

Abermals ein Wort zur Schulreform

Autor(en): **Schäppi, E.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Lehrerinnenzeitung**

Band (Jahr): **12 (1907-1908)**

Heft 9

PDF erstellt am: **05.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-310585>

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.

Abermals ein Wort zur Schulreform.*

Von *E. Schächli-Zürich*.

I. Teil.

Was die heutigen Reformbestrebungen bezwecken und welches Haupt- hindernis ihrer Verwirklichung entgegensteht.

Literatur :

- Hagmann: Zur Reform eines Lehrplanes an der Volksschule.
Das Sonderklassensystem.
- E. Key: Das Jahrhundert des Kindes.
- Sully: Untersuchungen über die Kindheit.
- Preyer: Die Seele des Kindes.
- Compayré: L'enfant de trois à sept ans.
- Groos: Das Seelenleben des Kindes.
- Queyrat: Das Denken beim Kinde.
- Ragaz: Zeitkultur, Bildungsideal, Schule.
- Petzold: Sonderklassen für Hervorragend-Befähigte.
- Kerschensteiner: Untersuchungen über die zeichnerische Begabung der Kinder.
Zur Lehrplantheorie.
- Förster: Schule und Charakter.
Jugendlehre.
- Stanley Hall: Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie.
- James: Ansprachen über Psychologie und Erziehung.
- Otto Ernst: Schriften.
- Gansberg: "
- Scharrelmann: "
- Zeitschriften: Roland.
Neue Bahnen.
Sämman.

Ein Blick über die vorgenannte Literatur — die ja nur einen verschwindenden Auszug bedeutet aus der Flut von Schriften, die in den letzten 20 Jahren in der alten und neuen Welt über Erziehung, Schul- und Heimerziehung geschrieben worden ist — zeigt auch dem, der sich noch nie um die Frage einer Schulreform gekümmert hat, wie sehr und wie vielseitig und eingehend unsere Zeit sich mit der Frage der Erziehung und mit der Prüfung unseres Erziehungssystems beschäftigt. Und wer einen Blick in einzelne derselben hineingetan hat, der wird sich die Überzeugung geholt haben, dass das Rad, das da ins Rollen geraten ist, nicht wieder aufgehalten werden wird weder durch kleinliche, furchtsame Bedenken, noch durch ein Pochen darauf: wir brauchen nichts Besseres, weil wir schon das Beste haben. Das Rad wird weiter rollen, vielleicht

* Siehe Programm der Generalversammlung.

vorerst noch langsam, doch mit immer wachsender Kraft. Was wollen diese Schriften alle? Vornehmlich folgende Dinge:

Des Kindes Seelenleben erforschen, das ganze reiche, vielbewegte Leben unserer Kleinen, um sie dann ihrer Eigenart entsprechend sich zu tüchtigen Menschen entwickeln zu lassen. Von der Schule verlangen sie deshalb:

1. *dass sie jedes ihrer Kinder nach seiner ganzen Begabung erkenne, nicht bloss nach seinen Verstandesanlagen;*
2. *dass sie bei ihrer Ausbildung die verschiedenartige Begabung berücksichtige; also die Entwicklung der Befähigten wie die Entwicklung der Schwachen, aber auch die so verschiedene Befähigung im ganzen, also in Kunst, in Handarbeit, in Sprache, im Charakter usw. und jedes dementsprechend fördere (Berücksichtigung der Individualität);*
3. *dass sie ihre Kinder durch Selbstbetätigung sich entwickeln lasse, nicht durch blosses Zuhören und Zusehen;*
4. *soll sie mehr als bis anhin die Bildung des Charakters pflegen.*

Kann man diesen Forderungen ihre Berechtigung absprechen? Wohl kaum. Aber sind sie denn in unserem Schulsystem nicht bereits erfüllt? Lerne deine Schüler kennen nach ihrer Befähigung und ihren häuslichen Verhältnissen, berücksichtige die Schwachen bei deinem Unterrichte besonders, lass die Kinder in allem Unterricht sich selbst betätigen; sind das nicht Dinge, die einem jeden von uns im Seminar eingepägt wurden, und haben wir nicht wöchentlich zwei oder mehr Stunden Sittenlehre oder Religionsunterricht zur Bildung des Charakters? Was sollen also diese Forderungen für uns? Höchstens Handarbeit haben wir noch einzuführen, dann sind alle diese Forderungen erfüllt. Prüfen wir doch etwas genauer! *Bilde alle Anlagen aus*, das heisst zunächst: Kenne deine Schüler! Kenne die Verhältnisse und die Art und Weise, wie jedes Kind bis zum Schuleintritt erzogen worden und weiter erzogen wird, kenne jedes nach seiner körperlichen Gesundheit und Kraft, nach seinen geistigen Anlagen, nach Verstandesanlagen, nach Willensbegabung, nach Gemütsverfassung, nach seiner Begabung für Kunst, für Hand- und Kopfarbeit, beurteile jedes darnach, worin es reich, worin arm, worin es stark, worin es schwach veranlagt ist, auch nach seiner sittlichen Veranlagung. Wisse, warum dieses Kind schläfrig und zerstreut, jenes frisch und lebendig ist, warum dir heute dieses, morgen jenes versagt, warum dieses lügt, jenes trotzt, ein drittes verschlossen ist, ein viertes immer vorlaut und frühreif schwatzt! Nein, so kennst du deine Schüler nicht, so wenig als du Aussehen, Leben und Entwicklung einer bestimmten Tanne genau und richtig beobachten und kennen kannst, wenn du dir täglich bloss den

Wald ansiehst. Wir haben ja nicht nur das eine oder einige, es sind noch 50, 60, 70 andere da, die dasselbe Recht beanspruchen. Wie viel Zeit verstreicht, bis man eine solche Schar von Kindern auch nur zum Teil kennt, besonders, da uns nur eine sehr beschränkte Zeit zur Verfügung steht und in dieser Zeit wiederum, der geschaffenen Verhältnisse halber, nur ein kleiner Teil der kindlichen Natur zur Geltung kommen kann. Ist solch gründliche Kenntnis der Kindesnatur nicht nötig oder für uns weniger nötig als die Kenntnis des Holzes für den Schreiner, des Arbeitsstoffes überhaupt für den Handwerker? Ist diese Kenntnis nicht nötig, weil die Aufgabe der Erziehung ja nur zum kleinem Teil bei der Schule, zum grössern beim Elternhaus liegt? Besteht denn das Kind aus zwei Wesen, von denen eines daheim, das andere in der Schule ausgebildet werden könnte, oder gibt es einen Organismus, bei dem die Natur schönere, feinere, sinnigere Einheit und Vielseitigkeit geschaffen hat, als bei dem menschlichen? Hängt hier nicht ebenso sehr und noch mehr als bei allen übrigen Organismen ein Faktor der Entwicklung von allen übrigen ab, die geistige Gesundheit und Kraft von der körperlichen und die sittliche von der geistigen und körperlichen usw.? Kann sich da das Haus auf eine einseitige Ausbildung beschränken, kann es die Schule tun? Sollte letztere nicht noch viel mehr mit ihrem edlen Stoff und mit der Art der Bearbeitung desselben vertraut sein, da ihr nur beschränkte Zeit zur Verfügung steht, und da ihr mehr als früher ein grosser Teil der Erziehung obliegt?

Die Schule *kennt* also ihre Zöglinge nicht in der umfassenden Weise, wie es für die allseitige Entwicklung derselben notwendig ist, und sie *kann* sie nicht in solcher Weise kennen lernen, weil die einzelne Lehrkraft zu *viele* Kinder in einer zu beschränkten Zeit und unter zu beschränkten Bedingungen zu überwachen hat.

2. Die *Berücksichtigung* der verschiedenen Begabung.

Wenn wir die Kinder nicht nach ihrer geistigen Veranlagung *kennen*, so folgt ohne weiteres daraus, dass wir sie auch nicht darnach bilden können. Aber sogar dann, wenn uns jedes Kind nicht nur einen Alters-, sondern auch einen richtigen Begabungsausweis von der Genauigkeit eines Stadtplanes mitbringen könnte, und wenn wir Lehrer und Lehrerinnen alle noch viel mehr Psychologen und Pädagogen wären, als es in den drei bis vier Jahren Seminarbildung möglich ist, es zu werden — wir könnten doch nicht das einzelne seiner Kraft entsprechend ausbilden, wiederum der Masse wegen. Rechnen wir 60 Schüler auf eine Lehrkraft und teilen dieser 30 wöchentliche Stunden zu, so trifft es für den Schüler 1 halbe Stunde, bei weniger als 60 Schülern etwas mehr Zeit, die die Lehrkraft dem einzelnen Kinde direkt widmen kann.

So musste die Schule dazu kommen, sich auf die Ausbildung eines Teils der Begabung zu beschränken (und ihre Wahl fiel aus wohlverwogenen Gründen auf die Ausbildung der Verstandeskräfte. Begabung auf anderem Gebiet, zum Beispiel in künstlerischer Beziehung, Handgeschicklichkeit, Reichtum des Gemütes dürfen im Verborgenen wild wachsen, das berührt die Schule nicht, und sie kann also an den glänzendsten Anlagen dieser Richtungen vorübergehen, ohne sie auch nur zu ahnen. Warum soll aber die Fertigkeit, Buchstaben mehr oder weniger formschön und geläufig hinzuwerfen, mehr wert sein, als die andere, Gegenstände, Situationen deutlich und klar zu zeichnen? Müssen wir scharfes, klares Denken so viel höher einschätzen, als reiches schönes Empfinden, oder haben nicht beide ihre Berechtigung und ihren besonderen Wert? Ist die Fähigkeit, seine Gedanken mit möglichster Korrektheit niederschreiben zu können, so viel mehr wert als die andere, mit geschickter Hand seine Gedanken zu verkörpern? Bringt nicht gerade der eine Mensch sich mit den Fähigkeiten durchs Leben, die der andere brach liegen lässt, weil er auf anderem Gebiete stärker ist? Hat nicht die sichtlich gute Befähigung des einen nach irgend einer Hinsicht so gut ein Anrecht darauf, ausgebildet zu werden, wie die hervorragende Verstandesbegabung des anderen?

Innerhalb des Gebietes, auf dem die Schule ihre Tätigkeit entfaltet, also in der Ausbildung des Intellekts, können wir ebenfalls *nicht* von einer *richtigen Berücksichtigung* der Befähigung sprechen. Wer sich seine 50 bis 60 Schüler vorstellt und dazu die 50 oder 60fache Verschiedenheit, mit der sie den Rechen-, Schreib-, Sprachunterricht bewältigen, der wird sich kaum sagen können, dass er in *jedem dieser Fächer jedes Kind seiner Kraft entsprechend* fördern konnte; schon das *Lehrziel*, das ja für alle Kinder derselben Stufe das gleiche Quantum und die gleiche Qualität des Stoffes verlangt, und das der Massenerziehung wegen aufgestellt werden musste, macht es unmöglich. Gehen wir dabei von dem guten Gedanken aus, den Schwachen mitzunehmen und richten unsern Unterricht möglichst so ein, dass der Schwache versteht und nachkommen kann, so halten wir diesen zu äusserster Kraftanstrengung an. Die Schwachen müssen intensiv arbeiten, während die Begabten *deswegen* mühelos nachkommen können, für *letztere* bedeutet also dieser Unterricht nicht *Anstrengung und Übung der geistigen Kraft*, sondern müheloses Mitspazieren. Richten wir uns in Tempo und Methode mehr nach den Befähigten ein, so haben wir *hier* Übung und Kraftgewinn, bei den *Schwachen* nicht *Überanstrengung*, aber ein *Zurückbleiben* unterwegs und damit wiederum Untätigkeit und Verlust an Zeit und Kraft. Dass das Mittelmaß, das die Lehrpläne in Stoffquantum und Stoffqualität eben der verschiedenen Begabung wegen verlangen, den-

noch einen bestimmten Wert hat, beweisen die Leistungen der *Masse*, mit denen unsere Schule zufrieden sein kann, und die jeder billig denkende Mensch anerkennen muss, wenn er alle Bedingungen, unter denen sie arbeitet, in Betracht zieht. Gehen wir aber tiefer, von der Betrachtung und Prüfung der Leistungen der Masse zu denjenigen des einzelnen Individuums oder zu Gruppen, so werden wir uns sagen müssen, dass eine grosse Zahl unserer Schüler sich nicht in einer ihrer Befähigung und der aufgewendeten Zeit und Lehrarbeit entsprechenden Weise entwickelt hat, es der Umstände halber auch nicht *konnte*. Die Masse macht sowohl die richtige Berücksichtigung der *Gesamtveranlagung des einzelnen*, wie diejenige *der ungleichen Grade der Befähigung bei den verschiedenen Individuen* unmöglich.

3. *Die Selbstbetätigung* oder die produktive Tätigkeit im Unterricht. Längst verlangt die Wissenschaft von ihren Vertretern, dass ihre Zöglinge auf dem Wege der Erfahrung zur Aneignung jedes Wissenszweiges gelangen, daher hat in allen Mittel- und höheren Schulen das Experiment seinen Einzug gehalten. Von der Volksschule verlangt man neuerdings stärker und energischer, dass auch unsere Kleinen auf dem Wege der Erfahrung lernen. Aber haben wir das nicht längst? Haben wir nicht den Zählrahmen im Rechenunterricht und Gegenstände, ausgestopfte Tiere, Pflanzen *in natura* für den Anschauungsunterricht? Freilich, aber wie steht's da mit der Selbstbetätigung, zum Beispiel am Zählrahmen? *Eines* schiebt die Kugeln, die andern sehen zu; bei der Besprechung des Hasen steht so ein ausgestopfter Kerl auf dem Tisch, eine grosse Kinderschar beguckt ihn meistens von den Plätzen aus und hilft brockenweise mit, eine trockene Beschreibung zusammenzustellen, das ist die ganze Selbstbetätigung, also durchaus keine Selbstbeobachtung des lebenden Tieres. Die Blume, die dasselbe Schicksal erfahren soll, wie der Hase, der also beschrieben werden soll, hält zwar jedes Kind in der Hand, zählt Stengel, Blätter, Blüten auf usw., bespricht Form und Farbe usw. *Kennt* es diese Pflanze nun, hätte es nicht viel grössern Gewinn und viel grössere Freude, wenn es sie selbst gezogen, gepflegt und so ihr Werden und Wachsen und Vergehen beobachtet hätte? Aber wohin sollen wir mit den 50 bis 60 Töpfen, die für diesen Fall für die *eine* Pflanze vorhanden sein müssten, und woher nehme der Lehrer die Zeit zu sorgfältiger Überwachung und Leitung der Beobachtungen bei Kindern, die bei der kleinsten Handreichung noch Anleitung und Wegweisung brauchen? Ist es uns möglich, einzelne Tiere *in Natura* im Schulzimmer zu halten, einmal Fische, einmal Frösche und von Kindern selber pflegen zu lassen, so sind es wiederum einzelne, die richtig beobachten und erfahren, der grosse Haufe sieht nur so im

Vorbeigehen hin. Es brauchte wieder mehr Zeit und Material als uns zur Verfügung steht, sollten wir dafür sorgen, dass alle in richtiger Weise beobachten und erfahren. Nehmen wir den *Sprachunterricht!* Wie viel möchte ein Kind erzählen, von seinen Erlebnissen, von seinem Denken, wie vieles fragen, und wir müssen immer wieder „stopp“ sagen und sorgen, dass ja nur ein Sätzlein oder zwei laut werden, die anderen Kinder sollen ja auch an die Reihe kommen. So ist's bei allem und allem, was wir anfangen, allüberall müssen wir die so natürliche Lust zur Selbstbetätigung, welche die Kinder mitbringen, beim Eintritt in die Schule *hemmen*, der *Vielheit* wegen uns mit Brosamen begnügen, wo so gern ein volles Ganzes gegeben werden möchte, müssen das fruchttragende Interesse schaffende Lernen auf dem Erfahrungsweg ersetzen durch langweilig sittsames Zusehen und Zuhören! Der Einführung der *Handarbeit* als solcher legt wieder die Masse die grössten Hindernisse in den Weg. Anleitung, Austeilung, Aufräumen nehmen so viel Zeit in Anspruch bei der grossen Masse der Kinder, dass zum Schaffen selbst zu wenig Zeit übrig bleibt.

4. *Charakterbildung*, schönes, gepriesenes Wort! Bedenkt man, dass die Schule nur während 4 bis 6 Stunden täglich die Kinder in ihrer Obhut hat und dass diese Kinder während 20 beziehungsweise 18 Stunden unter dem Einfluss des Hauses, der Strasse usw. stehen, so muss zugegeben werden, dass die *Einwirkung* der Schule nur eine sehr bedingte sein kann, auch dann, wenn sie *Charakterbildung* in den Vordergrund der Schulausbildung stellt. Und hier wiederum scheitert redlichstes Wollen immer wieder an den Nachteilen der Masse. Die *Vielheit* der Kinder lässt uns sehr langsam einen Einblick in die sittliche Veranlagung der einzelnen gewinnen, sie verdeckt so manche Beweggründe des kindlichen Tuns oder hüllt sie in einen Schleier, den wir der knapp bemessenen Zeit wegen nicht zu lüften vermögen. Andererseits fördert das Leben und der Verkehr der grossen Zahl der Kinder sowohl eine Menge von guten, als eine Menge von bösen Charaktereigenschaften zutage, dass wir wohl an die Nützung einer Anzahl der ersteren und an die Heilung einiger der letzteren gehen können; aber wir können zu wenig der gesamten sittlichen Veranlagung des einzelnen gerecht werden und von den vielen positiven und negativen Fällen der Charaktererziehung, welche das Schulleben bringt, nur wenige und diese aus den obgenannten Gründen nur teilweise erzieherisch behandeln; die Masse steht insoweit der *Charakterbildung* direkt entgegen, als sie Unruhe und Zerstreuung fördert und die intensive Anspannung der Kräfte hemmt.

Wenn man einem Handwerker höchstens 2—3 Lehrlinge zur beruflichen Ausbildung, einem Korporal 6—8 20jährige Jünglinge zur Erlernung

der ersten militärischen Übungen, einem Knecht höchstens 20 Stück Vieh zur Pflege des körperlichen Wohls, einer Arbeitslehrerin 30 Mädchen zur Erlernung des Strickens und Nähens, einem Handarbeitslehrer 15—20 Knaben zur Ausbildung des Handgeschickes zuteilt, auf obern Stufen Experimente mit Gruppen von 8—12 Studenten macht, wie sollte es einer Lehrkraft möglich sein, bei 50—60 Kindern die körperliche, geistige und seelische Ausbildung in richtiger Weise zu beobachten und zu pflegen! Dort handelt es sich überall um die Ausbildung eines bestimmten *Teils* der Veranlagung, hier um die schwierige Aufgabe der *Gesamterziehung*, dort um eine Ausbildung von Menschen, bei denen *das Verstandesleben mehr oder weniger*, oder schon *voll* entwickelt ist, hier um Kinder, wo die Entwicklung des Verstandes *erst vor sich gehen* soll, wo alle Sinne erst ausgebildet werden müssen und die Geschicklichkeit der Hand erst gefördert werden muss. Es handelt sich bei uns um die sorgfältige Entwicklung der feinsten Knospen des kindlichen Seelenlebens; braucht diese nicht eher *mehr*, statt *weniger* Sorgfalt als die weitere Ausbildung der geistigen Tätigkeit, die bereits in voller Arbeit steht, die *Pflege des zarten Körpers der Kinder*, der zu Gesundheit und Kraft sich *entwickeln* soll, *weniger* Sorgfalt als die *Erhaltung* dieser beiden Güter bei den *ältern* Menschen? Ist es gerechtfertigt, bei diesen Kleinsten, die mit so viel natürlicher Lust sich betätigen möchten, wie man sie *mehr* kaum auf späterem Alter zur Verfügung haben wird, diesen natürlichen Trieb zur Selbstbetätigung zu hemmen, statt zu fördern?

So steht den eingangs erwähnten Postulaten der Neuzeit als *grösstes*, fast unüberwindbares Hindernis die grosse Zahl der Kinder überhaupt und die Stärke der einer Lehrkraft überbundenen Abteilung entgegen. Und davon wird grösstenteils die Verwirklichung dieser Postulate, die übrigens schon diejenigen unserer alten grossen Pädagogen waren, bis jetzt aber der Verwirklichung harrten, *abhängen*, ob die Neuzeit imstande ist, diesem Übel zu begegnen und die Stärke der Abteilungen sukzessive bis auf zirka 35 herabzusetzen.

Wie sind wir zu den starken Abteilungen gekommen? Die Hauptursache ist diese, dass unsere Schule eine Volks-, nicht wie die Schulen der alten Völker eine Standesschule ist. Es handelt sich bei uns darum, die ganze Masse des Volkes, nicht bloss einen bevorrechteten Teil desselben auszubilden; das erfordert enorme Kosten und eine sehr grosse Zahl von Lehrkräften. Eine Teilung der gesamten schulpflichtigen Jugend aber in Gruppen von zirka 35 ruft beinahe der *Verdoppelung dieser Kosten*.

Eine weitere Ursache der starken Abteilungen ist wohl darin zu suchen, dass die Volksschule zuerst den Zweck hatte, den Kindern nur die drei Fertigkeiten: Lesen, Schreiben und Rechnen beizubringen. Zur

mechanischen Erlernung dieser drei Fertigkeiten ging es wohl an, die kleinen Rekruten in so grosse Abteilungen zu gliedern. Was nach und nach an Wissensstoffen der Volksschule eingefügt wurde, beruhte auf mechanischem, d. h. auf gedächtnismässigem Erlernen, bei dem es wenig auf die Stärke der Abteilung ankam. Dann kamen die Pädagogen und verlangten an Stelle der *mechanischen Einübung* dieser Dinge eine *natur- und verstandesgemässe* und schliesslich *Ausbildung der Verstandesanlagen* (jetzt *aller* Anlagen) *überhaupt* in erster, die Fertigkeiten, Lesen, Schreiben, Rechnen in zweiter Linie. So wurden die Forderungen, die man an die Schule stellte, viel grösser, wichtiger, tiefer, die Arbeit derselben eine ganz andere, umfassendere; aber die Bedingungen, und unter diesen zuvorderst die *Stärke der Abteilungen*, blieben dieselben oder wurden nur unverhältnismässig wenig zu bessern gesucht. Man glaubte vielfach, durch Änderung und Ausklügelung der Methoden nachhelfen zu können, während doch allüberall da, wo die *Arbeitslast* sich *vergrössert*, entweder *mehr Arbeitsleute* eingestellt oder mehr Maschinen eingeführt werden. Letzteres ist der besondern Art der Arbeit wegen bei uns ausgeschlossen, sonst stünden wohl längst auch Phonographen in unsern Schulstuben.

In der *Kurzsichtigkeit eines grossen Teils der Bevölkerung* dürfte ebenfalls eine Ursache für die Stärke unserer Schülergruppen zu suchen sein. Wie viele Menschen sehen heute noch — sie sind zum Teil gezwungen dazu — in der möglichst frühen Erlernung einer Erwerbsfähigkeit das Ziel der Erziehung! Was nicht sichtlich und direkt damit zusammenhängt, ist ihnen unnützer Ballast. An der Schulausbildung ist ihnen heute noch Rechnen, Lesen, Schreiben die Hauptsache, die Ausbildung des Geistes und Gemütes sehen sie als einen Luxus an, der zur Arbeit untauglich macht. Sie wissen nicht, dass die Ausbildung des Geistes und der Seele die Erlernung des Berufes fördert, das Fortkommen im Leben sichert und den Segen der Arbeit schafft: *die Freude an derselben*. Sie begreifen nicht, dass im Erwerb *allein* nicht die ganze Schönheit, die Kraft und der Zweck des Lebens zu suchen ist.

Wie begegnen wir diesen hemmenden Ursachen? Über die letztgenannte Kurzsichtigkeit Aufklärung zu schaffen ist wohl kaum eine Zeit geeigneter gewesen als die unsrige, die der Erwerbsmöglichkeit so grosse Hindernisse in den Weg legt und immer mehr auch beim Handwerker eine gewisse geistige Ausbildung verlangt und immer mehr dem *Tüchtigen* den Vorzug gibt. Wer zu früh ausschliesslich seiner beruflichen Tätigkeit leben muss, dem kann sie zur Last werden, später um so mehr, wenn er sieht, wie der andere, der auf seine Allgemeinausbildung mehr Zeit verwenden konnte, bei kürzerer Lehrzeit rascher vorwärts kommt als er, trotz seiner fleissigen Arbeit. Die Praxis *allein* tut's so wenig wie die

Theorie allein, beide müssen in glücklicher Verbindung stehen, wenn wir daraus den meisten Gewinn ziehen wollen! Ebenso scheint unsere Zeit die Erfahrung zur Reife zu bringen, dass die *blosse Verstandesbildung* nicht genügt. *Trotz* und *mit* den grössten Errungenschaften der Wissenschaft und dem ungeahnten Aufschwung derselben auf einzelnen Gebieten, die der Verstandesentwicklung zum höchsten Ruhm gereichen — denken wir z. B. an das technische Gebiet — treten *Unzufriedenheit, Lebensüberdruss* und andere menschliche Schwächen grell zutage. Deshalb ertönt wohl wieder mehr der Ruf nach *allseitiger* Ausbildung der menschlichen Anlagen, nach *Gemütsausbildung, Bildung des Kunstsinnes, der Charakteranlagen*. So dürfen wir in den Früchten der Zeit einen mächtigen Bundesgenossen finden zu unserem Vorhaben, *die Aufklärung in alle Schichten des Volkes hineinzutragen*: 1. dass die Volksschule vom ersten Schuljahr an mit bedeutend kleineren Gruppen arbeiten können muss, soll sie den immer wachsenden Forderungen, welche die Zeit an die Menschen stellt, gerecht werden; 2. dass es unpädagogisch, unpsychologisch und unökonomisch ist, wenn die Volksschule in den *ersten* Jahren, in den ersten drei oder sechs Jahren mit Massen arbeiten muss und erst in den letzten zweien oder dreien mit Gruppen von annehmbarer Stärke. So bringt die Massenerziehung Nichtachtung von viel Gutem und Bösem, ja sie gebiert manchen Schaden, und weiter oben wollen wir dann versuchen, sie zu heilen. „Vorbeugen ist besser als heilen“, ist eine ernste Mahnung für das Gebiet der Erziehung. Unsere in mancher Beziehung harte Zeit wird dieser Einsicht zum Durchbruch verhelfen. Helfen wir an unserm Platze ein jedes nach seinen Kräften mit!

Endlich noch einige Erörterungen über die *grossen Kosten*. In zwei Beziehungen können wir zu einer ganz bescheidenen positiven Einwirkung auf die Kosten helfen. Erstens dadurch, dass wir mit Bezug auf Anschaffung von Material äusserst haushälterisch vorgehen und uns immer fragen, ob die Erfolge, die mit diesem oder jenem Veranschaulichungsmittel oder von anderm Material auch den Auslagen entsprechen, und ob wir nicht dies und das auf einfacherem Wege billiger und doch ebenso gut haben, wenn wir es uns in der Natur draussen beschaffen oder von den Kindern selbst beziehen, wie es in so vielen Fällen, gar nicht zum Schaden des Unterrichts, möglich ist. Sind es keine Millionen von Franken, so sind es vielleicht bei der grossen Zahl der Lehrkräfte doch Tausende, ausser dem erzieherischen Wert, der in einer richtigen Ökonomie liegt. Der Meister zeigt sich auch da in der Beschränkung. Mehr Auslagen für eine grössere Zahl von Lehrkräften und weniger für Hilfsmittel.

Nützet die Zeit! Wohl bei keinem andern Berufe hat die Mahnung so ernsten Klang wie für den unsrigen! Wenn wir der Summen gedenken,

die das Volk alljährlich für seine Schule auslegt, und wenn wir uns dessen bewusst sind, was diese Schulzeit für die Hunderte und Tausende von Kindern bedeutet, was sie ihnen sein *kann*, so muss uns fast bange werden, und wir müssen nicht anders können, als die uns zur Verfügung stehende Zeit aufs gewissenhafteste ausfüllen. Beides, eine richtige Sparsamkeit und gewissenhafte Ausnützung der Zeit wird dazu mithelfen, die Überzeugung zu verbreiten, dass die Volksschule leistet, was sie unter den bestehenden Verhältnissen *leisten kann* und dass die *gehofften* Leistungen ohne *kleinere Schülergruppen* nicht zu erzielen sind.

Ist die Zeit vom 6.—14. Altersjahr die für die menschliche Ausbildung wichtigste, oder können wir durch Hinausschieben des Schuleintrittes die Auslagen besser anlegen? Ich glaube auch, dass es für die Ausbildung der Kinder wertvoller wäre, wenn wir mit dem 10. Altersjahr erst den Schulunterricht beginnen würden, sofern *das Elternhaus imstande ist*, für die *gesamte Erziehung* der Kinder bis dahin in *richtiger Weise allein* zu sorgen. Ist dies *nicht* der Fall — und das trifft für den weitaus grössten Teil aller Kinder zu — so ist es doch sehr fraglich, ob bis zu diesem zehnten Jahre nicht so viel an geistigen und sittlichen Anlagen verkümmern würde, dass die Schule den Verlust in der ihr zubemessenen kurzen Zeit nicht wieder gut machen könnte. Beobachtungen und Experimente auf psychologischem Gebiet haben zudem gezeigt (s. z. B. Groos, „Das Seelenleben des Kindes“), dass tägliches, zielbewusstes Anhalten der Kinder zu geistiger Tätigkeit ihr geistiges Leben fördert. So dürften wir für eine solche Änderung vielleicht doch erst Versuche abwarten, die erkennen liessen, welches das Bessere ist. Soll man die geistige Ausbildung der Kinder vom 6.—10. oder vom 16. Jahre an *ihnen selbst* und *dem Milieu* überlassen? Ist es besser, die Entwicklung der Geistes- und Körperkräfte bei *Beginn* ihrer Entwicklung in *richtige Bahnen zu lenken* und sie dann früher (1—2 Jahre) sich selbst und dem Milieu zu überlassen, *oder* soll man die *anfängliche Entwicklung* den letztgenannten überbinden und an der *bereits in voller Tätigkeit begriffenen* Entwicklung arbeiten? In den Städten namentlich, und in Industriegegenden überhaupt, müsste für passende nützliche Beschäftigung der Kinder bis zum zehnten Jahre gesorgt werden, weil da die Zahl der Eltern, die das selber besorgen könnte, zu klein und es nicht tunlich wäre, die Kinder auf der Strasse verwildern zu lassen. Es müsste für eine grosse Zahl von Spielplätzen und Beschäftigungslokalen und ebenso für geeignete Leiter von Spiel und Beschäftigung gesorgt werden. Da, wo Landwirtschaft betrieben wird, hätten die Eltern Gelegenheit genug, die Kinder zu betätigen. Doch müsste man da vielleicht wieder befürchten, dass eine Anzahl der Kinder mehr als ihrer Entwicklung förderlich wäre, in Anspruch genommen würde.

Einer Prüfung wert wäre eine Verschiebung des Schuleintrittes um zwei Jahre, also Schulbeginn mit dem neunten Altersjahre. Bis dahin könnte doch eine grössere Anzahl von Eltern ganz für die Kinder sorgen und der Staat hätte nur für einen (wahrscheinlich auch noch grossen) Teil der Kinder Unterkunft, gesunden Aufenthalt im Freien und nützliche Betätigung zu schaffen.

Dieses Alter wäre für den Schuleintritt vielleicht auch der Verstandesentwicklung wegen günstiger. F. Queyrat verlegt die Periode der Vernunft, wo das Kind fähig geworden ist, vernünftig nachzudenken und zu urteilen, zwischen das siebente und neunte Lebensjahr (s. Queyrat: *Das Denken beim Kinde*, übersetzt von P. Krause 1907). Mit dieser Verschiebung des Schuleintrittes um zwei Jahre wäre bereits ein Weg gegeben, der zur Schaffung von kleinern Schülergruppen führen könnte. Wenn während zwei Jahren keine Eintritte erfolgten, so könnte man die bestehende Schülerzahl unter mehr Lehrkräfte verteilen.

Schliesslich dürfen wir wohl überall betonen, dass es für eine solche äussere und *wichtigste* Reform der einer Lehrkraft zugewiesenen Schülerabteilung ein grosses Kapital braucht, dass es sich aber um eine Kapitalanlage handelt, die reichlich Zinsen trägt. Sind diese *wenigen* Schuljahre *alles*, was dem *grössten Teil des Volkes* an Ausbildung geboten werden kann, so liegt es doch im Interesse des Staates und des Volkes, sie so auszugestalten, dass sie recht ausgenützt werden können, dass also die Schule unter möglichst günstigen Bedingungen arbeiten kann. *Erste Aufgabe* ist es nun, diesem Werk den *Boden zu bereiten*. Wir müssen für die Verbreitung dieser Einsicht sorgen und dafür in allen Volksschichten tüchtige Menschen gewinnen, die für die sukzessive (mehr können wir vorderhand in dieser Beziehung nicht erreichen) Anbahnung dieses Zieles energisch eintreten. Dann ist die Masse und sind die Kosten immer noch ein mächtiges, doch kein unüberwindliches Hindernis. Macht man einmal überall Ernst mit dieser Aufgabe, so werden sich auch mehr junge Leute dem Lehrerberuf widmen, insbesondere, wenn die Besoldungsansätze der Arbeit entsprechen. Wo ein Wille ist, da ist ein Weg!

Damit sind wir beim zweiten Teil unseres Themas angelangt. Wir haben die Frage aufzurollen, ob wir, bis das obige Ziel erreicht ist, von *aller Reform* absehen müssen, also die Hände in den Schooss legen können. Das führt uns zur Prüfung der *inneren Einrichtung der Schule*, für diesmal zur Prüfung des Lehrplanes. Wir prüfen ihn darauf, ob seine Forderungen noch zu unserer Zeit stimmen und übereinstimmen mit den eingangs erwähnten Postulaten, eventuell, welche Änderungen zu empfehlen sind. Diese Prüfung wird uns dazu führen, zu wünschen, *dass die Elementarschule viel mehr Zeit als bis anhin auf die körperliche* (und die damit

zusammenhängende geistige) *Ausbildung der Kinder*, auf die Ausbildung ihrer Sinne und ihrer Sprache verwenden soll. Dafür müsste *der Schreibunterricht nach dem vierten Schuljahr wandern, Lesen nach dem zweiten, abstraktes Rechnen nach dem dritten*. Versuche sollen gemacht werden, welche zeigen, ob eine solche Reform gerechtfertigt ist, bevor man zur allgemeinen Einführung derselben schreitet.

Verheiratete Lehrerinnen.

(Fortsetzung.)

Gertrud Streichhan, die Vorsitzende des Vereins abstinenten Lehrerinnen, sieht in dem Erlass nur einen ungenügenden Anfang. „Die Aufhebung des Heiratsverbotes der im Amte befindlichen Lehrerin durch den Erlass des preussischen Kultusministers ist nur eine partielle. Dadurch wird nicht viel an den Gepflogenheiten der weiterblickenden Stadtverwaltungen geändert, die seit längerer Zeit verheiratete Frauen, frühere fest angestellte Lehrerinnen, vertretungsweise beschäftigen. Dieser Zustand ist aber beklagenswert. Die Lehrerinnen, denen früher der volle Amtscharakter anhaftete, sind jetzt rechtlose Wesen, die in ein Stadium zurückversetzt sind, wie sie es am Anfang ihrer Laufbahn kannten und nur dadurch ertrugen, dass in einigen Jahren (in Berlin zum Beispiel in zirka fünf Jahren) ihnen die endgültige Anstellung winkte. Jede Lehrerin, die sich verheiratet, muss nach der Auslegung des Erlasses auch fernerhin ihr bis dahin innegehabtes Amt niederlegen und aus dem Schuldienst ausscheiden. Sie muss also auf das Amt einer Klassenlehrerin das einer wahren Lehrerin nur die innere Befriedigung geben kann, und auf die schon verdiente Pension verzichten. Sie wird zu einer Paria im Berufsleben einer beamteten Frau. Vertretungsstunden sind ungewiss; jedes Halbjahr warten die Vertreterinnen mit Bangen, ob, wieviel, in welchem Stadtteil, in welcher oder welchen Schulen und in welchen Klassen sie Stunden erhalten werden. Das Unglück einer erkrankten oder verhinderten Lehrkraft ist das Glück der Vertreterin. Dann sind noch Privatstunden ständiger, gewisser und bequemer. Der Staat will sich meines Erachtens ein billiges Vertreterinnenheer schaffen, da der Lehrermangel immer fühlbarer wird.

Von dem Erlass erwarte ich keine praktischen Folgen, da das Rechtsbewusstsein der Lehrerinnen durch die jahrelange Organisation derselben in Preussen doch schon so entwickelt ist, die Aussichtslosigkeit derselben herauszufühlen.

Für den Lehrerinnenstand muss es jetzt Aufgabe sein, dahin zu wirken, dass diesem ersten Schritt bald ein zweiter folge, nämlich vollkommene Aufhebung des Zölibats der Staats- und Stadtbeamtinnen, denn nur der Mensch, der alle Kräfte des Körpers und der Seele entwickelt, kann zur vollkommenen Entfaltung seiner selbst kommen.“

Dr. Alice Salomon schreibt:

„Gern beantworte ich Ihre Frage:

Ich sehe in der Verfügung des Unterrichtsministers einen Akt der Gerechtigkeit. Denn der grundsätzliche Ausschluss der verheirateten Frauen vom