Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 73 (1928)
Heft: 40

Anhang: Zur Praxis der Volksschule : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, Oktober 1928, Nummer 8-9
Autor: Seidel, Robert / Zürcher, J. / Stettbacher, H.

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.07.2025

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

ZUR PRAXIS DER VOLKSSCHULE

BEILAGE ZUR SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG OKTOBER 1928 • NUMMER 8/9

Lehrer und Professor[1])

(Nachdruck verboten)

Der Lehrer, der die Kleinen bildet, zieht und lehrt,
Mit echter Liebe, Kraft, Geduld und heil'gem Geist,
Der ist für Volk, Kultur und Menschheit gleichviel wert,
Als wer die Großen reich mit gutem Wissen speist.
Erst, wenn im Kinde ward entwickelt Geist und Kraft,
Kann der Professor treiben hohe Wissenschaft.

Robert Seidel.

Reformen der Lehrerbildung

Referat von Dr. *J. Zürcher*, Seminardirektor in Bern, an der Hauptversammlung des Schweizerischen Lehrervereins in Solothurn, am 25. August 1928.

Die Frage der Lehrerbildung ist eigentlich immer aktuell, weil an den Einrichtungen der Volksschule und der Lehrerbildung vieles unabgeschlossen, fließend und daher umstritten erscheint. Langsam und nur unter Überwindung schwerster Widerstände und Hindernisse geht die Entwicklung der Organisation der Lehrerbildung vorwärts.

Was heute zum Gegenstand gesagt werden kann, ist sicher bei frühern Gelegenheiten schon mehrmals vorgebracht worden. Immerhin glaube ich, daß es nur nützlich sein kann, wenn wir uns alle die Gründe für die Neuordnung der Lehrerbildung nochmals klarmachen und uns bemühen, die wesentlichen Gesichtspunkte zu finden, die jede Ordnung der Lehrerbildung berücksichtigen muß.

Diesem Bemühen, Gründe und Gesichtspunkte für die Neuordnung der Lehrerbildung festzustellen, sollen die folgenden Ausführungen dienen.

Wie das gesamte Volksschulwesen, so ist auch die Lehrerbildung Sache der einzelnen Kantone. Von einer schweizerischen Lehrerbildung kann im Grunde nicht gesprochen werden, da jeder Kanton naturgemäß seine Eigenheiten in Organisation und Durchführung der Lehrerbildung aufweist. Sehen wir aber von den reinen Städtekantonen Basel und Genf ab, die in den letzten Jahren ihre Lehrerbildung neu gestaltet und so geordnet haben, daß für sie heute und weiterhin unsere Besprechung gegenstandslos sein kann, so finden wir doch eine weitgehende Einheitlichkeit in Ausbildungszeit und Programmen. So ist es doch möglich, aus den Erfahrungen heraus, die in einem bestimmten Kanton gewonnen wurden, etwas zu sagen, das allgemein Wert haben und Interesse finden kann.

So haben die Staatsseminare sich von jeher bestrebt, ihren Zöglingen eine möglichst allseitige wissenschaftliche Vorbildung zu geben. Namentlich in der Nord- und Ostschweiz strebt man danach, die wissenschaftliche Bildung des zukünftigen Volksschullehrers der durch das Gymnasium vermittelten anzugleichen. Wenn auch nicht einfach die Pensen der Kantonsschul- oder Gymnasialabteilungen übernommen werden konnten, so suchte man doch die Gleichwertigkeit der Bildung und der Reife der Zöglinge zu erreichen. Hinter diesem Streben stand und steht sicher mehr als einfacher Standesehrgeiz. Der Volksschullehrer bedarf für seine Arbeit zweifellos der Kenntnis der Elemente der Wissenschaften. Er muß befähigt sein, an Hand der Literatur in verschiedene Gebiete der Wissenschaft soweit vorzudringen, als die Unterrichtsarbeit an der Volksschule erfordert. Er soll namentlich auch in die wissenschaftlichen Methoden einen Einblick besitzen. Ihm muß bekannt sein, wie schwer es ist, wissenschaftliche Erkenntnis und Wahrheit zu gewinnen. Etwas von der sittlichen Strenge und dem Ernst der Wissenschaften darf auch in sein geistiges Wesen übergehen. Es kann nur von Vorteil sein, wenn er sich der Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis bewußt ist und davor sich hüten kann, wissenschaftliche und metaphysische Dinge zu vermischen. Wenn die Wissenschaften auch nicht die Weltanschauung vermitteln können, so regen sie doch in hohem Grade zu weltanschaulichen Betrachtungen an und sind geeignet, weitgehend abklärend zu wirken.

Neben der Wissenschaft hat im Programm des Seminars von jeher die Kunst eine hervorragende Rolle gespielt, glücklicherweise immer in der Form der, manchmal freilich recht bescheidenen, Kunstbetätigung. Gaben die Forderungen der Kirche und der Gesangvereine dem Gesang und der Instrumentalmusik von jeher hervorragende Bedeutung, so erhielt das Zeichnen seine volle Geltung erst durch die Auswirkung der Kunsterziehungsbewegung, die vor beiläufig 30 Jahren eingesetzt hat. Aus der frühern ‚,Fertigkeit" ist ein Fach geworden, das in der Hand des fähigen Lehrers wertvollste Erziehungsarbeit leistet durch Geschmacksbildung und die Einführung in Arbeitsweisen, die die künstlerische Bearbeitung und Gestaltung verschiedenen Materials ermöglichen.

Erfährt der Lehrplan des Seminars schon durch die weitgehende Berücksichtigung der Kunstfächer eine Mehrbelastung gegenüber den Lehrplänen anderer Mittelschulen, so geschieht das in noch weit höherem Maße durch die eigentlichen Berufsfächer: Psychologie, Pädagogik, Methodik und Lehrübungen. Zugegeben, der große Erzieher und Lehrer kann nicht durch unsere Arbeit geformt werden, er hat es in sich, so können und dürfen wir doch nicht die Bedeutung der besondern Berufsbildung unterschätzen. Auch dem geborenen Erzieher erleichtern wir die Entwicklung seiner Gaben. Und dann dürfen wir nie vergessen, die Leute, denen erziehen und lehren von Natur aus Bedürfnis und Lebenselement bedeuten, sind sehr dünn gesät. Wenn wir alle unsere Schulen mit Lehrern versehen wollen, so müssen wir auch Personen zum Lehrerberuf zulassen, die den Beruf mehr handwerksmäßig als schöpferisch-künstlerisch ausüben und durch Gewissenhaftigkeit und Treue das zu ersetzen suchen, was ihnen das Schicksal vorenthalten hat. Diese Leute haben weitgehende Anregung und Anleitung notwendig, die ihnen nur in den besondern Berufsfächern gegeben werden können. Ganz bestimmt dürfen die Lehrübungen nicht zu kurz kommen. Schule halten ist schließlich doch ein Handeln und kann nur durch und im Handeln erlernt werden.

Unsere knappe Darstellung soll nur daran erinnern, wie sehr das Programm des Seminars in die Breite geht. Fast endlos erscheint die Reihe der Fächer und wie man auch mit Zeit und Stunden geizen mag, die wöchentliche Stundenzahl erreicht eine geradezu phantastische Höhe. Kaum daß man der Muttersprache eine Stundenzahl zuweisen kann, die ein ruhig fortschreitendes und in die Tiefe dringendes Arbeiten gestattet; die meisten Fächer müssen sich mit einem Minimum von Stunden abfinden und einrichten. Zwei Stunden wöchentlich ist fast die Regel, eine Stunde wöchentlich nicht selten. So entsteht eine Zerrissenheit und Zerfahrenheit des Unterrichtsbetriebes, deren schädliche Wirkungen auch das bestgewillte und bestdisziplinierte Lehrerkollegium nicht zu hindern und abzuwehren vermag. Die schädliche Wirkung sehe ich weniger in der Überbürdung der Schüler, junge Leute verstehen es ausgezeichnet, sich gegen Überlastung zu wehren, als in der Begünstigung oberflächlicher Arbeit. Damit nicht genug! Neue Forderungen melden sich jeden Augenblick, und sie sind nicht alle so, daß wir sie kurzerhand abweisen könnten. Auf der einen Seite werden mehr und neue Kenntnisse und Einsichten, weitergehende Fertigkeiten verlangt. Auf der andern Seite heischen neue didaktische Grundsätze Zeit, viel Zeit zu vertiefter und gründlicherer Arbeit. So befinden sich die Seminare in einer wahren Notlage. Wieviele Kompromisse auch eingegangen werden, dem Übel ist einfach nicht beizukommen. Der zeitliche Rahmen, in dem das Programm des Seminars sich abwickeln muß, ist nun einmal zu eng. Helfen kann nur irgend eine gründliche Änderung.

Sehen wir uns nach den Möglichkeiten einer solchen Änderung um.

Willy Hellpach, der frühere badische Kultusminister, schlägt vor, durch Einführung des Fachlehrersystems in die Volksschule

[1]) Aus: „Das Brot der Ideale", Gesammelte Gedichte von Robert Seidel. Berlin, Verlag Dietz Nachfolger.

die Lehrerbildung zu entlasten. Der Vorschlag hat zum vorneherein etwas Bestechendes, verliert aber bei näherem Zusehen; ganz abgesehen davon, daß er aus Gründen, auf die ich nicht einzugehen brauche, kaum Aussicht auf Verwirklichung besitzt. Die Entlastung der Lehrerbildung könnte er nur in geringem Maße bringen. Unsere Lehrerbildung geht in keinem Fache über das hinaus, was für die intellektuellen Berufe als normales, elementares Wissen und Können betrachtet wird.

Nicht weiter führen andere Vorschläge, die durch Abbau der Not der Lehrerbildung begegnen wollen. Zunächst geht es hier genau wie mit der Abrüstung in Genf. Jeder verlangt Abrüstung — beim andern. Sündigen in Genf die Staatslenker, so sind es in unserem Fall die Vertreter der verschiedenen Fachgruppen und Fächer, aber auch die Vertreter verschiedener weltanschaulicher und didaktisch-methodischer Richtungen. Sie übertreffen die Genfer Diplomaten noch insofern, als sie immer geneigt und bereit sind, einen gelegentlich möglich gewordenen Abbau in einem andern Fache durch neue Forderungen des eigenen wettzumachen. Man ist nie sicher, ob nicht hinter dem Ruf Abbau die Absicht Aufbau steckt.

Es ist gelegentlich auch vorgeschlagen worden, die Instrumentalmusik vollständig aus dem Seminarunterricht zu beseitigen.

Soweit musikalisch schwach oder gar nicht begabte Lehramtskandidaten in Frage stehen, läßt sich der Vorschlag sehr wohl hören und vertreten. Nun sollen aber diese Kandidaten nicht die Norm bilden. Es ist durchaus wünschbar, daß jeder Lehrer der Volksschule über normale musikalische Begabung verfüge. Ausnahmen sind nicht zu umgehen, dürfen aber nicht die Regel bilden. Ich betrachte die Instrumentalmusik in der Hand eines künstlerisch und pädagogisch begabten Lehrers als eines der erzieherisch wertvollsten Fächer. Auch bescheidene Erfolge fördern das musikalische Verständnis in hohem Grade. Und das ist besonders weitvoll, daß Fortschritte nicht mühelos zu erzielen sind, sondern ernsteste, täglich erneute Übungsarbeit voraussetzen. Es stellt selten ein Fach so hohe Anforderungen an Beharrlichkeit und Ausdauer wie die Instrumentalmusik.

An einen wirksamen Abbau vermögen wir nicht zu glauben, weil wir nicht einsehen können, wo die Abstriche vorgenommen werden sollten. So kann nur die Verlängerung der Ausbildungszeit helfen und zunächst die dringlich wünschbare Ellbogenfreiheit schaffen. Sie allein wird es ermöglichen, neuen Forderungen zu entsprechen. So halte ich es als dringendes Erfordernis, der Handarbeit in der Lehrerbildung mehr Zeit einzuräumen. Ob die Handarbeit ein technisches Ziel verfolge oder ob sie mehr als Kunstübung getrieben werde, immer ist sie erzieherisch fördernd und wertvoll, vor allem, weil sie sich in hohem Grade an die Selbständigkeit und Selbsttätigkeit des Zöglings richtet. Der gesamte Seminarunterricht muß immer mehr vom Grundsatz der Selbsttätigkeit im Sinne des Arbeitsprinzips durchdrungen werden; Werkstätte und Laboratorium müssen größere Bedeutung erlangen. Dazu ist aber vor allem Zeit nötig und die gewinnen wir nur durch Verlängerung des Ausbildungskurses.

Die Summe der Kenntnisse und der Fertigkeiten, des Wissens und Könnens, der Einsichten und der Fähigkeiten, über die ein Lehrer verfügt, ist unbedingt wichtig und kann nie zu groß sein. Viel wichtiger noch ist aber der Charakter und die sittliche Reife des Trägers aller dieser Werte, die Persönlichkeit des Lehrers. Wir wollen nicht vergessen, daß Lehrerbildung in erster Linie Charakterbildung, Erziehung im besten und höchsten Sinne des Wortes bedeutet. Da stellt sich die Frage, ob die bestehende Organisation der Lehrerbildung, insbesondere die zur Verfügung gestellte Ausbildungszeit, die Bewältigung dieser großen Aufgabe ermöglichen. Machen wir uns klar: die Lehrerbildungsanstalten übernehmen ihre Zöglinge von den Bezirks- oder Sekundarschulen als kaum fünfzehnjährige Jünglinge; Knaben kann man in vielen Fällen sagen. Wieviele unfertige Kindergesichter erscheinen jedes Jahr unter den Neuaufgenommenen! Dazu stammt eine beträchtliche Zahl der Neulinge aus einfachsten, ja gedrückten Verhältnissen. Die Zahl derjenigen, die beim Eintritt ins Seminar schwer mit Minderwertigkeitsgefühlen zu kämpfen haben, ist nicht gering. — Schon vier Jahre später wird den gleichen Leuten die Übernahme einer Lehrstelle irgendwo im Lande zugemutet. Neunzehnjährigen Jünglingen wird die Last der Führung einer Schulklasse auf die Schultern gelegt und ihnen gleich auch die Dornenkrone des öffentlichen Amtes aufs Lockenhaupt gedrückt. Guter Wille und jugendliche Elastizität helfen vielen über die Schwierigkeiten der ersten Schulmeisterjahre hinweg; aber die Zahl derer, die bittere Erfahrungen machen und teures Lehrgeld zahlen müssen und unter Umständen dauernden Schaden davontragen, ist nicht gering. Und müssen nicht auch gelegentlich Schulkinder und Schulgemeinden mitleiden? Wir stehen hier vor einer Tatsache, die um so unbegreiflicher und ungehöriger erscheint, je länger und gründlicher man sich über ihre Auswirkungen Rechenschaft gibt. Es sei mir gestattet, mit einigen Worten auf die Rückwirkung dieser Tatsache auf das Seminar einzutreten.

Es muß zweifellos das Ziel staatlicher Lehrerbildung sein, selbständige, charaktervolle Lehrerpersönlichkeiten heranzuziehen, die sich selber Meister sind und die wenigstens das Bestreben haben, sich in allen wichtigen Fragen ein eigenes Urteil zu bilden. Das Ziel ist hoch gesteckt und muß genau genommen als unerreichbar gelten. Aber es enthält die unabweisbare Verpflichtung für die Seminarlehrerschaft, mit allen Kräften in seiner Richtung zu arbeiten. Das verlangt aber verständnisvolles Eingehen auf die Eigenart des Zöglings, Anpassen der erzieherischen Maßnahmen an den seelischen Zustand und an die Entwicklung des Seminaristen; es verlangt namentlich auch und vor allem: geduldiges Abwarten und Werdenlassen. Vergessen wir nicht: unsere werdenden Lehrer stehen im Alter stürmischer Entwicklung und tiefgreifender innerer Umwälzungen. Innere Spannungen, leichte psychische Störungen treten auf; es sollte möglich sein, sie ohne gewaltsame Eingriffe in natürlichster Weise sich ausgleichen zu lassen. Eine gewisse Reizbarkeit und Oppositionslust führt leicht zu Konflikten mit der äußern Ordnung und den Lehrern. Alle diese Konflikte sollten so erledigt werden, daß sie zu einer wertvollen Erfahrung des Zöglings führen und das Vertrauensverhältnis zwischen Erzieher und Zögling nicht Schaden nimmt. Es kann nicht unsere Absicht sein, den Jüngling in eine Form zu zwängen, wir müssen von ihm wohl Form verlangen, aber der Formungsvorgang muß im wesentlichen von innen heraus aus eigenen Kräften erfolgen. Dieser Bildungsvorgang aber braucht Zeit und ist in seinem Fortschreiten vollständig an das geistige Wachstum des Individuums gebunden. Sicher ist, daß dieses Wachstum im Alter von neunzehn Jahren in den seltensten Fällen abgeschlossen ist und es auch die Charakterbildung nicht sein kann. Es sind ja gute Anfänge da: guter Wille, reine Absichten, idealer Schwung und Begeisterungsfähigkeit; aber es fehlt auch vieles: Ausgeglichenheit, richtige Einschätzung seiner Kräfte und Fähigkeiten und der Idealismus, der größten Schwierigkeiten standhält und nicht an den ersten Klippen der Wirklichkeit zerschellt. Auch in Fragen der Weltanschauung ist sehr selten die für einen Lehrer so notwendige Abklärung und Stellungnahme vorhanden. Es sind sehr häufig gerade die tiefsten und wertvollsten Naturen, die Naturen, die von der Problematik des menschlichen Daseins und des Weltgeschehens besonders stark ergriffen werden, die verhältnismäßig spät zu einer innern Entscheidung gelangen. Gerade ihnen können die Verhältnisse, unter denen ein junger Lehrer arbeiten muß, besonders unheilvoll werden. Sie können mir glauben, daß ein Seminarleiter, dem alle diese Dinge und Verhältnisse bekannt sind, von den jungen Lehrern, die er jeweilen ins Land hinausziehen läßt, mit sehr gemischten Gefühlen, unter die sich viel Sorge mengt, Abschied nimmt. Unwillkürlich denke ich bei diesem Anlaß daran, wieviel unbeschwerter, fröhlicher sich, in einer frühern Stellung, der Abschied von den Gymnasialabiturienten gestaltete. Sie standen ungefähr im gleichen Alter wie die neupatentierten Lehrer; aber sie hatten noch eine schöne Bildungszeit vor sich, während der sie sich mit wenig Verantwortung und Sorge belastet tummeln konnten, die ihnen Gelegenheit gab, sich in den verschiedensten Dingen umzusehen, sich innerlich zu klären und zu festigen, bevor sie sich mit größerer Verantwortung belasten mußten.

Die Unreife und die Unfertigkeit vieler junger Lehrer — ich erhebe keinen Vorwurf — lasten schwer auf den Lehrerbildungsanstalten. Sie können sich auch recht schlimm auswirken. Eine der unangenehmsten Folgeerscheinungen ist die, daß sich dem Seminar immer wieder ein Erziehungssystem aufdrängt, das auf ein rascheres und früheres Reifen der jungen Leute ausgeht,

aber leicht sehr unerfreuliche Früchte bringt. Die Gefahr liegt immer nahe, daß wir die ethischen Forderungen gegenüber den Seminaristen überspannen und damit Unfreiheit, Scheinheiligkeit und Heuchelei pflanzen. Oder es wird der Fehler begangen, durch äußerliche Mittel den jungen Leuten eine Haltung anzudressieren, die wieder als unaufrichtig und unecht wirken muß. So bewegen wir uns in einer richtigen pädagogischen Zwickmühle. Der Wunsch, ihr zu entgehen ist natürlich und begreiflich.

Halten wir fest: sowohl der Seminarist und junge Lehrer als die Seminarlehrerschaft leiden unter dem zu frühen Abschluß der Lehrerbildung. Der Zeitpunkt, in dem der junge Lehrer die volle Selbständigkeit und Belastung erreicht, sollte hinausgeschoben werden können.

Das Hinausschieben der Patentierung ist nicht ohne weiteres gleichbedeutend mit der Verlängerung des bisherigen Ausbildungskurses. Sie ließe sich sehr wohl dadurch erreichen, daß eine gewisse Zeit praktischer Lehrtätigkeit in die Ausbildungszeit einbezogen würde. Lebens- und Berufstüchtigkeit könnten dabei in gleicher Weise gewinnen. Es wäre nicht unbedenklich, die Lehramtskandidaten länger als absolut nötig auf der Schulbank festzuhalten. Einmal muß eigenes Handeln an die Stelle der Belehrung und Anleitung treten. Auch bei ausgebautester Übungsschule wird die Lehrerbildungsanstalt nur wenig Gelegenheit zu selbständigem Schulhalten geben können und zudem nur unter Bedingungen, die den natürlichen Verhältnissen nicht entsprechen. Die Organisation, der Geist und die „Luft" einer Übungsschule werden immer Eigenarten aufweisen, die in gewöhnlichen Volksschulen nicht zu finden sind. So scheint es angezeigt, einen Teil der Lehrerbildung an die Klassen der öffentlichen Schulen zu verlegen. Hier in der täglichen und stündlichen Auseinandersetzung mit den Tücken der Wirklichkeit dürfte bei manchem Praktikanten der Sinn für psychologische Fragen erwachen, würde diesem und jenem das Verständnis für die pädagogische Theorie aufgehen und würden vielen die Forderungen der wissenschaftlichen Fächer berechtigter und notwendiger erscheinen, als es im Laufe des schul- und schülermäßigen Seminarbetriebes der Fall sein mag. Zweifellos müßte in einem abschließenden Unterrichtskurs, der der praktischen Tätigkeit nachfolgen würde, namentlich die besondern Berufsfächer bei den Kandidaten einen wohlvorbereiteten und fruchtbaren Boden finden. Es würden auch tiefer greifende Probleme zur Behandlung gelangen können, als es heute wegen der Unreife der Seminaristen der Fall ist. Die Hauptschwierigkeit insbesondere des Psychologieunterrichtes würde vielleicht nicht beseitigt, aber stark gemildert, die Schwierigkeit nämlich, die jungen Leute vor unnützer, ja schädlicher und gefährlicher Selbstbeobachtung und Selbstzergliederung zu bewahren.

Sehr schätzenswert müßte eine längere Zeit praktischer Tätigkeit im Hinblick auf die Einführung ins praktische Leben überhaupt sein. Vielen unserer angehenden Lehrer fehlt die Kenntnis der Umgebung der ländlichen Volksschule, die für Anfänger hauptsächlich in Betracht fällt, fast ganz. Einsicht in die Verhältnisse in den Gemeinden, in das Denken und Fühlen, Leben und Treiben des Volkes, Kenntnis von Sitten und Gebräuchen, gehen ihnen häufig ab und sind doch für ihre Tätigkeit von größter Wichtigkeit. Denn, darüber muß man sich ja immer klar sein, die Arbeit des Lehrers ist Arbeit für das Volk und am Volk. Sie kann nur mit dem Volke vollbracht werden und nie neben dem Volke durch oder dem Volke entgegen. Man kann wohl sagen, in den meisten Kantonen haben sich die jungen Lehrer bis heute zurechtfinden müssen, ohne daß man sie noch ein Stück weit ins praktische Leben hinein begleitete. Das ist ja richtig; aber ebenso richtig ist, daß die Schwierigkeiten größer geworden sind und in Zukunft weiter wachsen werden. Der Aufbau unseres Volkskörpers ist komplizierter geworden. Die wirtschaftlichen, politischen und kirchlichen Verhältnisse gestalten sich immer verwickelter. Inmitten der Stände, Parteien und Konfessionen steht der Lehrer mit seiner Schulklasse und müht sich um die hohe Aufgabe, das zu pflegen, was allen gemeinsam ist. Schwer oder unmöglich wird ihm der Erfolg, wenn ihm nicht Reife, Erfahrung und Einsichten in die verschiedensten Verhältnisse zur Verfügung stehen.

Über eine Sache müssen wir uns noch Rechenschaft geben. Die Verlängerung der Ausbildungszeit wird die Lehrerbildung auf alle Fälle verteuern; sowohl dem Gemeinwesen, dem Staat, als auch dem einzelnen Lehramtskandidaten werden erhebliche finanzielle Mehrleistungen erwachsen. Es entsteht die Gefahr, daß wirtschaftlich Schwachen das Ergreifen des Lehrerberufes zur Unmöglichkeit wird. Der Lehrerstand hat je und je zu viele wertvolle Kräfte aus den Kreisen der Unbemittelten bezogen, als daß man diese Gefahr leicht nehmen könnte. Es wäre unsozial, wenn die Aufstiegsmöglichkeit, die das Seminar von jeher tüchtigen Leuten aus den ärmsten Kreisen geboten hat, unterbunden würde. Ich sehe einstweilen keinen andern Ausweg als den, daß der Staat durch Gewährung zureichender Stipendien unbemittelten begabten Leuten den Zugang zum Lehrerberuf offen hielte.

Damit glaube ich die wichtigsten Seiten unseres Gegenstandes, soweit seine Behandlung mir zugewiesen ist, besprochen zu haben. Kurz zusammengefaßt lassen sich die Schlußfolgerungen auf die folgende Form bringen:

1. Ich halte die Erweiterung und Vertiefung der Lehrerbildung durch Verlängerung der Ausbildungszeit für notwendig, weil
   a) die erhöhten Ansprüche, die an die Volksschule gestellt werden, ein verbessertes Rüstzeug und eine gesteigerte Leistungsfähigkeit des Lehrers fordern;
   b) die veränderten wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kirchlichen Verhältnisse immer weitergehende Ansprüche an den Charakter und die Reife auch des jüngsten Lehrers stellen.
2. Ich halte es für angezeigt, daß ein Teil der Bildungszeit zur Beschäftigung der Lehramtskandidaten im praktischen Schuldienst verwendet werde.
3. Bei der Neuordnung der Lehrerbildung ist vorzusorgen, daß unbemittelten begabten jungen Leuten der Zugang zum Lehrerberuf nicht erschwert wird.

Dr. *J. Zürcher.*

Zur Frage der Lehrerbildung

Wer häufig in die Lage kommt, nach dem Ausland über den Stand der schweizerischen Lehrerbildung zu berichten und dabei Vergleiche anzustellen, verfällt leicht dem Eindruck, dieser „Stand" sei bei uns zu einem „Stillstand" geworden. Zwar hatte schon 1906 Adolf Lüthi, Seminarlehrer in Küsnacht, vor der Delegiertenversammlung des zürcherischen kantonalen Lehrervereins von der Ausbildung der Lehrer an der Hochschule gesprochen; zwei Jahre später war Gustav Egli in der erfreulichen Lage, vom Verlauf der ersten Methodik-Kurse zur Ausbildung von Primarlehrern an der Universität Zürich zu berichten. Mit großem Geschick und überzeugender Klarheit hat vor sechzehn Jahren an der Delegiertenversammlung des Schweizerischen Lehrervereins in Solothurn Willibald Klinke die Forderung nach einer Vertiefung der Lehrerbildung vertreten und dabei vorgeschlagen, die Ausbildung der Volksschullehrer den erhöhten Anforderungen der Zeit entsprechend zu verlängern, die berufliche von der allgemein-wissenschaftlichen Bildung zu trennen, die Allgemeinbildung den Gymnasial- und Realabteilungen der Kantonsschule zu überweisen und für die berufliche Bildung besondere Fachkurse, sei es an der Universität oder an der Kantonsschule zu errichten![1])

Heute werden — zufälligerweise vom selben Orte aus — die gleichen Forderungen erhoben. Soll es vielleicht in sechzehn Jahren von neuem geschehen? Hätten wir seinerzeit die Forderungen in entschiedener Weise der Verwirklichung entgegengeführt und die erfreulichen Anfänge, die vorhanden waren, energisch genug gefördert, so würden wir heute an der Spitze marschieren. So aber sind wir zum mindesten ins zweite Glied zurückgestellt worden. Man kann einwenden, daß der Weltkrieg zwischen jener Tagung von 1912 und heute liege und manchen Fortschritt verhindert habe. Aber diesem Einwand gegenüber taucht das Bild Deutschlands auf, jenes Landes, das aus der Not der Zeit heraus zur Vertiefung und Erweiterung seiner Lehrerbildung schritt und sie in einem Maße zu verwirklichen bestrebt ist, die unsere kühnsten Pläne übersteigt. Das ist das Erhebende an dieser Bewegung, daß man die Lehrerbildung mit dem heißen Wunsche nach

[1]) S. Schweiz. Pädag. Zeitschrift, Jahrgang 1913, S. 1 ff.

Erneuerung des Volkes und nach Wiederaufstieg dieses Volkes in Verbindung bringt. So war es in den besten Zeiten des schweizerischen Emporsteigens auch. Man hat in der Erweiterung und Vertiefung der Lehrerbildung nicht nur eine Standesangelegenheit gesehen; man hat sie mit dem großen Plan der nationalen Erneuerung in Verbindung gebracht; sie erschien als wesentlich für die Durchführung jenes Planes und wurde darum von den bahnbrechenden politischen Persönlichkeiten mit Überzeugung vertreten. Von diesem Geiste spüren wir heute bei uns zu wenig. Vielleicht haben wir diese Erneuerung nicht nötig; vielleicht sind wir solcher Begeisterung nicht mehr fähig; vielleicht haben die Kämpfe der einzelnen wirtschaftlichen Gruppen den Blick auf große nationale Aufgaben zu sehr getrübt.

Es lohnt und rechtfertigt sich, an dieser Stelle einen Blick auf die Entwicklung der deutschen Lehrerbildung zu werfen. Artikel 143 der Reichsverfassung bestimmt in Alinea 2, daß die Lehrerbildung nach jenen Grundsätzen für das Reich einheitlich zu regeln sei, die für die höhere Bildung allgemein gelten. Wegen der finanziellen Auswirkungen hat das Reich auf diese einheitliche Regelung der Lehrerbildung und den Erlaß eines Lehrerbildungsgesetzes bisher verzichtet. Dagegen haben Sachsen, Thüringen, Anhalt, Mecklenburg, Hamburg und Bremen 1923 vereinbart, bei der künftigen Volksschullehrerbildung die Trennung von allgemeiner und Berufsbildung durchzuführen und die bisherigen Sonderlehranstalten für Volksschullehrerbildung abzubauen. Die allgemeine Bildung erwirbt sich der Volksschullehrer durch den erfolgreichen Besuch einer zur Hochschulreife führenden Bildungsanstalt oder durch die Ablegung einer Prüfung mit den gleichen Zielforderungen. Für die Berufsbildung der Volksschullehrer wurden zwei Jahre angesetzt. Die wissenschaftliche Ausbildung soll an einer Hochschule erfolgen, die praktisch-pädagogische an einem pädagogischen Institut, das mit der Hochschule verbunden wird. In Sachsen wurde durch das Gesetz vom 4. April 1923 die wissenschaftliche Berufsausbildung an die Leipziger Universität und an die Technische Hochschule in Dresden, die praktisch-pädagogische Ausbildung an ein pädagogisches Institut verlegt. Zu den Pflichtfächern kommt ein Wahlfach aus den Stoffgebieten, die für die Schule Bedeutung haben. Thüringen schreibt vor, daß der Studierende während des Studiums ein dreisemestriges Schulpraktikum besuche und außerdem als Schulhelfer unter der Leitung eines Lehrers in einer Volksschule tätig sei.

In den Pädagogischen Akademien, die in Preußen die Lehrerbildung übernommen haben — seit Ostern 1926 Bonn, Kiel und Elbing, seit Ostern 1927 Frankfurt a. M. — erfolgt die Ausbildung auf drei Gebieten: dem wissenschaftlichen, dem praktisch-methodischen, dem künstlerisch-technischen. Dabei zielt die praktisch-methodische Ausbildung weniger auf eine systematische Behandlung der Methodik aller Unterrichtsfächer, als auf Erziehung zu der Fähigkeit, auf Grund wissenschaftlicher Vertiefung eine selbständige Auswertung und Gestaltung des Stoffes zu ermöglichen. — Interessant ist die Feststellung des Sächsischen Staatsministeriums vom 6. Juli 1927, daß die neue Lehrerbildung für den Staat Ersparnisse mit sich gebracht habe und die weitere Feststellung der Preußischen Staatsregierung, daß die Aufnahme in die Pädagogischen Akademien die Angehörigen der Landbevölkerung besser zu erreichen vermöchte als bisher, indem 400 Orte mit höheren Schulen für die Vorbereitung in Betracht kämen gegenüber den wenigen Präparandenanstalten und Seminarien der alten Ordnung. Zu den grundständigen höheren Schulen, die für die Landjugend in Betracht kommen, sind hundert Aufbauschulen gekommen, in denen begabte Volksschüler nach sieben Jahren Volksschulbildung in sechs weitern Schuljahren Hochschulreife erlangen können![1])

Schon heute läßt sich erkennen, daß fortan von diesen pädagogischen Akademien und den Hochschulkursen ein reges pädagogisches Leben ausgehen wird. Es sind zahlreiche Kräfte an der Arbeit, die pädagogischen Probleme zu fassen und theoretisch und praktisch einer Lösung entgegenzuführen. Solche Arbeit sichert Überlegenheit; wer nicht Schritt hält, wird in Abhängigkeit geraten. Deutschland steht im Begriffe seine führende Stellung auf dem Gebiete des Schulwesens zu verstärken und sich eine geistige Rüstung zu schaffen, die dauernder und wirksamer, kulturell hochwertiger ist, als jene, die auf Geschützen und Handgranaten beruht. Es hat erkannt, daß Vertiefung der Lehrerbildung auch Vertiefung der Jugendbildung bedeutet und daß in dieser die beste Sicherung für die Zukunft liegt. Es gab eine Zeit, da die Schweiz ein pädagogisches Zentrum war und dabei auch für die Lehrerbildung Entscheidendes leistete. Heute reisen maßgebende ausländische Schulmänner durch unser Land, um nach Besichtigung der Pestalozzistätten in Deutschland zum Studium der fortgeschrittensten Schuleinrichtungen längeren Aufenthalt zu nehmen.

[1]) Das deutsche Schulwesen. Jahrbuch 1927. Berlin, Mittler & Sohn. S. 217 u. 218.

In unserem Lande hat vor allem Basel seine Lehrerbildung in fortschrittlichem Sinne geordnet. Darüber wird wohl in diesen Blättern von berufener Seite berichtet. Zürich hat seit jener Zeit, da Gustav Egli von den ersten Erfahrungen mit den Hochschulkursen sprach, zwanzig solcher Jahreskurse durchgeführt und in diesen gegen 300 Primarlehrer ausgebildet. Die zürcherische Lehrersynode ist nach Anhörung eingehender, sorgfältiger Referate mit großem Mehr für die Universitätsbildung eingetreten. Leider hat die Philosophische Fakultät der Universität Zürich die Entwicklung in diesem Sinne gehemmt, indem sie wohl die Fortführung der bestehenden Kurse und ihre Verlängerung empfahl, aber die Übernahme der gesamten Lehrerbildung durch die Universität ablehnte.

Nach meinen bisherigen Erfahrungen kann ein Universitätskanton sehr wohl an die Verbindung der Lehrerbildung mit dem Hochschulstudium denken, wenn durch besondere Einrichtungen für die praktisch-methodische Ausbildung der Kandidaten gesorgt wird und wenn die Mittelschulen drei Bedingungen erfüllen: erstens keine Konzessionen an die Leistungsfähigkeit künftiger Lehramtskandidaten machen, zweitens um sorgfältige Pflege der Kunstfächer bemüht sind und drittens auch als Einzugsgebiet für die Landschaft gelten können. Die letztere Forderung ist bei den heutigen Verkehrsverhältnissen nicht allzuschwer zu erfüllen. Da und dort könnte auch eine Dezentralisation der Mittelschule Vorteile in diesem Sinne bringen.

Eine Verbindung mit der Hochschule hätte den großen Vorteil, daß der Lehrerbildung eine Reihe von Vorlesungen, Übungsgelegenheiten, Bibliotheken und Sammlungen zugute kämen. Außer Vorlesungen über Psychologie, Pädagogik, Hygiene seien hier aus einer großen Zahl nur die heilpädagogischen Vorlesungen und Übungen und solche zur Verbesserung der Sprechtechnik genannt. Ein Teil der Universitätsferien könnte sehr wohl der praktischen Weiterbildung in Landschulen dienstbar gemacht werden, während Besuche von Erziehungs- und Heilanstalten, von Klassen für Schwachbegabte, Schwerhörige usw. schon heute ins Programm unserer Hochschulkurse Aufnahme gefunden haben. Eine Erweiterung des Studiums müßte neben vermehrten Übungen und der Anleitung zu selbständigen Arbeiten auch die Möglichkeit einzelner Wahlfächer bringen, damit der persönlichen Initiative mehr Spielraum werde.

Daß die Aufgabe der Lehrerbildung in den letzten Jahrzehnten umfangreicher wurde, brauche ich nicht auszuführen. Es ist vor sechzehn Jahren in Solothurn im Referat von Prof. Klinke mit aller Deutlichkeit dargelegt worden, und der wohldurchdachte, fein abgestimmte Vortrag Emil Gaßmanns an der Jahresversammlung des S. L.-V. von 1928 hat jene Eindrücke noch verstärkt. Hier darf mit Freude darauf hingewiesen werden, daß in den letzten Jahren für die Heilpädagogen eine Lösung gefunden wurde, die in glücklicher Verbindung von Hochschulstudium und beruflicher Tätigkeit eine Vertiefung der theoretischen wie der praktischen Ausbildung bringt. Die Erfahrungen, die in Verbindung mit diesem neuen Zweig der Lehrerbildung gesammelt werden können, dürften für die Vertiefung der gesamten Lehrerbildung von Bedeutung sein; dies um so eher, als ein gewisses Maß von heilpädagogischer Ausbildung jedem Lehrer zuteil werden sollte.

Ob in Zukunft die Lehrerbildung mit dem Hochschulstudium in Verbindung gebracht oder ohne solchen Zusammenhang für sich erweitert werde, an einer Forderung ist mit aller Entschiedenheit festzuhalten: an jener nach schärferer Trennung der Allgemeinbildung von der beruflichen Ausbildung, damit diese in die reiferen Jahre verlegt und selbständiger gestaltet werden könne. In einer Zeit, da die Bedeutung des Arbeitsprinzipes für die Volksschule so stark betont wird, sollte auch die Lehrerbildung diesem Prinzipe Rechnung tragen und zwar nicht nur durch Kurse zur Einführung

in einzelne Gebiete der Handarbeit und die entsprechende Unterrichtsgestaltung, sondern auch so, daß dem Kandidaten ein selbständigeres Einarbeiten in die Gebiete der Psychologie, der Pädagogik, Didaktik und der Unterrichtspraxis ermöglicht wird. Dazu gehört unter anderem ein Kennen des psychologischen Experiments, eine Einführung in die kritische Lektüre pädagogischer und didaktischer Schriften und eingehende Beobachtung der Unterrichtspraxis in verschiedenen Schulanstalten Die ersten Wochen des pädagogisch-didaktischen Kurses dürften in starkem Maße für ein sorgfältiges Studium der Unterrichtstechnik eingesetzt werden Eine Reihe von Lehrstunden bei tüchtigen Lehrern würden Gelegenheit zur systematischen Beobachtung und zur Gewinnung wichtiger didaktischer Einsichten bieten. Bericht und Besprechung müßten einen breiten Raum einnehmen. In diesem Punkte weiche ich von den Vorschlägen Emil Gaßmanns ab, denen ich im übrigen freudig zustimmen kann; dem zusammenhängenden Praktikum in einer Schule sollte ein Kurs vorausgehen, der dazu anleitet, die wichtigsten Probleme des Unterrichtens in gemeinsamer Beobachtung und Diskussion herauszuarbeiten. Wenn eine solche Vorbereitung zu feinerem Erkennen angeregt und angeleitet hat, wird das anschließende Praktikum in der Schule eines erfahrenen Lehrers viel fruchtbarer werden. In ähnlicher Weise müßten Besuche in Handarbeitsstunden, in Schülergärten und Spezialklassen den Wunsch rege machen, sich eingehender mit den betreffenden Aufgaben zu befassen. In dieses Beobachtungs- und Studiengebiet möchte ich den Unterricht an Fortbildungsschulen einbeziehen. Wenn auch die Vorbereitung für jenen Unterricht ein besonderes Studium erfordert, so scheint es mir doch notwendig, daß der Volksschullehrer während seines Studiums Einsicht erlange in die Besonderheiten des Fortbildungsunterrichtes und durch einen Fachmann über die besonderen Anforderungen dieses Unterrichts aufgeklärt werde. Die Forderung nach Ausbildung zum Erteilen des Unterrichts an Fortbildungsschulen ist in der Verfassung des Kantons Zürich enthalten, aber meines Wissens nie verwirklicht worden.

Im vorstehenden ist eine andere Erweiterung der Lehrerbildungskurse gestreift: die Möglichkeit, Fachleute für die Behandlung besonderer Aufgaben heranzuziehen. Ich denke hier zunächst an Lehrer, die auf einem Gebiete des Unterrichts Hervorragendes leisten. Sie sollten nicht nur besucht werden, sondern auch Gelegenheit erhalten, von ihren Erfahrungen und Unterrichtsergebnissen zu den angehenden Lehrern zu sprechen. Der Kreis könnte aber auch erweitert werden, indem andere Probleme, die für den künftigen Lehrer von Bedeutung sind, zur Behandlung durch geeignete Kenner gelangen. Es wäre Aufgabe des pädagogischen Instituts, solche Bildungsmöglichkeiten zu schaffen. Sie könnten wesentlich dazu beitragen, dem ganzen Bildungsprozeß größere Lebensnähe zu sichern.

Die Eignung für das Lehramt würde bei dem skizzierten Bildungsgang in drei Etappen festgestellt. Die Abgangsprüfung der vorbereitenden Anstalt hätte zunächst im Sinne und Umfang einer Reifeprüfung das verfügbare Wissen, das Können, die intellektuelle Leistungsfähigkeit zu prüfen. Maturitätsberechtigung sollte der vorbereitenden Anstalt in bestimmtem Umfange zukommen, damit die Berufswahl nicht allzusehr eingeengt werde. Andrerseits sollte der Maturitätsausweis den Zutritt zum Lehramt ermöglichen, sofern auch die Kunstfächer die nötige Pflege fanden. (Hier sei beigefügt, daß für die Zürcher Primarlehramtskurse eine bestimmte Höhe des Notendurchschnittes in zwei Fächergruppen verlangt wird, so daß der Maturitätsausweis nicht ohne weiteres als ausreichend anerkannt wird.) Eine zweite Prüfung könnte nach dem Einführungskurs und dem ersten Praktikum erfolgen. Sie würde über die Eignung zur Führung einer Klasse zu entscheiden haben. Es ist sicher, daß die Eignung zum Lehramt nur in engem Zusammenhang mit der Lehrtätigkeit selber festgestellt werden kann. Wer diese Eignung nicht besitzt, sollte nicht das ganze Studium absolvieren müssen, um erst dann zu erfahren, daß er nicht bestehen könne. Die Schlußprüfung endlich hätte über den Erfolg der gesamten theoretischen und praktischen Ausbildung und ihrer Verwertung im Unterricht und in der Führung der Schüler zu entscheiden.

Wir, die wir im Lehramte stehen und die Lücken in der Ausbildung des Lehrers empfinden, haben die Pflicht, auf diese Lücken aufmerksam zu machen und die Wege zu weisen, die zu vertieften Leistungen führen können. Wir alle haben auf dem Gebiete der Schule lange von dem Erbe gezehrt, das uns fortschrittliche Vorfahren hinterließen. Frühere, produktive Zeiten haben größere Schritte getan als die sind, die uns heute notwendig erscheinen. Jener Mut und jene Opfer haben sich reichlich gelohnt. Der wirtschaftliche Aufschwung unseres Landes wäre ohne jene Leistungen nicht möglich geworden. Die heutige Lage verlangt neue Anstrengungen. Unsere Nachbarn schreiten voran. Werden wir nachkommen?

H. Stettbacher.

Schreiben- und Lesenlernen

Im thurgauischen Lehrplan für das 1. Schuljahr ist u. a. zu lesen: „Sind Sinne und Sprachwerkzeuge durch Übung im Sprechen, Beobachten und Zeichnen genügend vorbereitet, so kann mit der Fixierung des Gehörten durch sichtbare Zeichen, mit dem Schreiben, begonnen werden, und dieses führt zum Lesen des Geschriebenen." Diese Zielsetzung, d. h. die zeitliche Folge der erwähnten Unterrichtsfächer ist keine zufällige; ist doch das wichtigste und natürlichste Verständigungsmittel, dessen sich auch der Großteil der Menschen sein ganzes Leben lang bedient, das Sprechen. Erst wenn der mündliche Verkehr nicht mehr ausreicht, dann tritt das Schreiben (der Brief) und das Lesen (Briefe, Zeitungen, Bücher) an die Stelle des Sprechens. Durch die Dreiheit „Sprechen, Schreiben, Lesen" stellt also der Lehrplan als unmittelbare Anknüpfungsmöglichkeit das lebendige Sprechen des Kindes in den Vordergrund. Von diesem Sprechen, das in der Schule bezüglich Inhalt (Klärung der Kindessprache) und bezüglich Form (Laut- und Stimmbildung) einer unaufdringlichen, aber fortgesetzten Beeinflussung zu unterwerfen ist, soll die Einführung in die Buchwelt ihren Ausgang nehmen. Daß mit diesem Sprechen jenes freie und zwanglose Erzählen, Schildern und Berichten über Vorkommnisse in der Familie, im Haus, im Garten, auf der Strasse, auf dem Spielplatz gemeint ist, braucht nicht ausführlicher dargetan zu werden. Freilich bringt nun nicht jedes Kind die wünschenswerte Sprechfreudigkeit und Mitteilsamkeit mit zur Schule. In Fällen, wo Sprechscheu oder Sprechträgheit vorliegen, ist es eben Aufgabe des Lehrers, durch geeignete Mittel, wobei ein enges Freundschaftsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler ersterem mannigfaltige Möglichkeiten eröffnet, Abhilfe zu schaffen. Wenn wir zur Anregung des Sprechens der Kinder hiermit auch an die Bildbetrachtung erinnern, so sind wir uns bewußt, daß wir dadurch nichts Neues, aber Bewährtes aufzeichnen. Schreibt doch schon im Jahre 1864 H. Deinhardt in seinem „Ersten Sprach- und Lesebuch": „Wir halten für das spezifisch geeignete Mittel eines allseitigen, die wirkliche Umgebung des Kindes, gleichzeitig auch die Welt seiner Phantasie zu allseitiger Reflexion bringenden Anschauungsunterrichtes das Betrachten und Besprechen von Bildern." Das Bilderbesprechen, wobei wir an kindertümliche Situationsbilder, nicht etwa an Darstellungen vereinzelter Natur- oder Kunstobjekte denken, ist tatsächlich ein ausgezeichnetes Mittel, um die Sprechrichtigkeit und Sprechdeutlichkeit, die Flüssigkeit und Genauigkeit des Ausdrucks, die scharfe Fassung der Gedanken, die Bereicherung des Wortschatzes und die allmähliche Überführung der Altersmundart in die Schriftsprache wirksam zu fördern. Der Leipziger Lehrerverein war keineswegs schlecht beraten, als er vor Jahren eine ausgesprochene Bildervorfibel herausgab. Nicht nur gestattet eine solche Bilderfibel, die Kinder unaufdringlich zur Aussprache über das in den Bildern Dargestellte anzuregen, sie ermöglicht auch das Abkommen vom Klassenbild zum Einzelbild, das sich bekanntlich in der Hand jedes einzelnen Schülers viel beweglicher gestaltet. Voraussetzung ist dabei nur, daß das Bild die kindertümlichen Themen nicht in zu kleinem Format zur Darstellung bringt; denn Kinder dieses Alters lieben anschauliche Situationen und ein reiches Detail. Der Bilder (insbesondere Breitenausdehnung) des ersten Teiles wegen wurde denn auch die Fibel „Kinderheimat" in der Größe von 19×24 erstellt. Und es ist nicht zu leugnen, daß all die augenfälligen Bewegungen und Handlungen, das fröhliche Lachen und Leben, die gemütvollen Szenen kindlichen Tuns und Treibens der Schärschen Bilder unsere Kinder der 1. Klasse zum seelischen Miterleben und zum emsigen Fabulieren nachhaltig

anreizen. Und darin liegt der Hauptzweck der Vorfibelbilder, des Bilderlesens überhaupt. Man muß nur einmal genau zusehen, wie sich die Kleinen an die farbenprächtigen Genrebilder der Vorfibel machen! Vorerst kurzes, lautloses Beschauen des Gesamtbildes und dann ein jagendes Hinwerfen auf das Sachliche, das bei diesem Alter im Vordergrund steht. Immer wieder werden neue Handlungen aufgedeckt und ursächliche Zusammenhänge hergestellt; die Kinder beginnen zu merken, daß nichts auf dem Bilde ohne Bedeutung ist. In der Begeisterung werden sie sogar zu Dramatikern und Mimikern. Stockt einmal der Redefluß, so genügt nicht selten ein bloßes Zucken der Achseln, ein fragender Blick seitens des Lehrers, und die Auseinandersetzung geht weiter. Die Erziehung zum gemeinsamen Bildbetrachten muß weniger durch zergliedernde Fragen, als vielmehr durch unaufdringliche Hinweise geschehen. Eingehend und ausdauernd soll betrachtet werden; denn das Kind des 1. Schuljahres hat noch die Merkmale des Kleinkindes an sich, das auf alle Einzelheiten und Kleinigkeiten eingeht und mit Aufzählen und Fragestellen nie müde wird. Auch das Bild vermag also die Eigentätigkeit des Kindes in hohem Maße zu wecken und sprachliche und seelische Momente erfahren wertvolle Förderung und Bereicherung! Die große Wertschätzung des Bilderlesens erhellt auch aus der Tatsache, daß die österreichische Schulreform die Lehrerschaft in Ermangelung einer Bildervorfibel zu Tafelzeichnungen, Bilderbogen, geeigneten Ansichtskarten u. dgl. Zuflucht zu nehmen ermuntert. Das „Handbuch für den Anfangsunterricht, II. Band von Langer-Legrün" (Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien) bietet sogar für die ersten Schulwochen einige zeichnerische Entwürfe zu Bildern, die dem Lehrer das Anfertigen von Wandtafelzeichnungen ermöglichen helfen. Gibt der Lehrer bei diesen Sprechübungen auf die Fehler, die in den Erzählungen und Berichten der Kinder selbstverständlich unterlaufen, Obacht, und hilft er immer wieder und zur rechten Zeit und in rechter Form das Richtige für das Falsche einsetzen, so muß diese Weiterentwicklung der Sprache des Kindes auch die Weiterentwicklung seiner ganzen Persönlichkeit bewirken, und eine solche Sprachpflege muß auch, da sie sittliche Inhalte im Erleben der in den Fibelbildern niedergelegten Alltagsgeschichten übermittelt, zum Erziehungsfaktor werden. Eine derartige Benützung der Fibelbilder bedingt darum auch nicht, daß die unterlegten Texte unbedingt und restlos durchgelesen werden müssen. Im Gegenteil erblicken wir in diesen Steinschrift-Texten lediglich eine lebendige Gelegenheit, die Kinder an den objektiven Zusammenhang von Bildinhalt, Sprache und Schrift heranzuführen, niemals aber eine direkte Aufforderung zum lückenlosen Durchlesen. Man hüte sich, im Schulbuch der 1. Klasse (vielleicht im Hinblick auf das überlebte Examen!) der Reihe nach alles lesen zu wollen; denn der Unterricht muß von allem Anfang an in die Tiefe gehen, nicht in die Breite, und im Mittelpunkt des Unterrichts steht schon in der 1. Klasse das Kind und nicht der Stoff oder gar das Schulbuch, das ja im Rahmen des Gesamtunterrichtes nur einen kleinen Platz auf der Stufe der Anwendung einnehmen kann. Nur keine Schablone! Nicht unbeträchtlich ist die Zahl derjenigen Kollegen, die sich von der „Seitenzahl" frei gemacht hat, die Fibelstoffe demgemäß den Bedürfnissen und Erlebnissen der Klasse entsprechend zur Behandlung heranzieht und die zugleich auch ihre völlig freie Einstellung zur Vorfibel bezogen hat. Mit ihr fühle ich mich um so mehr verbunden, als in dieser Stellungnahme die Anerkennung des Lesebuches (allgemein gesprochen!), dessen Vordringen nicht aufgehalten werden kann, ausgesprochen liegt. Der irrigen Ansicht des bloß mechanischen Lesens in der 1. Klasse, was zur Hauptsache die Leselernfibeln heraufbeschworen haben, muß entgegengetreten werden angesichts der Tatsache, daß dem Lesen in der 1. Klasse nicht bloß propädeutischer Charakter zukommt. Das geschieht am wirksamsten durch die Verlegung des Lesenlernens aus der Fibel an die Wandtafel und insbesondere an den Schülerlesekasten. Die neuzeitliche Fibel kann also unmöglich mehr bloß ein technisches Übungsbuch sein; die kulturelle Bedeutung des Schulbuches erhebt auch die Fibel zur Jugendschrift, die dem Schüler allerdings erst in die Hand gegeben werden kann, wenn er die Lautkombination erfaßt hat. Lautkombination und Lesen sind nun aber Fertigkeiten, die nur durch Übung erreicht werden können; denn jede Fertigkeit verlangt Übung. Wo aber geübt wird, da droht nicht ungerne Langeweile, ganz besonders, wenn es sich um 6—7jährige Kinder handelt. Langeweile empfindet das Kind als Qual, die deshalb gebannt werden muß, und das ist leicht möglich, wenn die Übung in das Gewand jugendlicher Freude gesteckt wird. Zwei Dinge sind es nun vornehmlich, die dem Kinde den Frohsinn wahren: Spiel und Betätigung. Aus diesem Grunde trachte der Lehrer darnach, das Leseüben in Spiel und in Betätigung umzuwandeln, und das ermöglicht im weitesten Maße der Schülerlesekasten, der als das eigentliche Leselernmittel in der Hand jedes einzelnen Schülers in keiner Schule fehlen sollte.

Verwendet wird der Lesekasten in der Eigenschaft als Leselernmittel bis zu dem Zeitpunkt, in dem sich der Lesetypus der Kinder der simultanen Auffassung nähert. Seine Aufgabe beschränkt sich also auf die Zeit der Übung der Wiedererkenntnis der einzelnen Buchstaben, des Zusammenziehens und Trennens der Laute und Silben und der Übung an Wörtern und kleinen Sätzen. Daß der eigentlichen Verwendung des Lesekastens, der ungefähr in der 6. Woche in die Hand der Schüler gelangt, einige orientierende Übungen am geöffneten Kasten vorauszugehen haben, ist einleuchtend. Zeige mir die 1., 3., 2. oder die oberste, die unterste oder die mittlere Reihe! Welcher Buchstabe (die Großbuchstaben der Antiqua haben ja die Kinder in den ersten vier bis fünf Schulwochen gleichzeitig mit der Steinschrift, mit der sie ja identisch sind, kennen gelernt!) liegt im 3., 5., 7. Stall der 1., 3., 2. Reihe? In welchem Kämmerlein der 1. Reihe schläft das D, H usw.? Daß jetzt die Kinder auch mit den kleinen Antiqua-Druckbuchstaben nach Anleitung von Tabelle 2 des Fibelbegleitwortes vertraut gemacht werden, ist ebenso klar wie die gleichzeitige Einführung der Minuskelschrift. Die Zahl der möglichen Übungsformen am Lesekasten ist groß. Als Hauptregel gelte indessen dem Lehrer: Wechsel der täglichen Übungen und Kürze! Wir verweisen aus der mannigfaltigen Fülle der Lesemöglichkeiten auf folgende Aufgaben:

1. Erkennungsübungen: a) Wo ist der Buchstabe A R S? b) Legt die euch bekannten Buchstaben der 1. Reihe auf die Setzleiste! c) Holt den Brummer, den Zischer, den Roller, den Laller aus dem Stall! d) Legt die Buchstaben auf die Leiste, die ich auf die Tafel male! e) Stellt die Buchstaben nebeneinander, die leicht verwechselt werden können: B R; Q O; G C; V Y; b d; t l; h k; c e; e o; h b; f t; u n!

2. Verbindungsübungen: Die einfachsten Lautverbindungen wie LU, LO, LA, LE, LI, an die wir sprechtechnische Übungen anschließen oder sie singen lassen, können gefolgt sein von schwereren Arbeiten wie a) Verdoppelungen: MIMI, MAMA, MUMU, HAHA, HIHI. b) Immanente Wiederholungen: MIMI, MILI, MINA, MIAU. c) Weglassen einzelner Buchstaben: Knopf, Kopf; Brot, rot. d) Umlauten: Ofen, Öfen. e) Umlauten und Ergänzen: Bank, Bänke; Rad, Räder. f) Veränderungen: Korn, Kern; Horn, Hirn; Bach, Bauch; ach, auch. g) Verwandlungsreihen: Hasen, Nasen, Basen, Vasen, Rasen. h) Reimwörter: Baum, Saum, Schaum, Traum. i) Umstellungen: Saum, Maus; Tor, rot; Ton, Not; Regen, Neger; Nebel, Leben; Gras, Sarg; Esel, lese; Gas, sag. k) Verwechslung von Grund- und Bestimmungswort: Gartenblume, Blumengarten; Kuhmilch, Milchkuh; Ziegeldach, Dachziegel. l) Wörter, die von vorne und rückwärts gelesen dasselbe ergeben: Otto, Anna, rar, Bub, neben, esse, Uhu, oho, aha, nun. m) Dehnungen und Schärfungen: Spiel, Haar; Vetter, Tanne. n) Begleitung dieser Übungen durch die anfänglich malende und später schreibende Hand des Schülers und umgekehrt.

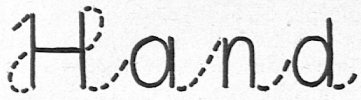
Bei ausgiebiger Verwendung des Lesekastens ist es auch ganz gut möglich, die Vorfibel von „Kinderheimat" teilweise oder gar ganz durch den Setzkasten zu ersetzen und den jeweiligen Lesestoff der Fibel am Kasten nach Bedürfnis zu erweitern oder zu verkürzen. Der Lehrer unterliegt also bei dieser Arbeitsart keinerlei Bindungen, die von der Fibel ausgehen. Die Fibel, auf der Anwendungsstufe stehend, ist nur Wegweiser; sie ist vom einstigen Werkzeug zum selbständigen Werk geworden; sie ist vom Leselernbuch zum Kinder- und Heimatbuch emporgestiegen! Das ist auch der Grund, warum in manche Fibeln Mundart-Gedichte aufgenommen worden sind. Zum wahren Heimatlichen einer Fibel gehört nicht nur des Kindes Liebe zu Blumen und

Tieren, seine Vorliebe für Lustiges und Drolliges; Heimat sind ihm auch die täglichen Erlebnisse, die kleinen Leiden und Freuden, seine Arbeiten für Vater und Mutter, das Verhältnis zu andern Kindern, zu Freunden und Störefrieden; Heimat sind ihm all die Kinderspiele, Kinderrätsel und Kinderreime; Heimat ist ihm seine vertraute Mundart. Kein Lehrer der Kleinen kann in Abrede stellen, daß dem Erstkläßler die Inhalte unserer Sprache nur in der Mundart vertraut, bekannt und lebenerfüllt sind, woraus ja mit zwingender Notwendigkeit resultiert, daß das Schriftdeutsche aus der Mundart planmäßig herauszuarbeiten ist. Ein Heimatbuch ohne Mundart läßt sich unseres Erachtens für dieses Alter nicht denken, und erfahrungsgemäß sind es ja gerade jene kleinen Mundartgedichte, jene launigen und neckischen Kinderreime, jene einfachen Rätselfragen, die unsere Erstklässler auch ohne Antrieb durch den Lehrer zuerst auswendig können, weil eben diese gemüt- und humorvolle Mundartpoesie dem Kinde liegt und zum Aufsagen direkt drängt. In dieser Erkenntnis schreibt wohl auch Herr Dr. Klauser in der S.L.Z. vom 2. Juni a. c. im Zusammenhang mit den reizvollen Mundart-Kinderreimen im „Maikäfer flieg"-Heft von Jos. Reinhard: „Es ist berufen, die trockenen Fibeln der kleinen Leser aufs feinste zu ergänzen." Die Mundart-Gedichte stehen selbstverständlich nicht im Dienste des Lesenlernens, sie dienen ausschließlich als „Zugaben", die der Lehrer ohne „methodische Behandlung" bei passender Gelegenheit vorträgt und dadurch das Kind zum nachherigen Selbsterarbeiten anreizt, aber nicht nötigt. Das eigentliche Lesen vollzieht sich an den Lesestücken, die durchwegs kurz gehalten sind. Wir glaubten dies der Eigenart und Entwicklung des Schulneulings schuldig zu sein; lehrt uns doch selbst unsere Erfahrung mit dem Schulbuch der 2. Klasse, daß das in Frage stehende Kind nach Abwechslung verlangt und keine allzu große Freude an allzu langen Erzählungen findet. Aus dieser Erkenntnis fanden auch die Märchen keine Aufnahme in „Kinderheimat". Ungekürzt stellen die Märchen in technischer Hinsicht viel zu große Anforderungen an das Kind, und werden sie im Hinblick auf das lesenlernende Kind zugeschnitten, so verlieren sie an Duft und Wirkung. Zudem glauben wir, daß die an dramatischen Höhepunkten reichen Handlungen der Märchen in der lebendigen Erzählung des Lehrers eher zur Geltung kommen, als wenn sie vom Schüler gelesen werden. In diesem Zusammenhang darf darauf hingewiesen werden, daß von der Fibelkommission überhaupt nur Lesestücke aus dem Fibelentwurf in die Fibel aufgenommen worden sind, die mit den Augen des Kindes der Umgebung abgelauscht worden sind und die auch in der Ausdrucksweise des Kindes wiedergegeben sind. Durch diese Absichten, die sich durch das ganze Buch hindurchziehen, ist „Kinderheimat" jener Lesebuch-Charakter aufgeprägt worden, der die Bezeichnung „Jugendschrift" sehr wohl erträgt. Mir scheint, daß wir auf dieser Basis alle unsere Schulbücher aufzubauen haben, dann dürfte die Zeit vorbei sein, in der sich unsere Kinder nach Schulaustritt ihrer Schulbücher nicht mehr erinnern, wie das heute vielfach der Fall ist, wo ihnen höchstens eine dunkle Erinnerung an einige zufällig wirksame Stücke haften bleibt. Meines Erachtens muß es gerade Aufgabe der Schule werden, dem Kinde schon von der 1. Klasse an eine Reihe von Lesebüchern mit auf den Lebensweg zu geben, zu denen es immer gerne wieder zurückkehrt und die ihm durch den Unterricht schon besonders lieb und wert geworden sind. Die erhabenste und wesentlichste Aufgabe, vor die ein Lesebuchverfasser gestellt wird, ist und bleibt meines Erachtens der Ausbau des Schul- und Lesebuches in der Richtung auf ein stofflich gut gruppiertes Kinder- und Heimatbuch!

Zum Schlusse erübrigt mir noch mit einigen Bemerkungen auf die Schrift einzutreten. Es ist einmal im Zusammenhang mit „Kinderheimat" geschrieben worden, daß zwei Schriftarten für das Kind als „unnötige Belastung" angesehen werden müssen. Das alte Lied von den verschiedenen Alphabeten! Es gilt hier mit allem Nachdruck zu wiederholen, daß es überhaupt nur ein Alphabet gibt, und das ist die römische Kapitalschrift. Nun hat bekanntlich jeder Buchstabe eine Grund- und eine Ausdrucksform. Während die Grundform — Kapitalschrift — eine feststehende Form ist, kann die Ausdrucksform bei ein und demselben Buchstaben in mannigfaltiger Weise auftreten. Wenn auch der eine Buchstabe mehr verziert ist als der andere, der eine Anschwellungen und der andere Verjüngungen zeigt, der eine Rundungen und der andere Eckenausläufer aufweist, so lassen sich doch alle diese Buchstaben mit Leichtigkeit auf die gleiche Grundform, auf die römische Kapitalschrift, zurückführen. Hat also beispielsweise ein Kind einmal die Grundform des S K R erfaßt, so hat es nie mehr etwas Neues hinzuzulernen, und wenn ihm in seinem Leben auch Hunderte von verschiedenen Ausdrucksformen desselben Buchstabens entgegentreten. Die Deutung dieser mannigfaltigen Ausdrucksformen verursacht dem Kinde absolut keine Mühe, wenn es naturgemäß, entwicklungsgemäß, aufbauend ins Lesen und Schreiben eingeführt worden ist, und das ist am besten mit der römischen Kapitalschrift möglich.

Moderne Fibeln gehen denn auch keineswegs nur aus lesetechnischen, sondern ebensosehr aus schreibtechnischen Gründen von der Steinschrift aus. Es ist aber ausdrücklich zu betonen, daß die Steinschrift, die entsprechend Tabelle 1 des Fibelbegleitwortes mit lustbetonten Gedächtnishilfen dem Kinde schnell und mühelos vermittelt werden kann und mit der sich an der Wandtafel die ersten Lautverbindungen vornehmen lassen, nur als Vorübung für die Erlernung der lateinischen Schreibschrift betrachtet werden darf. Daraus erhellt, daß diese Vorübungen, trotzdem sie der Verfeinerung der Bewegungsempfindungen, der Richtungsunterschiede der Formauffassung, der Treffbewegungen usw. dienen, nicht allzulange ausgedehnt werden sollen. Mit der 6. Schulwoche können sie abgeschlossen werden und die ganze Aufmerksamkeit wendet sich nun der Minuskelschrift zu. Viele Lehrer gehen zwar von der Steinschrift direkt zu der lateinischen Schreibschrift über, weil sie das Malen der Minuskelschrift (das sind die unverbundenen großen und kleinen Buchstaben der Steinschrift; s. Tab. 2 des Begleitwortes!) als unnötigen Zeit- und Kraftverbrauch bezeichnen. Das ist aber ein gewaltiger Irrtum! Vielmehr trifft das reine Gegenteil zu. Je länger sich unsere Schüler der Minuskelschrift bedienen, desto müheloser, gewandter und selbständiger fühlen sie sich in die Schreibschrift ein. Das ist erklärlich; denn die Minuskelschrift ist das verbindende Glied im naturgemäßen Stufengang des psychologisch orientierten Schreibenlernens, das von der Steinschrift über die Minuskelschrift zur lateinischen Schreibschrift vordringt. Die Minuskelschrift, die in meiner Schule bis zum Herbst gemalt wird, verkürzt überdies den Leselernprozeß. Es ist kein Zufall, daß mit der Überleitung der Steinschrift in die Minuskelschrift (6. oder 7. Woche) Hand in Hand die Aushändigung des Schülerlesekastens erfolgt. Wir bezwecken und erreichen damit, daß der Schüler all das, was er setzt und liest (Hut), auch schreiben kann, und das was er schreibt (Rad) auch setzen und lesen kann. Hier scheint mir nun der Ort zu sein, die Lehrerschaft auf einen beabsichtigten Widerspruch hinzuweisen, der zwischen der Vorfibel und dem hier und im Fibelbegleitwort vorgezeichneten natur- und entwicklungsgemäßen Lesen- und Schreibenlernen besteht. Der Umstand nämlich, daß nach der 6. Schulwoche der Schüler am Lesekasten bereits die Antiqua zu lesen beginnt, befähigt ihn erwiesenermaßen auch, ihm passend erscheinende Wörtlein im Lesebuchteil zu lesen. Der Schüler eilt also der Steinschrift des 1. Teilesder Fibel voraus; denn es erscheint als völlig ausgeschlossen, in den ersten sechs Schulwochen den gesamten Lesestoff der Vorfibel bewältigen zu können. Angesichts der durch den Schülerlesekasten erlangten oder zu erlangenden Lesefertigkeit der Schüler wird dieses Bestreben auch hinfällig. Der ohnehin kurze Leselernteil der Vorfibel kann also von Anfang an nach Gutfinden des Lehrers gekürzt werden; die Lesetexte von Seite 9—15 sind darum so aufgesetzt, daß ganze Sätze, ja kleinere Partien weggelassen werden können, ohne daß dadurch der innere Zusammenhang gestört wird. Es ist für mich keine Frage, daß die Lehrerschaft, der die Fibel „Kinderheimat" keinerlei Zwang auferlegt, das Lesenlernen nach und nach dorthin verlegen wird, wohin es gehört: an die Wandtafel und an den Schülerlesekasten!

Damit zurück zum Schreiben! Mit Beginn des Winterkurses, vielleicht auch etwas früher, werden die Schüler der 1. Klasse in die lateinische Schreibschrift eingeführt, und zwar brauchen sie dabei nur die Minuskelschrift im Schreibzug zu überfahren und das verbundene Schreibschriftbild ist erstellt (s. Abb.). Durch diese selbsttätige Umformung der unverbundenen Minuskelschrift



in die verbundenen Formen der Schreibschrift, was im Gegensatz zum früheren Schreibunterricht nicht ohne eine gewisse geistige Anteilnahme seitens des Schülers erfolgt, erhalten wir jene einfachen, klaren, typischen Richtformen, die im Thurgau vorläufig als allgemein verbindliche Ausgangsformen noch fehlen. Wir dürfen aber dem thurgauischen Erziehungsdirektor sehr dankbar sein, daß eine derartige Verfügung bisher unterblieb und daß der Lehrerschaft eine angemessene Zeit der Erprobung eingeräumt worden ist. Einerseits hätten im Hinblick auf den erst jetzt sich klärenden Widerstreit auf dem Gebiete der Schrifterneuerung allgemein verbindliche Buchstabenformen als verfrüht bezeichnet werden müssen, und andererseits halten wir es nicht für richtig, wenn Reformvorschläge — kommen sie von Wien, München oder Basel — die Fortschrittsmöglichkeiten in sich schließen, ohne sie ernstlich zu prüfen, kurzerhand abgelehnt werden. Was unserer Unterschule m. E. nottut, das sind nicht aufgefrischte Musteralphabete, sondern neutrale Richtformen, die vom schreibgewandteren Oberschüler bei genauer Beachtung der Urform (Kapitalschrift) unter Heranziehung der Selbsttätigkeit und unter strenger Wahrung der Deutlichkeit, der Leserlichkeit, der Regelmäßigkeit und der Zweckmäßigkeit individuell gestaltet werden dürfen. Für die bisherigen Muster-, Ziel- oder Normalalphabete, die ein geistloses Kopieren zur Folge haben, kann demgemäß in unsern Schulen kein Platz mehr sein. Das bringt folgerichtig auch den Normalduktus, der ja Gleichförmigkeit statt Charakteristik anstrebt, zu Fall. Es kann keine Frage sein, daß der psychologischen Forderung nach Anerkennung der persönlichen Handschrift schon in der Unterschule in angemessener Weise Rechnung zu tragen ist. Daß diese Anerkennung der individuellen Verschiedenheiten nur so weit gehen kann, als dadurch die Zweckmäßigkeit der Schrift nicht beeinträchtigt wird, ist selbstverständlich. Eine gewisse Führung, nach der die Kindesnatur verlangt, ist damit gewährleistet; von einer willkürlichen Formgestaltung der Buchstaben durch das Kind kann natürlich keine Rede sein! Alois Legrün, der verdiente Fachlehrer am Pädagogischen Institut in Wien schreibt in „Das dritte Schuljahr" von Pöschl, Leykam Verlag, Graz: „Der Lehrer muß den Egoismus, seine Buchstabenformen und seine Art zu schreiben durchzusetzen, bezähmen. Innerhalb des Rahmens der Deutlichkeit, der Leserlichkeit und der Regelmäßigkeit der Schrift und der Zweckmäßigkeit der Formen muß er gestatten, wenn der eine Schüler größer schreibt als der andere, wenn der eine weiter, der andere enger, der eine steil, der andere schräg schreibt. Die Verstöße sind nicht im Hinblick auf die eine dem Lehrer vorschwebende Musterform, sondern mit Beziehung auf Deutlichkeit, Leserlichkeit, Regelmäßigkeit und Zweckmäßigkeit einer Verbesserung zu unterziehen." Nach wie vor geben wir gestützt auf unsere mehr als zehnjährige Erfahrung der Steilschrift den Vorzug, von der wir als der neutralen Schriftlage ausgehen möchten. Wir gebieten aber keineswegs einem Schüler der Unterstufe, unter allen Umständen steil zu schreiben, wenn ihm durch seine Anlage die Schrägschrift, die der Oberschule zusteht, näher liegt. Im Hinblick auf die Aufgabe des Schreibunterrichtes auf der Unterstufe, die darin besteht, den Kindern die Buchstabenformen der lateinischen Schreibschrift durch Erarbeitung aus ihren Ausgangsformen genau und deutlich einzuprägen, glauben wir auch für das langsame Schreiben eintreten zu müssen; denn eindeutige Buchstabenformen, klare Wortbilder, übersichtliche Zeilen sind bei den Kindern dieses Alters durch Schnellschreiben nicht zu erreichen. Ebenso sicher steht fest: Wenn dem Unterschüler die Buchstaben ungenau und unschön übermittelt werden, so automatisieren sich die Schreibbewegungen zum Hervorbringen von unschönen und ungenauen Buchstaben, und dann wird es für den Lehrer der Oberstufe außerordentlich schwer, Ordnung und Regelmäßigkeit in die Buchstabenwelt hineinzubringen. „Die Genauigkeit und Schönheit in der Aneignung der ersten Schriftelemente ist viel wichtiger als die Erreichung des allgemeinen Schreibzieles; Eile beflügle die Feder am Ende des Schulunterrichtes, am Anfang werde sie von Ruhe beherrscht!" (Neue Wege des Schreibunterrichtes von Lebe-recht, Verlag Heintze und Blanckertz, Berlin). Bedenken wir zudem, daß das Kind beim Schreiben eine doppelte Schwierigkeit zu überwinden hat, nämlich die Erfassung der Form des Buchstabens und die Bewirkung ihrer Verbindung zum Wort; vergegenwärtigen wir uns ferner die Ergebnisse der wissenschaftlich durchaus einwandfreien Untersuchungen eines Prof. E. Meumann und M. Lobsien, die lehren, daß das Kind im Gegensatz zum Erwachsenen, der mit Gesamtimpulsen arbeitet, bei jedem Buchstaben so viele Willensimpulse nötig hat als der Buchstabe Striche aufweist, so ist das Schnellschreiben auf dieser Stufe auch vom psychologischen Standpunkt aus nicht zu befürworten. „Der Schreibakt des 6- und 7-Jährigen kennzeichnet sich" — so schreibt der bereits zitierte Alois Legrün in dem gleichen Buche — „vor allem durch beträchtlichen Aufwand von Zeit und Kraft. Der Schüler braucht noch lange Zeit bis zur Auslösung der Schreibbewegungsantriebe und zur Ausführung der Schreibbewegungen. Außer dem großen Zeitverbrauch fällt beim Betrachten des Schreibaktes am Siebenjährigen auch eine gewisse Unbeholfenheit auf, die nur durch Übung, die kein Drängen und Hasten verträgt, beseitigt werden kann." Das Gebot des schnellen Schreibens erweist sich also für den Unterschüler in mehr als einer Hinsicht als eine unberechtigte Überforderung, darum fällt auch die Notwendigkeit der Schräglegung der Schrift, die ja in erster Linie eine Folge des schnellen Schreibens ist, für die Unterschule dahin.

Wir schließen den Abschnitt über die Schrift, ohne auf Werkzeug und Schreibfläche einzutreten, im Hinblick auf den sechsjährigen Schreibanfänger, der an Stelle des Pilgers zu denken ist, mit den Worten Chamissos: „Herr, ich verlange die Last nur angemessen meiner Kraft!"

O. Fröhlich, Übungslehrer, Kreuzlingen.

Bücherschau

Scharrelmann, Heinrich: Die Kunst der Vorbereitung auf den Unterricht. Ein Lehrbuch. Georg Westermann, Braunschweig, 1928. 14×20. 206 S. geb.

Ein neuer Scharrelmann! Freudig, mit der Erwartung für die Schularbeit neue Anregungen zu empfangen, nahm ich das Buch nach Hause und machte mich gleich ans Lesen. Als ich am Ende war, legte ich es enttäuscht auf die Seite. Wohl gibt es in den Schilderungen und Plaudereien Anregungen, wie der Unterricht lebensvoll gestaltet werden kann; aber eine scharf umrissene, klare Darstellung der Hauptmerkmale, auf die der Lehrer bei der Vorbereitung auf die einzelnen Fächer sein Augenmerk zu richten hat, geht diesem „Lehrbuch" ab. Daran ist nicht zu zweifeln, daß Scharrelmann mit seinem Schildern im Unterricht gute Erfahrungen macht — die Persönlichkeit des Lehrers ist immer mehr wert als die beste Methode — aber es ist nicht jeder Lehrer ein Sprachkünstler, und nicht alle Schüler werden durch den Vortrag des Lehrers angeregt. Trotz vieler guter Gedanken fehlt diesem Buche das Bahnbrechende, Wegweisende, das andere Werke Scharrelmanns so stark über die Dutzendware emporhub und den Leser mitriß. *Kl.*

Goldräge, das neue Solothurner Lesebuch der zweiten Klasse, im Auftrag des Erziehungsdepartementes herausgegeben von Prof. Leo Weber, Vorsteher der Lehrerbildungsanstalt Solothurn. Druck und Verkauf Buchdruckerei Gaßmann A.-G., Solothurn.

Das neue Lesebuch wird viel Freude bereiten; denn verschwunden ist jene Trockenheit, die in abstrakten Beschreibungen die Langeweile züchtete. Lebendige Lesestücke, die aus dem alten Volksgut der Sprüche, Rätsel, Märchen schöpfen, regen an, ergötzen und beglücken.

Hoffmann von Fallersleben, Güll, Trojan u. a. steuern die gute ältere Kinderpoesie bei, während Holst, Scharrelmann, Sophie Reinheimer, Olga Meyer, Lisa Wenger, Sophie Hämmerli-Marti, Jos. Reinhart u. a. das moderne Kinderschrifttum vertreten. Der Aufbau des Buches geht nach Stimmungen, nach Erlebnisgruppen des kindlichen Lebens, in die hinein auch die wechselnden Jahreszeiten bestimmte Richtung tragen.

Das eine ist nicht von der Hand zu weisen, daß dieses Lesebuch einen großen Fortschritt bedeutet und — was gar nicht unwesentlich ist — dem Kinde selber Anregungen verschafft. Die bestimmten Gruppen bieten Gelegenheit, der sprachlichen Entwicklung große Sorgfalt zu widmen, aber auch das Lesen an und für sich, das Lesen mit „Verständnis" zu fördern.

Die Illustrationen sind sorglich ausgewählt. Farbige Beilagen und Schwarz-weiß-Reproduktionen von Richter, Stückelberg, Volkmann usw. beleben das Buch und bieten Gelegenheit, auf Schönheit und Freude aufmerksam zu machen.

Der blaue Einband mit dem leuchtenden Goldregen (von Rolf Roth gemalt) ladet gar freundlich ein, dieses Kinderbuch allen Kindern zu schenken. *O. Sch.*