

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift  
**Band:** 33 (1923)  
**Heft:** 1

**Artikel:** Die deutschen Volksschulen in französischer Beleuchtung  
**Autor:** Göhri, K.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-788406>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 06.10.2024

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

gleichung zwischen den beiden Versuchsklassen kam, zeigte sich, dass die phonetisch geschulten Kinder über ein für die Aufnahme und Unterscheidung von Lauten und Lautgruppen weit schärfer entwickeltes Ohr verfügten, und dass sie den andern sowohl im mündlichen wie im schriftlichen Sprachausdruck entschieden überlegen waren. Die Erlernung der phonetischen Zeichen — für das Englische gibt es deren 32, von denen aber viele der herkömmlichen Schrift entnommen und somit keineswegs etwas ganz und gar Fremdartiges sind — machte den Schülern Freude, und sie meisterten sie in auffällig kurzer Zeit.

In London ist man noch nicht soweit gekommen. Woran es da fehlt, sind phonetische Lesebücher, aktive Unterstützung von Seite der Schulbehörden und eine genügende Anzahl lautwissenschaftlich ausgerüsteter Lehrer. Und doch lägen eben hier die Vorbedingungen für gleichartige und noch umfassendere Experimente besonders günstig wegen der unmittelbaren Nähe eines der grössten phonetischen Institute. (Schluss folgt.)

---

## Die deutschen Volksschulen in französischer Beleuchtung.<sup>1)</sup>

Wie der Verfasser, Herr A. Millet, erklärt, fällt es einem Franzosen schwer, sich einen genauen Begriff zu machen von der Ausdehnung und dem Wert des in deutschen Schulen erteilten Unterrichtes. Programme und Bücher liegen wohl offen da; schwierig aber ist es für ihn, Schulideal und Schulgeist zu beurteilen. Die deutsche Schule ist der Herd der germanischen Kultur, und die Erzieher halten sich — durch ihre Staatsbeamten-Stellung schon, wie auch durch ihre Gefühle bestimmt — fern von allem, was französisch ist. Millet will also von seinen Beobachtungen, Unterredungen, seiner Durchsicht von Schulbüchern und pädagogischen Zeitschriften berichten — ohne Anspruch auf ein absolutes Gesamturteil zu machen — ferner Einzelvergleiche ziehen mit dem, was in Frankreich geschieht.

Er gliedert seine Ausführungen übersichtlich in sieben Gruppen: 1. Lokale und Schulmaterial. 2. Schulorganisation. 3. Allgemeine Disziplin. 4. Unterrichtsstoff. 5. Werke für Schulentlassene. 6. Lehrerschaft. 7. Öffentliche Meinung und Schule.

1. Lokale und Schulmaterial. In ganz Deutschland, besonders im reichen Rheintal, fallen dem Besucher die imposanten Schulpaläste auf, neben denen die französischen „palais scolaires“ sich sehr bescheiden ausnehmen. Luft, Licht, Hygiene, Bequemlichkeit, selbst Komfort sind vorhanden. Erzieher, Hygieniker, Architekten und Gemeindeverwaltung haben dabei mit gutem Willen zusammengearbeitet.

---

<sup>1)</sup> Nach der „Revue Pédagogique“ No. 10, Octobre 1922: Les Ecoles primaires allemandes. — A. Millet, Instituteur, Lycée français de Mayence (Paris, Librairie Delagrave).

Vor dem Kriege beklagten sich einige Distrikte im Osten, sie hätten nur Schulhütten, „des masures scolaires“. Millet möchte wissen, ob sie nun schönere Gebäude erhalten hätten; viele französische Schüler wären mit den ersteren „sehr zufrieden“ gewesen.

Heizung und Beleuchtung sind ganz modern. Mobiliar für Lehrer und Schüler, Wandtafeln usw., alles praktisch. Viel wird von spezialisierten Fabriken geliefert. Der Büchermarkt wird nicht wie in Frankreich, auf einige Verlagshäuser der Hauptstadt beschränkt; jeder Staat, ja jede Universitätsstadt (!) verlegt relativ billige Bücher, die den Anforderungen der betreffenden Gegend entsprechen.

Diese Feststellungen seien für den Franzosen peinlich, besonders wenn er an die verwüsteten Gegenden denke, wo viele Schulen, ganz wie es der Zufall wollte, sich in Privatgebäuden, „bâtiments de fortune“, befinden.

Und die neuen Schulhäuser werden nicht zu vergleichen sein, da laut Rundschreiben des Unterrichts-Ministeriums die ihm vorgelegten Projekte nicht einmal dem minimalen Reglement von 1887 entsprechen.

2. Schulorganisation. Die Volksschule ist vom 6.—14. Jahre obligatorisch. Vorher „Kindergarten“ oder „Tagesheim“: hier wird nicht, wie es in den französischen Kleinkinderschulen, den „écoles maternelles“, häufig der Fall ist, Lesen und Schreiben gelernt, sondern die Kinder spielen, singen, tanzen und machen kleine Handfertigungsarbeiten. — Schulbeginn um Ostern; Schuljahr durch die Sommerferien in zwei Hälften geteilt. Dies sei dem französischen System vorzuziehen, da die Vorbereitung auf die Examina in den Monaten Januar bis März besser der angestregten Arbeit zusagt als in den heißen Tagen des Juni und Juli (die französischen Examina finden gewöhnlich vor der „Fête nationale“, dem 14. Juli, statt!). — Wenn die regelmässigen Ferien auch nicht so lange erscheinen wie in Frankreich, so sind dafür die lokalen Schulbehörden befugt, aussergewöhnliche Ferien bei grosser Hitze und Kälte, während des Heuet, der Ernte und Weinlese usw. anzuordnen. Ob freier Mittwoch und Samstag Nachmittag oder freier ganzer Donnerstag („le petit dimanche“ genannt) für Schule und Haus vorteilhafter sei, darüber sind die Meinungen geteilt. Da in einzelnen Schulen der Betrieb von 8—13 Uhr geht, glaubt der Kritiker, dass dies nur infolge der Passivität der deutschen Jungen möglich sei, denn französische Lebhaftigkeit würde das niemals ertragen. (Steckt da nicht eher deutsche Ausdauer?)

Ungeteilte Schulen sind in Frankreich häufig, in Deutschland seltener. Herr Millet ist erstaunt ob der Tatsache, dass auch Mädchenschulen der Leitung eines Mannes anvertraut werden. Die deutschen Frauen hätten wohl das Stimmrecht bekommen, nicht aber die Lehrerinnen das Recht, eine Schule zu leiten. Die hohe Schülerzahl in Deutschland (50) wird durch die noch höhere in Frankreich übertroffen. Disziplin, Vorbereitung und Korrekturlast seien leichter als in Frankreich.

3. Allgemeine Disziplin. Millet erwähnt hier in erster Linie

die neuen Schulen (Hamburg, Bremen usw.) „sans contrainte ni punition“, die „Gemeinschaftsschulen“. Trotz ihrer Existenz sei die deutsche Disziplin immer noch „streng, hart und brutal“. Obwohl das Reglement offenbar nicht mehr als Maximum „7 Streiche pro Stunde und pro Kind“ erlaubt, sind die körperlichen Züchtigungen immer noch im Schwange. Franzosenknaben, die während der Okkupation deutsche Schulen besuchten, reden mit Schrecken von der eisernen Strenge, die in der Schule herrschte. Millet spricht von Automatenzüchtung. Der deutsche Schüler weiss nichts von den „Schulpreisen“ am Schuljahrschlusse, nichts von den wöchentlichen Aufsätzen, von der „Ehrentafel“ usw.; sein Zeugnis gibt zweimal im Jahre Rechenschaft von Leistungen und Fleiss. — Die Volksschule kennt auch die Schlussexamina nicht, wie sie in Frankreich abgehalten werden. Das französische „certificat d'études“, das alle Durchschnittsschüler — les enfants moyennement doués — mühelos erreichen, ist häufig Schuld daran, dass unverstandenes und wertloses Zeug in die Köpfe gepresst wird; aber das ganze System ist ein Stimulans und eine Kontrolle.

4. Unterrichtsstoff. a) Vorschule. Der Kritiker tadelt die Hast in Frankreich, den A-B-C-Schützen möglichst bald lesen und schreiben zu sehen: es beginnt schon der Wettlauf nach dem Schluss-Zeugnis, dem „certificat d'études“. Die deutsche Schule bereitet dem Kleinen eine freundliche Aufnahme: Spiele, Lieder, Märchen, Bilderbesprechungen wechseln miteinander ab; es folgt die mit Bildern geschmückte „Fibel“, jede Seite mit einem neuen Buchstaben in Handschrift, zuerst in gothischen Lettern, ein Jahr später in lateinischen Schriftzeichen. — Chorlesen: wer nicht lesen kann, plappert den andern nach! Wenig Rücksicht erfahren Nachzügler oder schwächer Begabte. In den Städten gibt es Spezialklassen. Charakteristisch erscheint unserm Schulmanne der Schreibunterricht: Erklärung des Schriftzuges des Buchstabens, Einübung auf Kommando: Auf! — Ab! — Auf! — Ab! — C'est un dressage complet! — Dieser Schreibdrill, bei dem die ganze Klasse zu gleicher Zeit beginnt und zu gleicher Zeit aufhört, scheint nicht wenig den Unwillen des französischen Pädagogen zu erregen.

b) Sittenlehre und Religion. Das deutsche Programm verlangt weder Moral- noch staatsbürgerlichen Unterricht. Die vierstündige Religions-Unterweisung wird von den protestantischen oder katholischen Geistlichen oder endlich einem Lehrer erteilt. Kampf zwischen Anhängern der Simultan- und der Weltschule. Einerseits anerkennt Millet den Erfolg in stärkerem religiösen Geiste und besserem Kirchenbesuche als in Frankreich, andererseits bedauert er die dadurch geschaffene scharfe Rivalität und einen blinden, gehässigen Sektierergeist. Freireligiöser Unterricht wurde während des Krieges erlaubt, aber ausserhalb des Stundenplanes.

c) Deutsche Sprache. Weniger Abwechslung als das Französische in Frankreich. Lektüre und Grammatik und diesbezügliche Übungen in der Konjugation. Lesebücher, die sich alle gleichen:

Anekdotchen, den Schmidt'schen Erzählungen nachgebildet, Gedichtlein à la Ratisbonne (Louis-Fortuné R., 1827—1900, gab eine Sammlung, die „Comédie enfantine“ nebst andern literarischen Produkten heraus), historische Ereignisse, geographische Beschreibungen; aber nichts, das die Nationalliteratur bekannt machte. Während es in Frankreich gelungen ist, in französischen literarischen Meisterwerken bis ins XVI. Jahrhundert (und noch weiter: z. B. Roland, Froissart usw. in der Sammlung Mironneau; Paris, Colin) Auszüge, die der Fassungskraft der Schüler angepasst sind, zu geben, Kapitel, die seit ca. 10 Jahren als Basis des französischen Unterrichts dienen, wobei sich der Texterklärung Grammatik, Wortbildung, Syntax und Aufsatz angliedern, so gibt es in Deutschland nichts derartiges!

Die jungen Schüler kennen ihre grossen Autoren und deren Werke nur dem Namen nach. — Die Grammatiken sind Regelsammlungen mit vielen Übungen: offenbar ist diese Sprache selbst jungen Deutschen schwierig mitzuteilen, in Anbetracht auch der zahlreichen dialektalen Einflüsse, die bekämpft werden müssen. Die persönliche Anstrengung des Kindes scheint nicht nach Überlegung und Urteil zu tendieren, es handle sich vielmehr darum — auch in der Arithmetik! — die genauen Regeln automatisch anzuwenden. Übungen der Analyse und des Satzbaues, die so sehr dem Verständnis des Textaufbaues dienen, sind viel seltener als in französischen Schulen. Die eigenen Aufsätze, Beschreibungen und Erzählungen, die in Frankreich vom 10. Altersjahr an wöchentlich verlangt werden, treten in Deutschland nur monatlich oder alle zwei Monate auf.

d) Rechnen. Hier ist der Unterricht noch mechanischer! Während Wochen und Monaten zählt das Kind an der Zahllahme. Es folgen Additions- und Subtraktionstabellen, wobei die Kinder im Chor (in ganz Deutschland?) und zu Hause üben. Es folgen nach demselben Schema Multiplikationen und Divisionen. Im Übungsbuch wird Nummer um Nummer, ohne eine einzige zu überspringen, durchgenommen. Ein Musterbeispiel dient als Schlüssel zu den weiteren Aufgabenserien. — Deutsche Lehrer, die die französischen Arithmetikbüchlein gesehen, wären frappiert gewesen ob der Klarheit, ob dem beständigen Appell an Beobachtung und Überlegung, sowie ob der Fülle der Übungen. So waren denn die Schüler aller Stufen in Elsass-Lothringen erstaunt und deroutiert zugleich ob den französischen Methoden, die eine Summe von persönlicher Überlegung verlangen und auf die sie nicht vorbereitet waren. Der mechanisierte deutsche Unterricht sei nicht einmal eigentlich praktisch, da das Kopfrechnen so gut wie unbekannt sei. So war z. B. die „Probe durch 9“ (bei der Multiplikation zweier Zahlen ist das Produkt der 9er Reste der Faktoren gleich dem 9er Reste des Produktes) einer Abteilung Schülern von 18—30 Jahren, Verkäufern, Buchführern, die an einem Französisch-Kurs teilnahmen und unter denen selbst ehemalige „Handelsschüler“ gewesen seien, gänzlich neu.

e) Geschichte. Diese sei eine fortwährende Glorifikation der deutschen Rasse. Was nicht germanisch ist, sei nicht von Interesse; Romanen und Slaven haben nur dann Qualitäten, sofern sie von germanischem Blute regeneriert wurden. — Preussen steht überall im Vordergrund; die Lokalgeschichte unterliegt Geschichtsbüchern von Berlin und Jena. — Ein solcher Unterricht ist geschaffen, den Hass gegen Frankreich zu entwickeln. So hat die „Deutsche Geschichte“ von Einhart Hand-Bücher inspiriert, die alles Französische herunterreißen. Von Jahrhundert zu Jahrhundert, mit Ludwig XIV., Napoleon I. und III., sowie der gegenwärtigen Regierung ist Frankreich der Erbfeind, und die mündlichen Kommentare in der Schule lassen noch Schlimmeres befürchten.

f) Geographie. Mit diesem Fache werde das Gedächtnis der kleinen Deutschen auf eine harte Probe gestellt. Was habe man nicht in Frankreich gegen die zu memorierenden Listen mit den Unter-Präfekturen protestiert! In Deutschland aber werde überhaupt alles auswendig gelernt. (Eine Klage, die auch in der Schweiz von vielen Eltern verstanden wird!) Statistiken, Astronomie, Geodäsie, alles wird herbeigezogen: Durchmesser und Distanzen der Gestirne, Dimensionen, Oberflächen, Höhen, Staaten- und Städtebevölkerungsziffern, Längen von Eisenbahnnetzen, von Flussschiffbarkeit usw., dann die Produktion von Steinkohlen, Erzen usw. Man ist erstaunt ob dem Haufen von Ziffern und Namen; wieviel geht da wieder verloren! Der Missbrauch der Dokumentierung und der Nomenklatur schadet der Klarheit. Diejenigen Deutschen, die die französischen Wandkarten sahen, waren verblüfft ob der Einfachheit in den Angaben, wobei nur das Allerwichtigste in grossen Lettern sich Auge und Geist darbietet.

f) Elemente in der Naturlehre. Auch hier Verschiedenheit in der Auffassung in beiden Ländern. In den französischen, bescheiden genannten „leçons de choses“ handelt es sich darum, die wichtigsten Kenntnisse über die Umwelt der Dinge und Lebewesen dem Kinde zu vermitteln, diesem die Angewöhnung an methodische und reflexive Beobachtung, richtige Erklärung seiner Sinnesempfindungen und korrekte Ausdrucksweise in seinem Urteile beizubringen.

In den deutschen Schulen sei das Anschauungsmaterial sehr geschickt und komplet ausgestattet, aber die Katheder-Stunden oder gar blosse Handbuch-Lektüre vermöchten bei der starren Disziplin den lebendigen, mit all seinen häufig so verständigen wie naiven Bemerkungen gespickten französischen Unterricht wohl kaum zu erreichen.

g) Fremdsprachen. Französisch. Die Fremdsprachen sind den Wohlbegabten vorbehalten. Mischung von Grammatik und direktem Unterricht. Auswendiglernen von Mustersätzen, Wortreihen zum Wort austausch in den Mustersätzen. Durch häufige Übung sei ziemlich korrekte Aussprache erreichbar. Befriedigende Resultate für Krämer und Hotelportiers, übrigens einzig gewünschtes Ziel! Ein solches Lernen führe und zwingt nicht zu jenem geistigen

Kraftaufwände, den eben genaue Übersetzungen erfordern. (Offenbar hat M. Millet keine Ahnung von den glänzenden Resultaten, die in gewissen Schulen Deutschlands gerade im Französisch-Unterricht erreicht wurden. Der Referent, selbst „ancien normalien de Montbrison“ und ehemaliger Schüler der „Ecole des Hautes Etudes“ in Paris, hat bei seinen häufigen Schulbesuchen in Frankreich, die sich auf 20 Jahre zurück, auf Provinz und Metropole, auf Volksschule, Seminar und Gymnasium erstreckten, auch sehr verschiedenartige Methoden und Resultate im Deutsch-Unterrichte beobachtet.)

h) Zeichnen. Das deutsche Zeichnen steht auf der Höhe, die das französische Programm vor 20 Jahren verlangte: geometrische, geradlinige und gekrümmte Figuren, Kopien von geometrischen Ornamenten und Reproduktion von sehr einfachen Objekten. Einige Versuche wurden gemacht, der Phantasie des Kindes freien Spielraum zu lassen. Es fehlt den jungen Deutschen an Originalität; sie sind allzu sehr an sklavisches Wiederholung und Nachahmung gewöhnt; wie instinktgemäss sei man zur Wiedergabe von gedruckten Vorlagen zurückgekehrt. Die freie Zeichnung, das Gedächtnis-Zeichnen, die Interpretation von Erzählungen, von Selbstgesehenem, all das was kleine Franzosen mit dem noch ungelenten Wesen ihres Alters, aber mit so viel Vergnügen und häufig so grosser innerer Beobachtung wiedergeben, all dies ist nach M. Millet in den deutschen Schulen „terra incognita“.

i) Singen. Auf diesem Gebiete gibt er die französische Inferiorität unumwunden zu. Nicht alle Deutschen singen gleich gut, aber doch korrekt. Dieses Vergnügen entspricht ihrer Vorliebe für Ordnung und Disziplin. Es gereicht ihnen zur Freude, einer Gruppe anzugehören und durch ein Lied den Gleichklang ihrer Seele kund zu tun. — Diese angeborene Neigung für den Gesang wird von der Schule sorgfältig gepflegt und entwickelt. Sobald der kleine Deutsche sprechen kann, so singt er auch; Stimme und Ohr bilden sich im „Kindergarten“ aus, dann folgen Volkslieder und einfache Chöre in der Schule bei Reigen und Spaziergängen. Allzuhäufig werde dieses ästhetische, gefühlsbetonende, moralische Bildungsmittel in Frankreich vernachlässigt. In Deutschland erwarten die Kinder die Singstunde mit Ungeduld. Dieser allgemeine Hang zum Lied ist für die Bildung des Nationalgefühls verwendet worden. Volkslieder, Militärgesänge, Vaterlandshymnen werden durch die Schule dort verbreitet. Sie wurden zu Hymnen der pangermanischen Religion; man wiederholt sie bei allen Versammlungen, Spaziergängen und Banketten, sie sind überliefertes Nationalgut.

In Frankreich grassieren dafür die blöden oder dann gewürzten Refrains des Café-Concert; sie haben nach M. Millet die alten Volkslieder verdrängt. Der Autor anerkennt, dass die Freude am Gesange ein wirkliches nationales Band sei, eine moralische Kraft, bei deren Entwicklung die Schule die bedeutendste Rolle spiele.

5. Nachschulpflichtige Werke. Der französische Kritiker

glaubt, die deutsche Volksschule könne es sich gestatten, dass der Unterricht sich vornehmlich an Gedächtnis und Wiederholung wendet, da die Bildung der Urteilskraft — die die Franzosen immer und immer wieder betonen — für später, auf die Fortbildungsschulen, reserviert werden könne.

Diesen Fortbildungs-Unterricht für junge Leute vom 14.—17. Altersjahre kennt Frankreich nicht. Seine „Cours d'adultes“, Kurse für Erwachsene, sind freiwillige Einrichtungen, die vom guten Willen der Behörden und Lehrer abhängen. Zweck der deutschen Fortbildungsschule: Vervollständigung der allgemeinen Bildung. Dazu kommt noch der spezialisierte Gewerbeunterricht für Landwirtschaft, Buchhaltung, Technik usw. Millet anerkennt deren grosse Vorzüge: einerseits werde das Programm der Volksschule erleichtert, Schwierigeres dem reiferen Alter vorbehalten, andererseits erhalten junge Leute einen ihrer Berufswahl angepassten, häufig der Lehrzeit parallel laufenden Unterricht.

Endlich wird diese Organisation durch die sich lebendig entwickelnde Volks-Hochschule weitergeführt, eine Institution, die in Frankreich seinerzeit ein ephemäres Leben nur gefristet hat. In Deutschland sind diese Kurse auf viel breiterer Grundlage aufgebaut, als dies einst in Frankreich der Fall war.

So wirkt die Schule allumfassend auf das Leben des Kindes, des Jünglings und des Mannes ein. All dies erklärt denn auch die Hochschätzung, die sie umgibt, die Opferwilligkeit von Behörden und Volk, und endlich die Achtung, die die Lehrerschaft genießt.

6. Lehrerschaft. Seminarbildung; Ansprüche höher als in Frankreich. Die Seminar-Lehrerschaft bildet einen stark nationalistischen Kern, den zu erkennen dem Ausländer nicht leicht fällt. Sicher ist, dass im Kontakt mit dieser Lehrerschaft — besonders durch die Fächer Deutsch, Geschichte und Gesang, die drei Werkzeuge der nationalen Propaganda — die jungen Leute von pangermanistischen Ideen ganz durchtränkt werden.

Die Lehrer sind pünktlich und fleissig. Sie richten sich nach den Programmen, ohne sich im allgemeinen stark zu befehlen, Besseres zu suchen. Sie sind den Behörden von Staat und Gemeinde ergeben, die ihnen ein sicheres Einkommen bieten. So wenigstens sind noch die älteren Lehrer. Unter den Jungen zeigen sich mehrere Strömungen: die einen sind wütende Parteigänger der „Revanche“ und der Rückkehr zu Gross-Deutschland; andere, eher Opportunisten, finden sich mit der Lage ab, erhoffen aber von einem Wechsel im europäischen Geistesleben einen neuen Aufstieg ohne Gewalt; andere wiederum, vorzüglich in den Industriezentren, neigen zum Sozialismus oder Kommunismus. Im allgemeinen beklagen sie sich über den Zerfall, der ihnen eine ungenügende Besoldung einbringt und so ihr Leben schwieriger gestaltet, als es eine Laufbahn im Kaufmannsstande oder in der Industrie getan hätte. — Es ist ihnen erschwert, eine höhere Schulleitung zu übernehmen, und geradezu verunmöglicht, eine Stelle an einer Hochschule zu erreichen. — Viele endlich gehen nicht mehr



zur Kirche und erteilen nur unwillig den Religions-Unterricht zusammen mit den Geistlichen.

Um dem Lehrwesen wieder einen neuen Glanz zu verleihen, vielleicht auch um den Begabten ein Weiterstudium zu ermöglichen — *de sortir du rang* — wurde beschlossen, dass die Seminarien nur noch „Aufbauschulen“ sein sollen, eine Art von „Ecoles normales préparatoires“, wo nur die besten Schüler der Volksschulen eine Ausbildung bekämen, die der Hochschulbildung nahe käme. Nach der „Aufbauschule“ würden die zukünftigen Lehrer zwei Jahre in einem der Universität angeschlossenen Institute (man vergleiche das „Institut Jean-Jacques Rousseau“ in Genf!) verbringen, wo sie nebst Vervollkommnung der allgemeinen Bildung noch eine spezielle Berufsbildung erfahren: Philosophie, theoretische und angewandte Psychologie, praktische Übungen und so fort. — Noch kann man kein Urteil über diese eben einsetzende Reform fällen; voraussichtlich wird sie von keinem geringen Einfluss auf die Lehrerbildung, ihre Zukunft und die Rolle der deutschen Volksschule sein.

7. Öffentliche Meinung und Schule. Trotz seiner strengen Disziplin und seinem ganz auf Gedächtnis und mechanische Einübung abgestellten Unterricht — vielleicht gerade deswegen — übt die Schule einen derartigen Einfluss auf das Individuum aus, dass dieses ihr recht zugetan bleibt. Wohl kann einer für einen bestimmten Lehrer Antipathie haben; er bleibt dennoch der Schule zugetan, die wie eine höhere Institution im Staate dasteht, mächtig und unfehlbar. Zeitungsartikel über organisatorische Fragen zeugen vom Interesse des Volkes für die Schule. Diese Allmacht der Schule, als eines staatlichen Organismus, erlaube so der Schulverwaltung, Anordnungen zu treffen, wie solche in Frankreich wegen elterlicher Eigenliebe und falsch verstandenen Gleichheitsgefühls unmöglich wären. So z. B. die Einrichtung der Spezialklassen der zurückgebliebenen Kinder, die schon lange bestehen. In Frankreich, wo einige wenige solcher Klassen errichtet wurden, hat man die liebe Mühe, den betreffenden Familien beizubringen, wieviel vorteilhafter den Kleinen dieser Unterricht wäre. Eltern und Schüler erblicken darin nicht etwa eine kostbare Hilfe, sondern eine unerträgliche Erniedrigung.

Umgekehrt hat man in Deutschland, seit dem Kriege, für die Besserbegabten, die für einen schnellfördernden Unterricht befähigt sind, eigene Klassen (in Zürich, die A-Klassen an den Sekundarschulen!) mit erweitertem Schulprogramme eröffnet, aber nur für solche, die das 11. Altersjahr überschritten haben. Diese Schüler liefern einen Stock von Elite-Arbeitern, aus denen z. B. auch die Zöglinge für die „Aufbauschulen“ ausgelesen werden sollen. In Frankreich würde eine solche Schöpfung derartige Eifersüchteleien und Beschwerden zeitigen, eine Unmasse von verschiedensten Einflüssen wachrufen, dass die Schulbehörden sich bald durch Beeinflussungen gezwungen sehen würden, auf die Neuerungen zu verzichten.

Wenn die öffentliche Meinung der Schule durchaus günstig gesinnt ist, sofern sie sich innerhalb ihrer erzieherischen Rolle bewegt, so ist sie aber sehr geteilt in bezug auf die Änderungen, die verschiedene Parteien daran anbringen möchten. So werden z. B. die Anhänger der „Weltschule“, d. h. der Schule ohne religiösen Unterricht, sowohl von den Katholiken, wie auch von den Protestanten bekämpft. Ferner wird die „Einheitsschule“, die für alle Volksschichten bis zum 9. Altersjahre obligatorische Schule, von den begüterten Kreisen zurückgewiesen, die es vorziehen, ihre Kinder statt zur Volksschule, in Privatschulen, selbst andersgläubiger Orientierung, zu schicken. So zeigt sich also der Klassengeist bisweilen stärker als religiöse Bedenken.

Eine Pressepolemik spiegelt die heftigen Kämpfe um die „Gemeinschaftsschule“, d. h. jene Schule, wo weder Zwang noch Strafe herrschen, wo an Stelle eines Schuldirektors ein Rat aus Eltern und Lehrern leitet (Hamburg, Bremen). — Endlich wirft eine Grosszahl von Stimmen den Lehrern — und noch mehr den Lehrerinnen — vor, kämpfende politische Agenten, besonders in den Industriebezirken, geworden zu sein, und nach Popularität und politischen Wahlfunktionen zu haschen.

Abgesehen von diesen Organisations- und Personenfragen, ist das deutsche Volk bereit, für die Volksschule alle Opfer auf sich zu nehmen. Es weiss, was es ihr schuldet und was von ihr zu erwarten ist. Wohl weckt die deutsche Schule bei ihren Schülern nicht jenes Bedürfnis nach Klarheit und innerer Einsicht — le besoin de clarté, de lumière intérieure — wie es die kleinen Franzosen besitzen, und was neulich einen deutschen Arzt nach einer Reihe von Experimenten in angewandter Psychologie sagen liess: „Wahrlich, in jedem kleinen Franzosen steckt und keimt ein Cartesianer!“

Freilich schenkt sie der grossen Masse Gewöhnung zu Ordnung, Disziplin und Genauigkeit, Eigenschaften, die den unmittelbaren Bedürfnissen eines jeden genügen, was auch die deutsche Nation von der Schule erwartet.

Dr. Karl Göhri

---

## Psychologie der Zusammenhänge und Beziehungen.

Es gibt kaum ein wissenschaftliches Gebiet, das in letzter Zeit so reich beackert worden wäre, wie das der Psychologie. Eine grosse Zahl von Methoden zur Ergründung des Seelenlebens, für die Prophylaxe und für die Heilung seelischer Leiden sind aufgetaucht. Auf die Ursachen dieses forcierten Forschens auf psychologischem Gebiet wollen wir nicht weiter eingehen. Der Hauptgrund wird wohl in der „Not der Zeit“ zu suchen sein. Von allen Richtungen, die die Psyche zum Studium machten, tritt wohl die der Psychoanalyse augenblicklich am meisten in den Vordergrund. Hoch gehen die Wogen der Diskussion für und gegen diese Methode und Theorie. Und starke Wandlungen, ein Zeichen dafür, dass die Resultate noch