einen Versuch dazu hat die Schweizerische Pädagogische Gesellschaft gemacht, die im Oberseminar Bern eine Zentralverkaufsstelle ein-

gerichtet hat. Das genügt aber bei weitem nicht. Mit ihren Kräften kann sie wenig Gebiet umspannen. Hier liegt eine dankbare Aufgabe für den Schweizerischen Lehrerverein, der mit seinen reichern Mitteln und Verbindungen einen umfassend organisierten Vertrieb ins Leben rufen könnte. Auch wäre es ihm möglich, auf die Herausgeber einen Einfluss auszuüben, dass die schweizerische Literatur eine stärkere Berücksichtigung erfahren würde. Aus einer persönlichen Korrespondenz weiss ich, dass die Verleger verschiedener Sammlungen der bereits herausgegebenen schweizerischen Literatur gerne weitere folgen lassen, wenn sie in der Schweiz Entgegenkommen finden.

Bei uns arbeitet der Verein für Verbreitung guter Schriften und die Jugendschriftenkommission des Schweizerischen Lehrervereins. Neben Unzulänglichem sind sehr gute Sachen zur Ausgabe gelangt. Leider will das Jugendschriftenunternehmen nicht durchgreifen. Es fehlt eben die planmässige und systematische Arbeit. Wenn der Herausgeber von Jugendschriften Rücksicht nimmt auf die verschiedenen Provinzen des kindlichen Seelenlebens, die nach entsprechender und guter Nahrung verlangen, dann wird der Jugendschriftenmarkt auch viel stärker besucht. Das lehren unsere Erfahrungen im Jugendschriftenvertrieb der Schweizerischen Pädagogischen Gesellschaft. Man steckt noch zu stark in der Meinung, die Jugendschrift müsse „belehren“ und „moralisch“ wirken. Da kennt der Schundliterat die Kinder besser. Er bringt ihnen auch Humor, Helden, Abenteuer, verdirbt aber in der schlechten Fortsetzung das, was die gute, aber einseitige Jugendliteratur begonnen hat.

Kind und Literatur. Wer ein literarisches Werk an das Kind heranbringen will, der muss sich der Bedingungen bewusst sein, unter denen er dies kann. Vergewärtigen wir uns folgenden Satz Goethes: „Echt ästhetisch-didaktisch könnte man sein, wenn man mit seinen Schülern an allem Empfindungswerten vorüberginge, oder es ihnen zubrächte im Moment, wo es kulminiert oder sie höchst empfänglich sind.“ Das Zusammentreffen von Empfindungswert und Empfänglichkeit kann man etwa studieren, wenn man Kinder und eine Jugendbibliothek besitzt. Ich bin in der Lage über beides zu verfügen. Meine Kinder haben ein freies Verfügungsrecht über meine Bibliothek. Ein Buch wird genommen und bald wieder weggelegt. Nach ein oder zwei Jahren wird es wieder zur Hand genommen, aber nicht wieder losgelassen, bis es durchgelesen ist. Der Kulminationspunkt ist festgestellt. Mein Ältester verschlingt zurzeit Bücher mit historischem und naturkundlichem Inhalt, der zweite Sagen, Helden- und Aben-

teurergeschichten, die dritte, ein Mädchen, liest ein Märchenbuch nach dem andern, obschon die beiden Buben für ihre Lektüre nur ein mitleidiges Lächeln haben. Sie haben zwar früher die Märchen mit ebensolcher Andacht genossen. — Stellt man die Kulminationspunkte zusammen, so ergibt sich eine Entwicklungslinie, die Entwicklung für das literarische Verständnis und die Genussfähigkeit. Bei der kindlichen Entwicklung zeigt sich ein Zusammenwirken von zwei Faktoren: Vererbung (Innenfaktor) und Umwelt (Aussenfaktor). Die Entwicklung, als die Resultante dieser Aussen- und Innenfaktoren verläuft aber nicht gradlinig. Aus der genetischen Psychologie wissen wir, dass die kindliche Entwicklung nicht ein blosses Wachstum ist, sondern eine Umänderung, eine Metamorphose, um mit Stern zu reden. Die seelischen Hauptfunktionen sind beim Neugeborenen alle schon angelegt. Sie entwickeln sich jedoch nicht in der Weise, dass sie nebeneinander gleichmässig vorwärts schreiten. Jede seelische Einzelfunktion bricht in einem gewissen Entwicklungsstadium, dann, „wenn ihre Zeit gekommen ist“, plötzlich durch, um bis zu einem bestimmten Reifestadium zu gelangen. Hat sie dieses erreicht, so klingt die Entwicklung ab, indem sie nur noch langsam fortschreitet, bis zur Lebenshöhe. Bis dahin vermögen sich alle psychischen Funktionen zu entwickeln, wenn sie geübt werden. Klingt eine Funktion ab, so gelangt eine andere in ihr Reifestadium. Die im Entwicklungszentrum liegenden Funktionen und ihr Verhältnis zu den übrigen machen den jeweiligen psychischen Charakter des Kindes aus, und gemäss seinem Entwicklungstypus stellt sich das Kind auf die Aussenwelt ein. Von diesem Entwicklungstypus hängt es nun ab, welche Sorte von Literatur gerade bevorzugt wird, welche Literatur gerade jetzt die günstigste ist zur seelischen Entwicklung und Reife. Jeder praktischen Arbeit im Dienste der Organisation der Lektüre diktieren die besprochenen Entwicklungsrhythmen das Gesetz des Handelns. Damit kommen wir von der psychologischen zur pädagogischen Aufgabe.

Kind und Erzieher. Der Erzieher will im Zögling Zwecke erreichen. Die literarische Erziehung hat literarische Zwecke zu verfolgen. Es dürfen deshalb nur solche literarische Stoffe an das Kind herangebracht werden, die einen wirklichen Wert repräsentieren, also nur Kunstwerke. Der Kampf gegen die Tendenzstoffe, die eine bestimmte Absicht verfolgen, eine moralische, eine patriotische, eine religiöse, eine belehrende oder irgendeine andere, ist in den letzten Zeiten lebhaft entbrannt. Wenn man ihnen gegenüber die rein künstlerischen betont, so verwirft man damit nicht etwa Moral,

Religion, Kunst oder Patriotismus, im Gegenteil. In jedem Kunstwerk wirkt ein Stück Leben, sei es ein religiöses, ein moralisches oder ein patriotisches, aber wirkliches Leben in eine schöne Form gegossen: In der schönen Form die schöne Seele. Lebhaft ist auch der Kampf entbrannt gegen die spezifische Jugendliteratur, d. h. jene Literatur, die extra für die Jugend gemacht worden ist. Zwischen Jugendliteratur und allgemeiner Literatur darf kein prinzipieller Unterschied bestehen. Wenn man die allgemeine Literatur durchgeht, von der volkstümlichen Literatur weg (Märchen, Sagen, Volkslied, Volksreime) bis zu Schiller und Goethe und vom Nibelungenlied weg bis zu Gottfried Keller, Richard Dehmel, Lienert und Huggenberger, und wenn man hier alles herausgreift, was von den Kindern assimiliert werden kann, so wird man vor einem Überfluss an guten Sachen stehen, mit denen die ganze spezifische Jugendliteratur nicht verglichen werden kann. Leider füllt diese noch zum grossen Teil unsere Schulbücher und unsere Bibliotheken.

Die literarischen Werte dem Kinde in richtiger Weise dann zugänglich zu machen, wenn das Kind dafür reif ist, das ist eine vornehme Aufgabe des Erziehers. Welche praktischen Veranstaltungen ihm da etwa zur Verfügung stehen, das möchte ich nun im folgenden noch durchgehen:

1. Das Schulbuch. Der Vorschlag, der dahin geht, das eigentliche Schulbuch aufzugeben und es durch die billigen Jugendschriften zu ersetzen, ist einer ernsthaften Prüfung durchaus wert. An das Schulbuch werden so viele und sich widerstreitende Anforderungen gestellt, dass gewöhnlich ein fades Kompromisswerk herauskommt. Gibt man die Stoffwahl frei, so kann sich jeder seine individuellen Bedürfnisse decken; das Kind wird in erster Linie an wertvolle literarische Ganze herangeführt, nicht an Bruchstücke. Das halte ich alles für richtig. Doch möchte ich das selbständige Schulbuch nicht missen. Ich habe dafür folgende Gründe: Neben dem Bilderbuch ist es das Schulbuch, das zuerst als literarischer Erzieher an das Kind herantritt. Unsern Voreltern gab die Schule Bibel, Gesangbuch und Katechismus, später noch den „Gellert“ in die Hand. Als Hausschatz haben sich diese Bücher von den Eltern auf die Kinder vererbt, hoch in Ansehen stehend. Eine gleiche Wertung hat sich das „moderne“ Schulbuch nicht zu erringen gewusst. Wenn wir ihm dazu verhelfen wollen, so muss es die Bedingungen erfüllen, denen jene Bücher gerecht wurden. Ihr Inhalt ist klassisch und gehörte zum allgemeinen Bildungsgut des Volkes. Wollen wir nach diesen Massstäben h e u t e

ein Schulbuch gestalten, so müssen wir die Stoffauswahl sich beschränken lassen auf das literarisch Wertvolle, das die Kinder zu assimilieren vermögen, und ausdehnen auf die gesamte volkstümliche literarische Produktion der Vergangenheit und Gegenwart. Der Aufbau für die einzelnen Schuljahre folgt der Wachstumstendenz des Kindes. Kommt dazu noch eine geschmackvolle Ausstattung, wie sie der heutige Buchverlag dem Kinderbuch überhaupt angedeihen lässt, so dürfte ein Buch entstehen, das die Kinder in der Schule gerne gebrauchen und es nachher als Grundstein zu einer eigenen Bibliothek zu Hause an der Stelle aufstellen, wo Grossmutter Psalmenbuch, in Leder gebunden, steht.

Zum literarischen kommt das realistische Lesebuch. Dieses darf aber nicht als Leitfaden der Sklave des Unterrichts sein. Der Realunterricht hat von den Tatsachen der Heimat auszugehen. Stoffauswahl und Gestaltung muss in jeder Schule anders sein. Was dem Schüler einzuprägen ist, das sind die aus den behandelten Tatsachen abstrahierten Wesenheiten und nicht Realbuchsätze. Was das Leben dem Kinde gibt, was der Lehrer ihm zu bieten vermag, das braucht nicht im Buche zu stehen, wohl aber das, was der Lehrer nicht zu geben vermag. Das sind die Quellenstoffe, d. h. die Darstellungen der Forscher. Wer mit Sachkenntnis und innerer Hingabe ein Land bereist, die Natur studiert, Geschichte erlebt hat oder durch die verschiedenen Zeitepochen gewandert ist, der soll zum Kinde im realistischen Lesebuch sprechen.

In dem Lesebuch „Werk- und Feiertag der Schweizerjugend“ versuche ich zurzeit die skizzierten Lesebuchideen in die Praxis umzusetzen. Ein erster Band, „Unterm Holderbusch“, ein Lesebuch für das zweite Schuljahr, ist bereits erschienen.

2. Die Jugendbibliothek. Der Wert einer Bibliothek besteht nicht in der Zahl der Bände schlechthin, er liegt in der Anzahl der wirklich guten Bücher und in der eifrigen Benutzung. Die oft zahlreichen verstaubten Bücher, die nie gelesen wurden oder früher einmal Mode waren, aber unserm Empfinden heute entfremdet sind, kann man füglich wegräumen. Dann: Warum enthält eine Bibliothek von einem Buche immer nur ein Exemplar? So müssen unter Umständen die Leser auf ein Buch monatelang warten und inzwischen ihre Leselust an Büchern zweiter Güte befriedigen. Die besten sind eben immer auf der Reise. Gewöhnlich sind die Bücher nach den Dichtern oder in der Reihenfolge angeordnet, wie man sie erworben hat. Auch hier Organisation: Eine Anordnung nach dem Inhalt und nach den

Altersstufen der Leser. So ist der Bibliothekar in der Lage, sich den Bedürfnissen der Leser besser anzupassen und eine Stufenfolge innezuhalten, die eine Förderung der literarischen Entwicklung bedeutet. Das Kind muss es lernen, wie im Schulbuche, so auch in der Privatlektüre, sich hinaufzuarbeiten zu den reifern Schöpfungen der Dichtkunst.

3. Die Klassenbibliothek. Die nach Altersstufen geordnete Jugendbibliothek kann ich auch zerlegen und die entsprechenden Bücher den einzelnen Schulklassen zuweisen. Das Wesentliche der Klassenbibliothek besteht aber darin, dass sie die Hilfsmittel zur Klassenlektüre liefert. Deshalb muss sie ein Buch in so viel Exemplaren enthalten, dass es gleichzeitig von allen Kindern gelesen werden kann. Hier kommen in erster Linie die eingangs angeführten Sammlungen billiger Jugendschriften in Betracht. Mit einem geringen jährlichen Einsatz kann man sich mit der Zeit eine hübsche Bibliothek zur Klassenlektüre anschaffen. Ich habe fünfzig Kinder. Für 5 Fr. erwerbe ich mir für jedes Kind eine Schrift oder für je zwei Kinder zwei. Mit einem jährlichen Einsatz von 20 Fr. besitze ich nach fünf Jahren 20 bzw. 40 Schriften. Und wir haben bereits Überfluss des Guten. Zur Hauslektüre kann ich auch eine Schrift in wenig Exemplaren anschaffen, so dass bei einer Lesefrist von vierzehn Tagen nach Ablauf von sechs oder acht Wochen alle Kinder eine bestimmte Schrift gelesen haben. Der Unterricht kann das Erworbene dann verwerten. So erzieht man die Kinder systematisch zu einer vernünftigen Hauslektüre. Und wenn dann noch die Erwachsenen zu Hause die Schrift lesen, so ist der Erfolg ein um so grösserer. Solche Klassenbibliotheken zu äufnen, gibt es verschiedene Wege: Die Gemeinde stiftet einen jährlichen Beitrag. Die Kinder tragen die Batzen, die sie sonst dem Krämer bringen, in eine Schulkasse, die zum Bücherankauf bestimmt ist. Das ist eine idealere Sparkasse, als die gewöhnliche Schulsparkasse, wo nur des lieben Geldes wegen aus rein egoistischen Gründen gespart wird. Die Bücherkasse lässt sparen, um mit dem Gelde Werte zu erwerben für sich und für andere, für die eigene und für die kommenden Schulklassen. Dass diese Art des Sparens der staatsbürgerlichen Erziehung dient, sei nur nebenbei erwähnt. Es ist das gleiche, wie wenn später die Gemeindebürger für sich und die kommenden Generationen irgendein öffentliches Werk ins Leben rufen. Zuletzt können Klassenbibliotheken noch anwachsen durch Geschenke unter dem Weihnachtsbaum von seiten der Gemeinde und durch Stiftungen besser situierter Kinder bei Anlass irgend eines glücklichen Ereignisses.

4. Die Leihbibliothek für Klassenlektüre. Hier denke ich hauptsächlich an grössere und teurere Bücher, die man gerne mit der ganzen Klasse lesen möchte aber nicht erschwingen kann. Solche könnte am besten die Schulausstellung liefern, so wie sie heute schon Veranschaulichungsmaterialien abgibt. Auch kantons- oder bezirksweise liessen sich solche Zentralbibliotheken anlegen.

5. Die Verkaufsstellen. Wie der Verein für Verbreitung guter Schriften eine weitverzweigte Organisation von Verkaufsstellen für Literatur für Erwachsene hat, so sollte etwas geschaffen werden für die Jugendliteratur. Die Schweizerische Pädagogische Gesellschaft hat hierin einen Anfang gemacht. Sie hat in verschiedenen Schulhäusern bereits Verkaufsstellen eingerichtet und verpflichtet ihre Mitglieder, die Jugend mit guter Lektüre zu versorgen. Der Verkauf sollte aber auf einer weit breiteren Basis organisiert werden. Das wäre eine dankbare Aufgabe für den Schweizerischen Lehrerverein. Er verfügt über die Mittel und die Organisation, um hier vorgehen zu können. Verkaufsstellen sollten eingerichtet werden in Schulhäusern, Kiosken, Marktbuden. Auch auf dem Wege der Kolportage kann gearbeitet werden. Alle Kanäle, in denen die Schundliteratur fliesst, sind durch gute Literatur zu speisen.

Diese Skizzen von einigen Veranstaltungen, die sich in den Dienst der Jugendlektüre stellen können, mögen genügen. Ich möchte nur wünschen, dass der Seminarlehrerverein den Problemen der Organisation der Lektüre näher trete, um beim Schweizerischen Lehrerverein die nötigen Schritte tun zu können, dass er die Angelegenheit an die Hand nimmt. Damit ist aber unsere Aufgabe nicht erschöpft. Dem Seminar selber wartet eine schöne Aufgabe. Einmal sind die Seminaristen mit dem Wesen, eventuell mit der Geschichte und besonders mit den Hauptzwecken der Jugendliteratur bekannt zu machen. Dann sind unsere Schüler selber zuerst zur Lektüre zu erziehen, bevor sie die Aufgabe lösen können, die Kinder in dieser Hinsicht zu bilden. Das Seminar, wie überhaupt die höhere Schule, hat die Leitfaden- und Examenliteratur noch nicht ganz überwunden. Ich weiss wohl, einen Überblick über die Geschichte der Literatur muss der Unterricht geben. Aber er soll sich beschränken auf die Höhepunkte, um hier in die Tiefe und in die Breite gehen zu können. Dann ist vor allem Ehrlichkeit nötig: eine Gewöhnung, dass die Schüler über nichts reden, das sie nicht gelesen haben. Zu empfehlen ist auch die Lektüre im Realunterricht, in Physik, in Geographie, in Biologie. Die Werke bedeutender Forscher dürften den wissenschaftlich-systematischen

Unterricht wesentlich unterstützen und manchem Schüler ein Interesse wecken für den Realunterricht, der von Natur aus mehr nach schöngeistiger Nahrung sucht.

Ich komme zum Schluss. Dabei möchte ich es nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, dass wir das Problem der Jugendlektüre nicht als eine isolierte Frage betrachten dürfen. Sie ist ein Stück des gesamten Erziehungsplanes. Wir stehen heute im Zeitalter der Schulreform. Die Jugendlektüre ist auch als integrierender Bestandteil der Schulreform anzusehen, und ihre Probleme sind aus dem Geiste heraus zu erfassen, aus dem heraus wir die ganze Schulreformfrage zu erfassen haben. Im 19. Jahrhundert hat die Maschine die Menschenarbeit sehr einseitig nach einer seelenlosen materiellen Kultur orientiert. Dabei hat die Innenkultur mit der Aussenkultur nicht Schritt gehalten. In den letzten Zeiten ist ein stärker Kampf auf allen Lebensgebieten um eine stärkere Betonung der Innenkultur entbrannt, es ist der alte, aber immer wieder junge Kampf um die Kultur der Seele, die „cultura animae“. Diese Kultur der Seele ist nun auch das Grundproblem der Schulreform. Ihr müssen sich alle Einzelfragen unterordnen, auch die Frage der Jugendlektüre. Wenn wir also für eine durchgreifende Organisation der Jugendlektüre eintreten, so wollen und müssen wir es tun im Sinn und Geist der „cultura animae“.

III. Protokoll.

1. Der Präsident, Dr. Wetterwald, begrüsst die aus verschiedenen Teilen des Landes erschienenen Kollegen, den vom Zuger Regierungsrat abgeordneten Vertreter, Herrn Landammann Steiner, Vorsteher des Erziehungswesens, und die Seminaristen der obersten Klasse des Lehrerseminars Zug. Er skizziert dann die Arbeit der Lehrerseminare, die eine doppelte Aufgabe zu erfüllen haben: einmal den Zöglingen eine wissenschaftlich-technische Bildung zu geben, als Grundlage für die spätere Schularbeit; dann aber auch eine methodisch-pädagogisch-praktische um die Schularbeit mit Erfolg durchführen zu können. (Siehe S. 297.)

Ihre Abwesenheit haben entschuldigt die Herren Seminardirektoren Keiser und Diebolder, wegen Teilnahme an der Beerdigung von Bischof Dr. Ruegg; Suter, aus Gesundheitsrücksichten; Herzog und Zollinger, weil amtlich verhindert, und Conrad, wegen eines Trauerfalls in der Familie.

2. Das Protokoll der letzten Jahresversammlung wird ohne Bemerkung genehmigt.

3. In Abwesenheit des durch Krankheit am Erscheinen verhinderten Kassiers, Herrn J. Bollinger, erstattet der Aktuar den Bericht über die Jahresrechnung: Einnahmen, inkl. Kassa-Saldo, Fr. 780.66, Ausgaben Fr. 164.15, Aktivsaldo 1913 Fr. 616.51, Vermögensvermehrung Fr. 219.95. Nach Antrag des Rechnungsstellers wird der Jahresbeitrag auf 1 Fr. vermindert. Hr. Christoffel stellt den Antrag, es seien die Namen derjenigen Mitglieder, welche ohne Austrittserklärung den Beitrag verweigern, zu veröffentlichen. Nach einem Votum des Hrn. Direktor Balsiger, der darauf aufmerksam macht, dass vielen Mitgliedern der Inhalt der Statuten unbekannt sein dürfte, wird beschlossen, davon Umgang zu nehmen und die Statuten jeweilen den Jahresberichten beizulegen. Die Rechnung wird genehmigt und verdankt. Der Präsident begrüsst als neues Mitglied Herrn Flüeler, Seminar Rickenbach.

4. Die Wahl der Rechnungsrevisoren wird dem neugewählten Vorstand überlassen.

5. Als Vorort für die kommenden drei Jahre wird Zug bestimmt; als Vorstandsmitglieder werden gewählt: die Herren Rektor Keiser, Walter Arnold, Jakob Hartmann. Mit 13 gegen 6 Stimmen wird beschlossen, dass der neugewählte Vorstand sofort in Funktion treten solle, und dass dies auch in Zukunft zu geschehen habe. Der Vorstand wird beauftragt, den Ort der nächsten Versammlung zu bestimmen und dabei, nach Antrag von Dr. Frey und Direktor Balsiger, Bern und eventuell eine gemeinsame Sitzung mit dem Gymnasiallehrerverein in Erwägung zu ziehen.

6. Bericht der Lehrmittelkommission. Der Präsident der Kommission, Herr Dr. Wetterwald, teilt mit, dass die Methodik des Rechenunterrichts im Druck, die der Allgemeinen Didaktik, die Methodik des elementaren Sprachunterrichts und die des Religionsunterrichts im Manuskript vorliegen. Bei der Besprechung derselben, wobei auf Ansuchen auch Herr Dr. Schneider in Bern mitwirkte, haben sich zwar

verschiedene Meinungsdivergenzen gezeigt, so dass ein Mitglied sich der Ansicht zuneigte, die Kommission könne keine Arbeit zustande bringen, die allseitig befriedigen würde. Trotzdem entschloss sie sich, dem Vereine zu beantragen, er möge sie zur Fortsetzung der begonnenen Arbeit ermächtigen. — Ohne Diskussion wird der Antrag von der Versammlung einstimmig zum Beschluss erhoben, und an Stelle des verstorbenen Hr. Gattiker Hr. Dr. Schneider in die Kommission gewählt.

7. In freiem Vortrage über die Organisation der Lektüre durch die Schule spricht sich Hr. Seminardirektor Dr. Schneider ungefähr in folgender Weise aus: Seit ungefähr zehn Jahren hat ein energisch geführter, zielbewusster Kampf gegen die Schundliteratur begonnen und einen bedeutenden Rückgang derselben erwirkt, dank verschiedener Organisationen, wie: Jugendschriftenkritik, Lehrervereinigungen, Dürerbund, Vereine für Herausgabe guter Literatur und das verdienstvolle Entgegenkommen einiger Verleger. Wir machen diese Bestrebungen der Schule dienstbar dadurch, dass wir die Organisation der Jugendliteratur durch eine Organisation der Lektüre ergänzen. Diese ergibt sich als Resultante aus den bei der Frage der Lektüre beteiligten Faktoren. Als solche sind zu nennen: a) Das Objekt: die Literatur. Ein unschätzbares Kulturgut haben uns die Künstler, die Erzieher der Menschheit, in deren Hand „der Menschheit Würde“ gegeben ist, hinterlassen, in der belletristischen Literatur, die das allgemein Menschliche schildert, und in der realistischen Literatur, die der Naturwahrheit dient. b) Das Subjekt: der Zögling. Die im Zögling vorhandene Energie mit ihrer immanenten Wachstumstendenz muss in eine solche literarische Arbeit umgesetzt werden, dass dadurch der Wert der Persönlichkeit im höchsten Masse gesteigert wird. c) Der Erzieher, dessen Ziel die Wertsteigerung im Dienste des Persönlichkeitsideals sein soll.

Daraus ergeben sich als praktische Forderungen:

a) Die Herausgabe, Sammlung und Sichtung der wertvollen Literatur. b) Feststellung der Entwicklungsrhythmen und Zuweisung der entsprechenden Literatur. Mustergültig ist die Tätigkeit der deutschen Prüfungsausschüsse und des Dürerbundes; nicht immer einwandfrei die der Schweiz. Jugendschriften-Kommission. c) Schaffen der richtigen Kanäle, die dem Zögling die gute Nahrung zuführen. Solche sind: Das Schulbuch, das nicht ein Sklave des Sprach- und Realunterrichts, sondern ein literarischer Erzieher sein soll; die Jugendbibliotheken; die Klassenbibliotheken; die Leihbibliotheken; die Verkaufsstellen; die Kolportage. Hier winkt dem Lehrer mit literarischer Bildung ein reiches Arbeitsfeld.

Aufgabe des Seminars ist die Erziehung zur Lektüre. Da sollte vermehrte Lektüre an die Stelle einer umfangreichen Leitfadensliteraturgeschichte treten; statt über Dichter zu sprechen, sollte man sie lesen. —

Nicht Examenkultur, sondern vermehrte Innenkultur, zur Beherrschung der Aussenkultur, soll das Ziel des Seminarunterrichts sein!

Der von starker Subjektivität getragene Vortrag erweckt eine belebte Diskussion: Dr. A. Barth, Schaffhausen, ist der Meinung, dass eine

schweizerische Jugendschriftenkritik eben einfach nicht dasselbe leisten kann, wie die deutsche, weil uns mit unsern 2½ Millionen Deutschschweizern derselbe Stoff zur Beurteilung vorliegt, wie den 60 Millionen Reichsdeutschen. Im Reiche ist es daher viel leichter, eine über die subjektive Einzelmeinung hinausreichende wertvolle Kritik zustande zu bringen, als bei uns. Unsre Jugendschriftenkritik sollte sich darum auf Ergänzungsarbeit beschränken gegenüber Schriften, die in der Schweiz erschienen und vielleicht von der deutschen Kritik nicht beachtet worden sind. Dr. P. Suter, Küsnacht: Wenn die schweizerische Jugendschriftenkritik hinter der deutschen zurücksteht, so liegt das in unsern kleinen Verhältnissen begründet; einer kleinen Zahl von Mitarbeitern steht eine gewaltige Stoffmasse gegenüber, so dass es unmöglich ist, ein Buch durch mehrere Kritiker beurteilen zu lassen. Eine gewisse Subjektivität des Urteils ist darum unvermeidlich. Auf die eigene Beurteilung zu verzichten und ohne weiteres die Auswahl der deutschen Ausschüsse zu übernehmen, geht schon darum nicht an, weil dadurch die einheimische Literatur benachteiligt würde (vgl. „Vom goldenen Überfluss“, sowie die Tätigkeit der Deutschen Dichter-Gedächtnis-Stiftung).

Für die Organisation des Verkaufs lässt sich noch manches tun, besonders in Verbindung mit den bestehenden Institutionen. Durch Vermittlung des Schweiz. Lehrervereins könnte die Lehrerschaft für die Sache interessiert werden; auch wären vielleicht die vorhandenen Verkaufsstellen der Vereine zur Verbreitung guter Schriften zu verwenden. Zur Lesebuchfrage: Zu bekämpfen sind die Bearbeitungen, auch im realistischen Teil des Lesebuchs. Jugend- und Volksschriften sollten nicht in einem abstrakten, blutlosen Allerweltsurteil geschrieben sein, sondern in jener ursprünglichen, anschaulichen, lebensvollen Sprache, wie sie wohl den Dichtern und Forschern zu Gebote steht. Die Arbeit des Herausgebers soll sich auf eine gute Auswahl beschränken, aber im übrigen dem Original kein Leid antun. Christoffel, Basel, wendet sich zunächst gegen einige Auslassungen des Referenten, wie „Zufalls- und Freundschaftskritik, literarisches Papsttum“ der Schweiz. Jugendschriften-Kommission. Ihrer ernsten und gewissenhaften Arbeit gegenüber verhalten sich Lehrer und die Verleger meist passiv. Das Verzeichnis empfehlenswerter Schriften wird wenig beachtet. Wie arm wären unsre Jugendbibliotheken, wenn sie bloss die von den deutschen Prüfungsausschüssen empfohlenen Bücher besäßen! Es geht nicht an, gewisse Verlage bedingungslos zu empfehlen. Dank und Anerkennung verdient die Buchhandlung zur Krähe in Basel für ihr uneigennütziges, mit grossen Opfern verbundenes Entgegenkommen. Prof. V. Fischer, Hitzkirch: Ich danke dem Referenten für das reiche Material, das er in seinem Vortrage aufgeschichtet hat. Dagegen finde ich, dass eine Auswahl der Lesestücke nach nur literarischen Gesichtspunkten zu weit geht: Die Schule ist doch nicht nur eine ästhetische Anstalt. Sie soll auch erziehen. Und dass die Dichter immer Erzieher sind, ist sehr fragwürdig. Daher soll bei der Abfassung eines Lesebuchs für die Volksschulen auch der pädagogische Standpunkt in Betracht kommen. Wie passend sind z. B. nicht die Auszüge aus den Werken unseres Dichter-Pädagogen Paul Keller! Es ist, meines Erachtens, die grosse Gefahr

vorhanden, wenn nur ein literarisches Schulbuch geschaffen wird, dass die Lehrer auch das Hauptgewicht darauf legen, die Kinder zum künstlerischen Genuß der Lektüre zu befähigen. Schiesst ein solches Verfahren nicht über das Ziel hinaus? Und gesetzt, das liesse sich bei psychologischer Auswahl und Methode erreichen, wird dadurch nicht allzusehr der erste Zweck der Schule vereitelt: die Kinder zu einem richtigen Verständnis der deutschen Sprache zu bringen? Wie oft habe ich in meiner Lehrtätigkeit schon die Erfahrung gemacht, dass Schüler ins Seminar eintreten, die sonst gut vorbereitet sind, aber im Deutschen noch nicht die dritte Person Mehrzahl der Gegenwart von der Nennform unterscheiden können, also im Satze: Die Kinder singen, nicht wissen, ob „singen“ Präsens oder Infinitiv ist. Die Schwierigkeit für den fremdsprachlichen Unterricht liegt bei solchen auf der Hand. Ich finde also, die Ansichten des Referenten in der Anlage eines Lesebuches seien zu ideal und stossen in der Praxis auf Schwierigkeiten. Betreff der Heranziehung des erotischen Moments in ein Schullesebuch habe ich prinzipielle Bedenken. Obwohl Herr Dr. Sch. den sexuellen Aufklärer verpönt und nur das Fein-Erotische einzubeziehen wünscht, so ist das doch gefährlich. Wie subjektiv sind in dieser heiklen Sache die Urteile, und wie subjektiv sind die Kinder selber! Und vom Fein-Erotischen bis zum Sexuellen ist oft nur ein Schritt! Dr. Thommen, Basel, rechnet dem Vortragenden die nicht selten zum Widerspruch reizende Betonung seiner eigenen Gesichtspunkte als besondern Vorzug an. Die Anforderungen der Hochschulen an die Abiturienten der Mittelschulen bedingen angestrengte Arbeit auf allen Stufen von unten bis oben zur Erreichung einer grammatisch sichern Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift. Dies Ziel wird nicht so sehr erreicht durch Benützung von Lesebüchern, seien sie nun mit Rücksicht auf das literarisch Vollkommene und Wertvolle oder mit Rücksicht auf das fachwissenschaftlich Nützliche aufgebaut, als durch unablässige mündliche Übung in der Lehrstunde, und zwar ja nicht nur der Deutschstunde. Nicht durch Nachfühlen und Auskosten von schönen Mustern, nur durch planmässige mündliche Übung kann der Schüler zu richtigem Ausdruck, zu klarem Sprachgefühl erzogen werden. Ein Vergleich zwischen den Erfolgen grosser reichsdeutscher Unternehmungen zur Verbreitung guter Volksliteratur und den Erfolgen der viel kleinern und mit geringern Mitteln arbeitenden deutsch-schweizerischen Vereine fällt durchaus nicht zu Ungunsten der letztern aus. Seitdem der Bund kräftige Hülfe leiht, können sogar gelegentlich ungewöhnlich wertvolle literarische Werke den Verlegern abgerungen und dem Volke zugänglich gemacht werden. Jeder Versuch, kleine Volks- und Schulbibliotheken durch eine gemeinnützige Anstalt mit guter und billiger Literatur zu versorgen, stösst auf den heftigen und begreiflichen Widerstand der Buchhändler. Die Bahnhofbuchhandlungen, die sehr viel zum Guten und Bösen beitragen können, müssen durch die Bundesbahnbehörden genötigt werden, den Arbeitern am Werk der Volksbildung ihre Unterstützung zu leihen. Erfahrungen aus der neuesten Zeit haben bewiesen, dass es den Aufsichtsbehörden an gutem Willen nicht fehlt, und

dass sie, wenn ihre Hülfe in richtiger Weise angerufen wird, rasch ihren Willen durchsetzen und Übelstände abschaffen können.

Der Referent berichtigt einige Missverständnisse und spricht seine Befriedigung aus über die gehaltvolle Diskussion.

Mit warmen Worten dankt der Präsident dem Referenten und den Votanten für ihre wertvollen und gedankenreichen Meinungsäusserungen und Mitteilungen. Sein Antrag, der Vorstand möge eine dreigliedrige Kommission bestimmen, welche für die nächste Sitzung die Frage zu prüfen habe, in welcher Weise der Seminarlehrerverein den Kampf gegen die Schundliteratur und die Organisation der Lektüre am wirksamsten unterstützen könne, wird einstimmig zum Beschluss erhoben.

8. Allfälliges. Die Festsetzung eines Themas für die nächste Sitzung wird dem neuen Vorstand übertragen.

Beim Mittagessen im Hotel Hirschen begrüsst im Auftrag der Regierung und Rektor Keisers Hr. Regierungsrat Steiner die Mitglieder des S. S. L. V. — es waren 27 anwesend — mit herzlichen, von tiefem Verständnis für die Aufgabe der Seminare zeugenden, von edler Begeisterung für deren Wirken getragenen Worten. Sein Hoch gilt den Seminarlehrern, dem „Generalstab der Schweiz. Lehrerschaft.“ Der Präsident weist darauf hin, welch guten Zug wir in der Wahl des Versammlungsortes getan haben; er beleuchtet die Landschaft, in der die Stadt liegt, und zeigt, wie diese selbst mit ihren alten und neuen Bauten als ein stimmungsvolles und einheitliches Bild voll Harmonie und intimer Reize erscheint. Dem äussern Gewande entspricht auch der innere Gehalt: ein wohl ausgebautes Schulwesen zu Stadt und Land, schöne und gute Verkehrswege, eine erfreuliche Industrie, sorgfältige Pflege der Landwirtschaft und des Obstbaues, dazu die Gemütlichkeit und vorbildliche Gastfreundschaft. Er dankt der Regierung für die Überlassung des Grossratsaales für die Verhandlungen, Herrn Landammann Steiner für das durch sein Erscheinen bekundete Interesse an unsern Bestrebungen und für seine freundlichen und markigen Worte, Herrn Rektor Keiser für seine fürsorglichen Anordnungen, den Zöglingen des Seminars für die vorgetragenen Lieder und Herrn Dr. Schneider für seinen tüchtigen Vortrag. Er stösst an auf das gastfreundliche Zug und auf das Wohl der Männer, denen wir zu Dank verpflichtet sind. Hr. Direktor Balsiger gibt hochehreuliche und vielversprechende Mitteilungen über den gegenwärtigen Stand der Gruppe 43 der Schweiz. Landesausstellung in Bern, 1914, „Erziehung, Unterricht und Berufsbildung“ und ladet zu zahlreichem Besuche ein. Mit warmen Worten dankt er hierauf dem Präsidenten für die mit viel Arbeit verbundene, verständnisvolle und gewissenhafte Leitung des Vereins in den letzten zwei Jahren. So herzlich wie in Zug ist der Verein noch selten begrüsst worden. Die Tagung in Zug wird allen Teilnehmern in angenehmster Erinnerung bleiben.

Der Aktuar: H. Christoffel.

