

# Pädagogische Revue : [Teil 1]

Autor(en): **E. G.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Lehrerinnenzeitung**

Band (Jahr): **11 (1906-1907)**

Heft 1

PDF erstellt am: **11.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-310496>

## **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.

## Pädagogische Revue.

E. G.

### I.

In der ersten Nummer des soeben verflossenen Jahrganges dieser Blätter wurde von mir das Grollen einer Revolution auf pädagogischem Gebiet angekündigt. Der Ausdruck Revolution war etwas kühn und wurde denn auch von einer eifrigen Leserin und Mitarbeiterin der Lehrerinnenzeitung beanstandet, da es trotz einiger lauter Rufer im Kampfe der Meinungen in der Schule selbst noch zahm und ruhig im alten Geleise weitergehe. Man liebt es ja auch heute, von Evolution und nicht mehr von Revolution zu sprechen, und von jener, nicht von dieser den wahren Fortschritt zu erwarten. Trotzdem gibt es Epochen, in denen die Pulse des geistigen Lebens der Menschheit stärker schlagen. Altes Verlebtes wird durch neues, drängendes Leben ausgestossen, und die sonst langsame, ruhige Entwicklung geht gewaltsam und ruckweise vor sich. Eine solche Epoche scheint mir, sei in der Pädagogik, wie übrigens auf allen Lebensgebieten angebrochen. Zwar spielt sich der Kampf heute noch mehr in der Theorie ab. Allein wir spüren seinen Wellenschlag doch schon in der Praxis, und der neue, revolutionäre Geist pocht an unsere Schulstuben, ob wir ihn hören und willkommen heissen wollen oder nicht.

Es ist deshalb interessant, einen Rückblick zu werfen auf die allerjüngste Vergangenheit im Schulleben, und zu untersuchen, wie und wo sich dieser neue Geist manifestiert, zu konstatieren, ob sich die Ideen der revolutionären Führer weiter entwickelt haben, oder ob sie erloschen seien, wie ein flüchtiges Strohfeuer.

Vor allem ist festzustellen, dass die neuen pädagogischen Gedanken nicht isoliert dastehen, sondern nur eine Folge sind der modernen individualistischen Weltanschauung. Vor hundert Jahren kämpfte man für die Freiheit der Völker, heute verlangt der Einzelne seine Befreiung vom Zwange der Tradition und der gesellschaftlichen Konvention. Die allgemeine Volksschule mit ihrem nivellierenden Einfluss wird deshalb als Druck empfunden, und man verlangt für das Kind das Recht, als Individuum behandelt zu werden. Das zweite Postulat ist das Recht des Lehrers, als Persönlichkeit zu wirken, möglichst befreit von den Fesseln der Lehrpläne und Methoden.

Also Kind und Lehrer sind die Angelpunkte des Schullebens und nicht mehr Pensum und Methode. In erster Linie das Kind. Seine Psyche ist das Forschungsobjekt der modernen Pädagogen. Der künstlerisch begabte Lehrer belauscht das erste Lallen von Kindeslippen und schafft sich als privilegierter Menschenkenner ein Bild der jungen Menschenknospe, der

er die nötige Sonne verschaffen will, damit sie sich entfalte zu einem Leben in Glück und Schönheit. Der ernste Gelehrte analysiert mit exakten Forschungen alle geistigen Vorgänge des Schülers, um dem Lernprozess auf die Spur zu kommen und danach die Lehrmethoden einzurichten. So beschäftigen sich Kunst und Wissenschaft mit dem Problem Kind.

Und nun der Lehrer! Ungeheure Anforderungen stellt die moderne Pädagogik an ihn. Er soll eine freie, starke und vornehme Persönlichkeit sein, ein frei schaffender Künstler und ein exakt beobachtender Psychologe. Durch diese grossen Aufgaben, abgesehen davon, ob er sie erfüllen kann oder nicht, ist denn auch sein Selbstbewusstsein mächtig gehoben worden. Darum verlangt er grössere Freiheit und Selbständigkeit. Die Institution des Inspektorats wird hart angefochten, jede kirchliche Bevormundung wird abgelehnt.

So ergeben sich denn als Hauptfragen der modernen Schule die künstlerische Erziehung der Jugend, experimentelle Psychologie und Didaktik, Schulaufsicht, und als Folgen sozialer Strömungen die Besoldungsbewegung der Lehrerschaft und die Lehrerinnenfrage.

Was die künstlerische Erziehung anbelangt, so haben da vor allem mächtig gewirkt die drei Kunsterziehungstage in Dresden, Weimar und Hamburg. Am meisten praktische Bedeutung für die Schule hat wohl der Tag von Weimar, da er sich mit einem Zentralfach, dem Deutschunterricht beschäftigte. Jene Verhandlungen sind in unserm Blatte schon zur ausführlichen Besprechung gelangt. Heute sollen nur die Nachwirkungen der dort aufgestellten Forderungen festgestellt werden. Von den vielen Arbeiten, die als Folgeerscheinungen jener Weimarer tagung zu bezeichnen sind, hebe ich hervor den schönen, gehaltvollen Vortrag: „Das dichterische Kunstwerk in der Schule“, von Dr. Paul Suter-Zürich, erschienen in Heft I der schweizerischen pädagogischen Zeitschrift. Ein frischer, froher Geist weht uns aus den Worten Suters entgegen, der an eine bessere Zukunft im Deutschunterricht glaubt und die Anregungen der Weimaraner dankbar entgegen nimmt. Wie jeder mit künstlerischem Verständnis begabte Lehrer will auch er die Dichtung in der Schule nicht zerstören und banalisieren, sondern sie dem Schüler geben als das, was sie ist, als eine heilige, schöne Gabe, die man nicht mit rauher Hand anfassen darf. Suter gibt vortreffliche Winke für die Interpretation und Verwendung des dichterischen Kunstwerks, das für den Schüler ein Lebensborn sein kann, wenn es ihm auf richtige Weise nahe gebracht wird. Eine andere sehr erfreuliche Arbeit auf diesem Gebiete schenkt uns Anthes, der Verfasser des Büchleins „Dichter und Schulmeister“. Sie betitelt sich „Genuss und Arbeit in der Erziehung“ und ist nachzulesen in dem fortschrittlichsten pädagogischen Fachblatt Deutschlands, den „Neuen Bahnen“. Anthes

wendet sich gegen einen Vorwurf, der von vielen Lehrern gegen die neue Methode in der Behandlung der Dichterwerke in der Schule erhoben wird. Da von künstlerischer Seite die sogenannte wissenschaftliche Schularbeit an den Dichtungen verurteilt und an deren Stelle ein stimmungsvolles Geniessen gefordert wird, befürchten ernste Pädagogen, dieser ästhetische Genuss ohne das übliche Drum und Dran von Erklären und Abfragen werde erschlaffend auf die Schüler einwirken. Nun zeigt Anthes, dass der künstlerische Genuss kein passives Verhalten zulässt, sondern eine ganze Menge psychischer Vorgänge auslöst. Der Schüler wird genötigt, Erinnerungsbilder in seinem Geiste zu reproduzieren, zu assoziieren, und endlich wird auch sein Gefühl in Anspruch genommen, wenn er die Dichtung miterlebt. Sich ganz einem Kunstwerke hingeben, ist Arbeit und nicht bloss passiver Genuss, das wissen die Theater- und Konzertbesucher. Und Anthes schätzt diese Arbeit höher ein, als das Herausklauben wissenschaftlichen Kleinkrams aus den Werken unserer Dichter.

Ein grosses Gewicht legen diese neuern Deutschmethodiker auf eine kunstgemässe Wiedergabe der Dichtung durch Lehrer und Schüler. Reine Aussprache, gute Betonung sind die Voraussetzungen dazu. Vorlesen durch den Lehrer, Lesen und Rezitieren durch die Schüler müssen eifrig gepflegt werden. So erst wird das Kunstwerk Eigentum der Schüler. Da gibt's dann Arbeit genug, doch muss auch die wieder so betrieben werden, dass die Dichtung den Kindern nicht verleidet wird. Weniger Pedantismus, mehr Freiheit auch darin.

Wer vielleicht noch immer meint, die alte Methode im Deutschunterricht sei nicht so schlimm gewesen und die Reformer brauchten nicht so laut nach einer diskretern und würdigern Behandlung des Kunstwerkes in der Schule zu rufen, der lese nach, was heute noch ein hochgepriesenes Buch zur Präparation im Deutschunterricht für einen Apparat braucht, um das Lied vom braven Mann zu behandeln.

- a) Erweckung der Stimmung.
- b) Vortrag des Gedichts.
- c) Sacherklärung.

Bis dahin kann man so ziemlich einverstanden sein. Aber nun:

- d) Bau des Gedichts. Gliederung:

- I. Einleitung. Ankündigung des Liedes und seines Inhalts (Str. 1).
- II. Das Tauwetter und der Eisgang (Str. 2. 3.)
  - a) Der Tauwind (Str. 2, 1—4).
  - b) Die Wirkung des Tauwinds (Str. 2. 5. 6. Str. 3).
- III. Der Sturz der Brücke (Str. 4—7.)
  - a) Die Brücke und das Zöllnerhäuschen (Str. 4).



b) Das Herandrängen der Wogen und die Angst des Zöllners (Str. 5).

c) Das Sinken der Brückenpfeiler und der Bogen (Str. 6. 7).

IV. Die Vorgänge am Ufer (Str. 8—11).

a) Die tatlose Menge (Str. 8).

b) Die Handlung des Grafen (Str. 9).

c) Der Erfolg dieser Handlung (Str. 10. 11).

V. Die Tat des braven Bauersmannes (Str. 12—16).

a) Das Auftreten des Bauersmannes (Str. 12).

b) Die Errettung der Zöllnerfamilie (Str. 13. 14).

c) Die Überweisung des ausgesetzten Preises an die Zöllnerfamilie (Str. 15. 16).

VI. Schluss: Erneuter Preis der Tat (Str. 17).

Viel Geist braucht es nicht dazu, um auf solche Weise in ein Gedicht einzudringen, nicht einmal viel Verstand, nur viel Geduld und zwar von Seite des Lehrers, wie der Schüler. Letztere werden wohl die Wirkung der Bürgerschen Erzählung kaum noch verspüren, nachdem ihnen so ihr Bau offenbart worden ist, ein schulmeisterlicher Bau übrigens, von dem sich wohl der Dichter selbst keine Rechenschaft ablegte.

Also, ein frischer Luftzug war nötig, um manches Kartenhaus der Schulweisheit hinwegzublasen. Wir wünschen nur, dass die Reformer oder ihre Nachfolger keine neuen bauen und sich nicht etwa statt in philologischen, in ästhetischen Formelkram verlieren.

Und nun zu einem andern wichtigen Teil des Deutschunterrichts, zum Schüleraufsatz. Wohl kein Fach steht heute so im Vordergrund des Interesses, als der Aufsatzunterricht. Die Weimaraner haben auch da dringend Reformen verlangt, und als tonangebender Praktiker schuf Scharrelmann sein Buch „Im Rahmen des Alltags“. Daraufhin schrieben eine grosse Zahl von Lehrern über den Aufsatzunterricht, alle mehr oder weniger in den Bahnen Scharrelmanns wandelnd, indem sie mehr Originalität in Inhalt und Ausdruck und deshalb Darstellungen aus dem kindlichen Leben forderten. In der „Schweizer. Lehrerzeitung“ zieht sich das Thema „Aufsatzunterricht“ wie ein roter Faden durch den ganzen letzten Jahrgang. Alle Arbeiten stehen unter dem Zeichen der Produktion, und nur selten hören wir einen Widerspruch. Bei der Lektüre dieser Aufsatzliteratur können wir uns nur freuen über das neue Leben und Streben, das auf dem sonst dünnen Felde heute keimt, und wenn auch einiges Unkraut mitwächst, so wollen wir mit dem Unkraute nicht auch den Weizen ausraufen. Als Pflanzen zweifelhafter Art möchten wir Johann Friedrichs „Sonnenblumen“ bezeichnen. Es ist dies eine Sammlung fingierter Schüleraufsätze, die viel gepriesen und zur Nachahmung empfohlen wurden. Die

Bewunderer der „Sonnenblumen“ meinen, wir sollten unsre Schüler auch zu dem Fluge der Phantasie befähigen, den Johann Friedrichs „Sonnen-schüler“ haben. Ich lasse ein Produkt hier folgen.

Mai.

Tiefing Christoph.

Ich weiss nicht, ob es etwas Schöneres unter den Blumen und Schmetterlingen gibt, als einen Blutfleck auf einer violetten Skabiose, die ganz still steht, wenn kein Lüftchen sich bewegt und der Himmel ganz blau ist und alles voller Sonnenschein. Der Blutfleck ist ein kleiner Schmetterling, ganz blauschwarz mit blutroten Tupfen. Ich muss dabei immer an die Seelenwanderung denken. Wenn der Mensch stirbt, so verwandelt er sich teils in eine Blume, teils in Erde, teils in Schmetterlinge usw. Ich möchte ein solcher Blutfleck werden. Oft, wenn ich so hinschaue auf einen Blutfleck, der auf einer violetten Skabiose sitzt, so meine ich, ganz bestimmt muss ich einer werden. Denn z. B. ein Zitronenfalter werde ich gewiss nicht oder sonst ein Tagfalter. Nur sehe ich oft auch Blutflecken, die eigentlich keine sind; denn sie sind auch blauschwarz, haben aber weisse Tupfen. Oft ist mir dann die Wahl schwer, was ich werden soll, blauschwarz oder mit weissen Tupfen. Vielleicht doch lieber mit weissen.“

Solche Phantastereien sind unkindlich und nicht einmal vom ästhetischen Standpunkte aus betrachtet interessant. Das ist gemachtes Zeug, und wir möchten unsere Schüler doch nicht zu unklaren Phantasten, sondern zu klaren Wirklichkeitsmenschen erziehen. Scharrelmann hat bei aller Freiheit der Darstellung viel mehr Wirklichkeitssinn, und wir können nicht begreifen, wie man, selbst auf dem Standpunkte der Reform stehend, solches phantastische Geschwätz bewundern kann. Wenn wir auch vom Schüler eigene Produktion verlangen, so muss diese aus klaren Vorstellungen und Begriffen hervorgehen, nicht aus romantischer Phantasterei.

Nicht nur vom Kinde, auch vom Lehrer wird Produktion verlangt. Er soll den Lehrstoff künstlerisch gestalten. Die Folge dieser Forderung ist eine grosse Produktivität auf dem Gebiete der Erzählkunst, namentlich auf dem Gebiet der biblischen Geschichte. Auch da ist Scharrelmann vorangegangen und hat manches Hübsche und Originelle geschaffen. Aber schon bei ihm zeigt sich oft eine bedenkliche Weitschweifigkeit und eine Vergewaltigung des Stoffes, die man nicht billigen kann. Schlimmer als er sind natürlich seine Jünger, die, ohne sein Temperament und seine Originalität zu besitzen, in geschmacklosester Weise drauf los schwatzen. Hören wir, wie der Verfasser eines Buches à la Scharrelmann die Stillung des Sturmes erzählt. Die kurze, eindrucksvolle Erzählung der Bibel ist nach Scharrelmann'schem Rezept (Lokalisierung, Detaillierung, Motivierung) zu elf Seiten breitgequetscht, die wir natürlich hier nicht wiedergeben

können. Abgesehen vom Raummangel hindert uns daran die Langweiligkeit der endlosen Geschichte. Nur zwei Stellen daraus seien angeführt, um einen Begriff zu geben von der unglaublichen Profanation der Persönlichkeit Jesu, deren sich der Verfasser schuldig macht.

„Der Herr Jesus aber ging zu den Frauen.<sup>1</sup> Und wenn eine ihr kleines Kind auf dem Arm trug, fragte er, ob das auch schon sprechen könnte, und ob's bald laufen wollte und ob's auch bange sei. Dann eite<sup>2</sup> er ihm die Backen und nahm's auf seinen Arm und schaukelte es. Und das Kleine griff dann nach seinem schwarzen Bart und zog ihn immer dran. Und der Herr Jesus lachte und sagte: „Au — au — ist das aber 'n Junge!“ Und gab ihn dann der Mutter wieder.“

Weiter unten wird die Sache aber noch besser. Da heisst es wörtlich: „Aber es war dem Herrn Jesus zu kalt oben auf dem Verdeck. Es zog da. Und er war doch so nass vom Schweiss. Da konnte er sich leicht erkälten, konnte sich einen bösen Schnupfen oder Halsweh oder Zahnschmerzen wegholen. Und das wollte er doch nicht gern. Er ging hinter in die Kajüte. Da setzte er sich auf die rote Samtbank und nahm den „Schleiboten“<sup>3</sup> vom Tisch und las darin und streckte sich dann ganz auf die Bank aus. Aber da wurde er müde und deckte sich das Gesicht mit der Zeitung zu. Die Fliegen waren ja so schlimm. Einen Augenblick lag er noch da und hörte, wie die Maschine stöhnte und stampfte und wie der Maschinist Kohlen einschaufelte, und dann nickte er ein. Da träumte ihm denn, er sei noch ein ganz kleiner Lutschbengel und läge noch in der Wiege, und seine Mutter schaukelte ihn und sänge dazu so ganz leise:

Eia, wie wie  
Pöppe slöppt bi mi  
Nä, wie wüllt dat anners maken,  
Pöppe schall bi Anna slapen.  
Eia, wie wie  
Pöppe slöppt bi mi. — — —“

Doch genug des grausamen Spiels! Eine solche sündliche Geschmacksverirrung könnte mir den ganzen Scharrelmann verleiden. Nach dieser Seite hin, d. h. in bezug auf die künstlerische Freiheit des Lehrers, heisst es überhaupt vorsichtig sein. Schon recht, wenn der Lehrer sich in der Form nicht allzu ängstlich an einen gegebenen Stoff klammert. Aber ihn im Namen der Kunst verhunzen, das darf er nicht. Und vor allem soll

<sup>1</sup> Das soll wohl die Kindessegnung sein, die der Verfasser hier, man weiss nicht warum, einbezieht. Die Red.

<sup>2</sup> Das bedeutet wohl „Ei, ei“ sagen und zugleich streicheln. Die Red.

<sup>3</sup> Lokalblatt.



er der Wahrheit die Ehre geben. Auch in Geschichte, Geographie und Naturkunde darf er nie wissentlich fälschen, nur um interessant zu sein. Man kann lebensvoll schildern, erzählen, detaillieren, ohne das Blaue vom Himmel herunter zu fabulieren. Scharrelmann, hüte dich vor deinen Freunden!

Doch weiter zu andern Mitteln der künstlerischen Erziehung, zu Zeichnen, Musik, Gymnastik. Was das Zeichnen betrifft, so steht es ebenfalls im Vordergrund des Interesses. Wie die Sprache, soll es ein Ausdrucksmittel des Geistes sein, und darum verlangt der moderne Zeichenunterricht neben der Reproduktion auch die Produktion. Ich will mich darüber nicht weiter verbreiten, da unsere Zeitung erst in ihrer letzten Nummer aus sachverständiger Feder die nötige Orientierung gebracht hat. Es sei nur festgestellt, dass nach meinen Beobachtungen die Reform in dieser Sache schon abgeklärter und befestigter, auch wohl mehr in die Schulen eingedrungen ist, als im Deutschunterricht.

Neue Impulse für Musik und Gymnastik sollten vom letzten Kunst-erziehungstag in Hamburg ausgehen. Doch nach einer Berichterstattung in den „Neuen Bahnen“ zu schliessen, fehlte es dort an zielsicheren Referenten. Leider stehe ich selbst diesen Fächern zu fern, um die Reform, die auch hier angestrebt wird, mit Sicherheit zu charakterisieren und zu kritisieren. Doch scheint mir das Prinzip, das den Fortschrittsbestrebungen auch auf diesem Gebiete zugrunde liegt, dasselbe zu sein, wie in den andern Kunstfächern, nämlich grössere Berücksichtigung des Kindes und eine wahrere Pflege des Kunstsinns. In einem Aufsatz „Die Musik im Leben des Kindes“, erschienen in Nr. 10 der „Neuen Bahnen“, dringt Hofkapellmeister Göhler-Altenburg darauf, dass die Schullieder mehr dem kindlichen Leben entnommen und angepasst seien. Er fordert deshalb vor allem Spiel- und Wanderlieder und zur Schulung des musikalischen Sinnes und Geschmacks den Choral. Eine andere Arbeit von Dr. Fritz Kraner-Pirna, ebenfalls in den „Neuen Bahnen“ zu lesen, kritisiert die Texte unserer Schullieder und fordert mehr Kindessinn und Kindesleben und einen feinern, künstlerischen Geschmack in der Auswahl. Was unser schweizerischer Gesangreformer Jaques-Dalcroze mit seiner rhythmischen Gymnastik anstrebt, hoffe ich, wird einmal eine berufene Feder aus Lehrerinnenkreisen in unsern Blättern dartun. Wie ich aus einem Aufsatz in der Schweizer. Lehrerzeitung ersehe, steht auch der Jaques'sche Gesangsunterricht im Zeichen der Produktion. Der Schüler improvisiert!

Noch einige Worte über die Gymnastik. Diese hat einen dreifachen Zweck: einen militärischen, einen hygienischen und einen ästhetischen. Natürlich wurde in Hamburg hauptsächlich der letztere betont, d. h. man sprach darüber, wie man durch das Turnen den menschlichen Körper



kraftvoller und schöner gestalten könne. Auch verlangte ein Referent mehr volkstümliche Übungen, wie Schlagen, Stossen, Ringen usw. und versprach sich davon ein echteres, siegfriedähnlicheres Germanengeschlecht. Natürlich war auch die Rede vom Tanz als ästhetisches Erziehungsmittel. Der Schwimmunterricht wurde ebenfalls einbezogen. Das deutsche Turnen wollten die Redner nicht immer als Ideal anerkennen, doch vergassen sie sein Korrektiv, das schwedische Turnen, zu empfehlen, dessen Pflege doch sicher die Kraft und Schönheit des Körpers heben würde.

Wir sind am Schlusse des Kapitels über die künstlerische Erziehung angelangt, und es soll nun noch kurz von einem Fache die Rede sein, das ebenfalls der Tummelplatz heftiger Kämpfe geworden ist. Ich meine den Religionsunterricht. Grund der Opposition gegen dieses Fach ist der individualistische Zug unserer Zeit. „Weg mit der Bevormundung der Schule durch die Kirche!“ lautet der Ruf der deutschen Lehrer. Darum weg mit dem starren, dogmatischen Religionsunterricht! Die Bremer Lehrer, kühn und freiheitsliebend auch auf diesem Gebiete, forderten in München die konfessionslose Schule. Natürlich drangen sie nicht durch, und die Simultanschule, als Mittelding zwischen konfessioneller und konfessionsloser Schule, wurde von der Mehrzahl gutgeheissen. — Auch in der Schweiz, wo der kirkliche Druck zwar weniger auf der Schule lastet, fängt man an, für den Religionsunterricht mehr Freiheit in der Wahl des Stoffes zu verlangen. Das zeigt sich bei der Erstellung neuer Lehrpläne. Im Thurgau rührte man sich wacker und forderte im Interesse der sittlichen Erziehung mehr Annäherung an den Moralunterricht, darum freie Stoffauswahl durch den Lehrer und Abschaffung der Prüfung in diesem Fache.

Was die Methodik des Religionsunterrichts betrifft, so ist seit Försters Sittenlehre, die indirekt auch dem Lehrer der biblischen Geschichte neue Impulse gab, nichts Bemerkenswertes zutage getreten. Denn die sogenannte realistische Behandlung biblischer Erzählungen auf der Unterstufe ist kaum noch Religionsunterricht zu nennen.

Über den Rahmen der Volksschule hinausgehend, tue ich noch eines Gebietes Erwähnung, das schon seit Jahren im Zeichen der Reform steht. Es ist der fremdsprachliche Unterricht. Die letzten Nachrichten darüber verdanke ich dem interessanten Artikel „Zum Neuphilologentag in München“ („Schweiz. Lehrerzeitung“ Nr. 26, 27 und 28). Die alte Methode ist überwunden, und es stehen sich nun noch gegenüber die Vermittler und die Reformer. In München sind die ersteren unterlegen, obschon sie in der Praxis immer noch den Sieg behaupten, d. h. die meisten Schulen beherrschen. Ob nun nicht, bevor alle Schlachten auf diesem Felde geschlagen, die Weltsprache Esperanto als Friedensgöttin erscheint und jeden Kampf überflüssig macht, mag die Zukunft lehren.

Fächer, die heute mehr im Hintergrund des Interesses stehen, sind die Realien. In der Geschichte zwar wird bei der Erstellung neuer Lehrmittel eifrig diskutiert, und es tauchen auch da neue Ideen auf. Geographie und Naturkunde haben ihre Reformperiode hinter sich und geben weniger mehr zu reden. So schliesse ich denn meine Revue der einzelnen Schulfächer, um das nächste Mal das Mannheimer System, die experimentelle Didaktik und die Schulpolitik der letzten Zeit ins Auge zu fassen.

## De Chockkurs i der Chrono z'Tribeldinge.

Moderner Küchenschwank.

Von *E. Benz*.

### Personen:

Die Kronenwirtin in Tribeldingen.

Adam, Kronensohn und Schulgutsverwalter.

Eva Ziller, Lehrerin in Tribeldingen

Johanna Örli, Lehrerin in Albikon

Isidora Humbel, Lehrerin in Geissbüehl

Rägel, Magd in der Krone

} im Kochkurs in der Krone  
zu Tribeldingen.

*Ort:* Küche in der Krone.

### 1. Auftritt.

Kronenwirtin. Rägel.

*Rägel* (heftig gestikulierend). Säget mer was ehr wänd — das gaht jetzt dänn doch übers Bohnelied! Die vorletscht Wuche d'Frühlingsuseputzete, nachher die gross Wösch, und jetzt, woni meine, es chöm wider e chli e ringeri Zit, i chön wieder emal es bitzeli verschnufe, jetz stellt me mir bigost drü Stuck Chochlehrjumpfere i d'Chuchi. Nei, s'ist zum Devolaufe!

*Wirtin*. Hä hä, Rägel, so schüli isch es dänn doch nüd. Ehr sötted i ja eigetli en Ehr drus mache, drei Lehrerinne en Chockkurs z'gä.

*Rägel*. Was — Lehrerinne? bindet mer au kei Bäre n uf, s'isch mer jetz gwüss nüd um's Gspasse!

*Wirtin*. I gspasse ja gar nüd, Rägel, s'ist mer Ernst, heilige Ernst. Es sind würlkli drei Lehrerinne, drei läbige Lehrerinne, eini vo Geissbüehl obe abe, eini vo Albike äne durre und die dritt — hä vo dere händ er doch scho mängsmal ghört — d'Jumpfer Ziller vo euserer Dorfschuel chunnt nämli au.

*Rägel*. Ja nu, die lahni mer jetz no gfalle, das ist e kei lätzi, i ha si öppe die scho gseh, wenn sie bi eusem Schuelgutsverwalter, em Adam, im Stübli äne cho ist go ihre Loh izieh. Sie grützt ein ämel no und fraget mi allimol nach em Wetter und was mis lingg Bei machi.

*Wirtin*. Ebe ja, gsehnder. So Chochlehrjumpfere sind doch nüd Gfürchigs.

*Rägel*. Ja, d'Jumpfer Ziller fürch i nüd, aber di andere zwo. I cha ja nüd hochdütsch.