

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 5 (1932-1933)

Heft: 2

Rubrik: Schulleben und Schulpraxis

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: 06.02.2025

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

dern während der Fahrt, das Hinauswerfen von festen Gegenständen sehr gefährlich und demzufolge strenge untersagt ist.

5. Lasse auf großen Bahnhöfen vor Abfahrt oder bei Ankunft weder singen noch musizieren und vermeide überhaupt jede störende Einwirkung auf den Bahndienstbetrieb.
6. An- und Abmarsch zu und von den Zügen bei Abreise, auf Umsteigebahnhöfen und bei Ankunft erfolge in geschlossener Kolonne, Lehrer an der Spitze, übrige Begleiter am Schlusse.
7. Das Erstürmen der Wagen sieht häßlich aus und kann zu Unfällen führen. Es soll deshalb einzeln eingestiegen werden.
8. In jedem Wagen, und wenn möglich sogar in jedem Abteil, soll ein Begleiter oder älterer Schüler die Aufsicht ausüben.
Dulde nicht, daß Abfälle, wie Bananen-, Obst- oder Orangenschalen, Papier u. dergl. auf die Bahnsteige oder die Personenwagenböden geworfen werden. Diese Unsitte wird den Mitmenschen gefährlich und hat schon manchen üblen Unfall verschuldet.
9. Unregelmäßigkeiten oder Verletzungen während der Fahrt sind baldmöglichst dem Zugspersonal zu melden.
10. Beherzige diese Gebote und die Schulreise wird dir, den Schülern und dem Eisenbahnpersonal nur Freude machen und zu einer Quelle schöner Erinnerungen werden.

*

Bekämpfung des Analphabetentums in Sowjetrußland.

Im zaristischen Rußland waren zwei Drittel der Bevölkerung Analphabeten, von den Frauen konnte nur ein Fünftel lesen und schreiben. Bei Ausbruch des Krieges gingen — wie der ehemalige russische Volkskommissar für Unterricht, Lunatscharsky, in einem kürzlich in Wien gehaltenen, sehr interessanten, aufschlußreichen Vortrag über das kulturelle und wissenschaftliche Leben im heutigen Rußland u. a. ausführte — nur 55 Prozent der Kinder in die Schule. Sofort nach der

siegreichen Revolution hat Lenin den Kampf gegen das Analphabetentum als eine der wichtigsten Aufgaben der Sowjetregierung bezeichnet. Seit 1928 macht sich erfreulich ein starker Aufschwung auf diesem Gebiet geltend. Alle Personen zwischen dem 16. und 35. Lebensjahre müssen im Lesen und Schreiben unterrichtet werden. An diesen ersten Unterricht schließt sich dann der Unterricht der Halbanalphabeten an, das sind jene, die zwar schon Lesen und Schreiben gelernt haben, sich jedoch noch weiter auszubilden wünschen. Von der Ausbildung waren erfaßt: Im Jahre 1929 7 Millionen Menschen, im Jahre 1930 20 und im laufenden Jahre schon 25 Millionen Menschen. Es gibt gegenwärtig weniger als drei Millionen Analphabeten. Die allgemeine Schulpflicht ist im Jahre 1930/31 eingeführt worden, und zwar für die Kinder von acht, neun und zehn Jahren im Umfang eines mindestens vierjährigen Lehrkurses der Grundschule; daran schließt sich der Pflichtunterricht für Kinder von elf bis fünfzehn Jahren, für die eine zweijährige Kurzschule eingeführt worden ist. Die allgemeine Schulpflicht ist im Rahmen einer siebenjährigen Schule für Kinder in den Städten, Industrieorten und Arbeitersiedlungen eingeführt worden. Die Gesamtzahl der Kinder, die 1930 die Schule besucht haben, beträgt 13 Millionen, im laufenden Jahr 19 Millionen. Vor dem Krieg sind höchstens fünf Millionen in die Schule gegangen. Gleichzeitig sind auch für vorschulpflichtige Kinder eine Reihe von Kindergärten errichtet worden. Im zaristischen Rußland gab es Kindergärten für höchstens 100,000 Kinder, im Jahre 1930 hat es Kindergärten für zwei Millionen, in diesem Jahre schon für fünf Millionen Kinder gegeben. Paedagogischer Grundsatz der russischen Schule sei, daß sie sich möglichst praktisch dem Leben anpasse. Weitere Ausbildungsmöglichkeiten gibt es dann noch in den Fabrik- oder Werkschulen oder im Technikum, von dem der Uebergang zu einer Arbeiterfakultät möglich ist. An den Hochschulen studieren gegenwärtig 300,000 junge Leute (im Vorkriegsrußland 90,000), an den technischen Schulen studieren 650,000 Menschen. Auch die Presse Sowjetrußlands ist in einem starken Aufstieg begriffen: betrug die tägliche Auflage im Jahre 1929 noch 12 Millionen, so erhöhte sie sich bis zum laufenden Jahre schon auf 27 Millionen.
Fwp.

Schulleben und Schulpraxis.

Verantwortliche Redaktion dieser Rubrik: Prof. Dr. W. Guyer, Rorschach.

Zur Umfrage:

»Was kann die Schule für den Frieden tun?«

Alois Schmuki:

Als der Völkerbund ins Leben gerufen wurde, dachte man nicht daran, daß nach wenig Jahren zwei dem Völkerbund angehörende Großmächte ihre Völker neuerdings in die grauenvollen Schrecken des Krieges führen würden. Es scheint wirklich, daß die Pessimisten recht bekommen, die nicht an einen Frieden glauben wollen. Einen Lichtblick in diese trübe Perspektive bringen uns die praktischen Vorschläge, die in letzter Zeit an der

Abrüstungskonferenz von aufrichtig gesinnten Staatsmännern gemacht wurden.

Den Frieden in den Herzen und Geistern der Jugend vorzubereiten, soll eine Aufgabe sein, die wir Lehrer freudig auf uns nehmen. Wir wollen zu gegenseitigem Vertrauen und zur Opferfreudigkeit erziehen. Es muß den jungen Leuten klar werden, daß der Krieg die unheilvollste und unglücklichste Lösung eines Konfliktes ist. An Hand von Beispielen der Kampfmethoden und Kampfmittel wird ihnen das Schreck-

liche des Krieges klar. Es muß sich bei der heranwachsenden Generation ein starker Friedenswille herausbilden und zwar so stark, daß die Regierungen damit rechnen müssen.

Die Jugend zu einem starken Friedenswillen erziehen, muß eine vornehme Aufgabe der Schule sein. Wenige werden uns diese Aufgabe absprechen. Die Eltern, die mit großem Aufwand von Mühe, Sorgen und Kosten ihre Kinder zu wackern Menschen machen wollen, werden uns sicher dankbar sein. Jeder Lehrer soll für diesen großen Gedanken etwas tun.

Der Schreibende erteilt in erster Linie die Fächer Physik und Chemie und möchte an Hand von einigen Beispielen die Ausführung des Gedankens zeigen.

Für die Lehrer der genannten Fächer ist es sehr wichtig, der noch unerfahrenen, aber begeisterungsfähigen Jugend nicht nur die segensbringenden Früchte der Technik eindrucksvoll vor Augen zu führen, sondern ihr auch zu zeigen, wie die von den Menschen hoch entwickelte Technik zur eigenen Geißel, zum eigenen Schrecken wird. Wir wollen nicht so weit gehen und behaupten, daß die Technik dem Menschen zum Verhängnis werde oder der Fluch der Menschheit sei. Aber es muß den Leuten klipp und klar gesagt werden, daß aller Fortschritt, wenn er nicht richtig angewendet wird, dem Menschen zum Verhängnis werden kann. Mit fortschreitender Entwicklung der Technik muß auch ein Verantwortungswille einhergehen, alles nur zum Wohle der Menschheit anzuwenden. Entspricht ein Fortschritt nicht diesem Verlangen oder liegt er sogar in der Richtung der Kriegsrüstung, so ist er zu verurteilen. Daß ein neues Kampfverfahren mit neuen überlegenen Waffen der entsprechenden Industrie ruft, aus der unwürdige Menschen vielfach ihre finanziellen Vorteile ziehen, soll den jungen Leuten zum Bewußtsein kommen.

Nehmen wir zum Beispiel die Behandlung des Chlors. Dem Schüler wird durch den Versuch der Elektrolyse der Kochsalzlösung die Entstehung des reinen Chlors gezeigt. Es wird auf chemischem Wege rein zur Darstellung gebracht. Eindrucksvoll zeigt man ihm die aktiven Eigenschaften des Chlors. Mit großem Interesse verfolgt er die Synthese von Wasserstoff und Chlor unter der Einwirkung des Lichts zu Chlorwasserstoffgas. Der Lehrer erklärt dem Schüler den Nutzen des Chlors in der Bleicherei, in der Reinigung des Trinkwassers etc. Man warnt den Schüler vor der Einatmung des Chlors und gibt ihm auch die Folgen an, die sich einstellen, wenn der Mensch Chlor in sich aufnimmt.

Hier soll nun aber die Behandlung des Chlors nicht abgebrochen werden, ohne zu erwähnen, daß das Chlor als Giftwaffe im Weltkriege Verwendung gefunden hat. Große Mengen Chlor sind im Weltkriege verwendet worden, indem die Gaszylinder in die Gräben verlegt wurden, sodaß der Inhalt als Gaswolke, furchtbare Qualen und den Tod verursachend, dahinzog. Weil das Chlor aber verhältnismäßig leicht in seiner Wirkung unschädlich gemacht werden konnte, benützt man es nicht mehr

direkt, sondern nur noch zur Herstellung der stärksten und meistverbreitetsten Kampfgase. Zu diesen gehört das Phosgen. Zu Friedenszeiten wurde es in der Farbindustrie, im Kriege aber zur Herstellung von Gasminen und Gaswerfern und zur Herstellung von Phosgengranaten verwendet.

Aus Chlor und Kohlenoxyd entsteht das Phosgen unter Einwirkung des Lichtes. Dieser letzteren Tatsache hat es auch seinen Namen zu verdanken. Es ist ein Gas von leicht stechendem Geruch nach faulem Obst. Darum nannten es die Soldaten auch Apfelfgas. Das Gas ist etwa 15 mal giftiger als Chlor, heimtückisch in seinem Auftreten und in seiner Wirkung. Wer sich über die Pathologie des Phosgens und anderer Giftgase orientieren will, lese „Gaskampfstoffe und Gasvergiftungen“ von Dr. Prandtl oder den „Leitfaden der Pathologie und Therapie der Kampfgaserkrankungen“ von Dr. med. Muntsch. Letzterer schreibt u. a. über die Wirkung des Phosgens: „Brennende Schmerzen, vom Brustbein ausstrahlend, stellen sich ein, die Atembewegungen werden zufolge der Reizung der Lungenvagusäste beschleunigt und steigen auf 50, 60 ja 70 Atemzüge per Minute, die Hautfarbe wird blaurötlich. Aus Mund und Nase dringt gelbliche, schäumende Flüssigkeit. Dabei befinden sich die Kranken bei vollem Bewußtsein. Ueber der Lunge verbreitet, hört man das kochende Oedemraseln. Der Auswurf wird immer reichlicher, die Kranken ringen ächzend und stöhnend nach Luft. In diesem Zustande bietet der Kranke für die Umgebung ein schauderhaftes Bild des Jammers. Man sieht förmlich, wie der Kranke in seiner eigenen Flüssigkeit ertrinkt, die sich in die Lungen ergossen hat. Man hat seit dem Weltkriege manches Wort über die Humanität des Gaskrieges gehört: Wer jemals einen Gaskranken in dem beschriebenen Stadium des Höhepunktes des Lungenödems gesehen hat, der muß, wenn er noch einen Funken von Menschlichkeit besitzt, verstummen.“

Es mag sein, daß es unter den 600 verschiedenen Gasen mit erstickender, explosiver oder brandlegender Wirkung, die in den Laboratorien bereit liegen sollen, solche gibt, die den Gegner nur kampfunfähig machen, ohne ihn unter schrecklichen Qualen dem Tode zuzuführen. Tatsächlich kommen uns aber die Befürworter des chemischen Krieges wie *advocati diaboli* vor.

Damit ist ein Bild davon gegeben, wie die chemische Technik, in die Hand der Menschen gegeben, zu einer furchtbaren Geißel werden kann. Die jungen Leute bekommen damit wieder eine Momentaufnahme aus den Schrecken des Krieges, und solche Momentaufnahmen dürfen wir ihnen nicht vorenthalten. Sehr schnell ist die Jugend bereit, die Waffengewalt, den Krieg, als etwas Heldenhaftes anzusehen. Sie will in der ersten Aufwallung einer solchen heldenhaften Begeisterung zu den Waffen greifen, damit Gewalt den Gegner zu dem zwingt, wofür das verständnisvolle Entgegenkommen und der Opferwille fehlen. Die allzu schnell Begeisterungsfähigen müssen sich der Verantwortung bewußt werden, die um so größer wird, als Fortschritte in der Technik

erreicht werden. Es handelt sich nicht nur darum, in der Erkenntnis immer weiter zu kommen, sondern das Erreichte zum Segen der Menschheit anzuwenden. Diese große Verantwortung muß in die jungen Leute getragen werden, entgegen einer brutalen Begeisterung für den Krieg. Auch der Lehrer der Naturwissenschaften soll hier, wenn auch nur einige Sätze, dafür anzubringen verstehen, daß jener den großen Sieg hat, der es versteht, den Egoismus zu überwinden und Opfer zu bringen.

Ich möchte noch ein Beispiel aus der Physik anführen. Die Schüler interessiert in hohem Maße das Unterseeboot. Sie haben davon gelesen, vielleicht in Büchern, die in heldenhafter Art von der Versenkung der größten Schiffe durch ein plötzlich auftauchendes Unterseeboot erzählen, sodaß die jungen Leute am liebsten morgen schon in einem solchen Boote mitmachen wollten. Auch hier soll die Schule mithelfen, eine richtige Einstellung zu bekommen.

Man wird zuerst die technische Seite des Unterseeboots erklären, anschließend an die fundamentalen Versuche des Schwimmens: Druckprobe, Fluten der Tanks und die damit verbundene Gewichtsveränderung

mit nachfolgendem Sinken, das weitere Tauchen auf dynamischem Wege, die Maschinenanlage, bestehend aus Dieselmotoranlage für die Ueberwasserfahrt, die Akkumulatoren für die Unterwasserfahrt, die elektrischen Maschinen als Generatoren oder Motoren, die Bewaffnung der Boote mit Torpedos, Minenleger. Damit ist man wieder von der interessanten technischen Seite zu dem gemeinen Zweck gekommen, für den diese technische Erfindung benutzt wird. Auch hier müßte man am Wert der Technik verzweifeln, wenn man nicht Vertrauen haben dürfte in die Einsicht und den Verantwortungswillen der Menschheit.

Was die Technik in der Hand des Menschen ist, entscheidet über Segen oder Fluch. Sie nimmt dem Menschen eine Menge sklavenhafter Arbeit ab, ist ihr Diener und Helfer. Sobald sie aber zur gegenseitigen Vernichtung benutzt wird, ist sie eine furchtbare Geißel, um so mehr, je weiter sie sich entwickelt. Es kann aber dort nicht soweit kommen, wo eine Verantwortungsfreudigkeit für die Anwendung der Technik zum Segen der Menschheit vorhanden ist, wo man zum Mitmenschen Vertrauen hat und Opfer zu bringen im Stande ist.

*

Das Gedicht in der Schule.

Jakob Schaffner:

Nach meiner Meinung soll man den Kindern die leichtfaßlichen Gedichte der wesentlichen Dichter nahe bringen, indem man sie von ihnen auswendig lernen und sprechen läßt. Der Lehrer soll sich hüten, Gedichte durch grammatikalische Uebungen und selbst Kritiken oder durch Zergliederung und zu weitläufiges Erklären den Kindern zu entwerten. Gedichte sind wie Liebesbriefe, die durch Erklären oder Zergliedern auch nicht wirksamer werden. Gedichte wollen erlebt werden, und die Rolle des Lehrers dabei ist, dies Erleben zu bewirken und zu tragen so rein und frei und stark als möglich, unter völliger Zurücksetzung seiner Person und seines Besserwissens, ja, sogar von seinem Wissen soll er nur ganz sparsamen Gebrauch machen, wo ein Mißverständnis zu befürchten oder ein Verständnis nicht ohne weiteres zu erwarten ist. Was ich beim Lernen und Aufsagen von Schillers „Taucher“ oder Bürgers „Abt und Kaiser“, von Lenaus „Postillon“ und Goethes „Erlkönig“ erlebt, geschaut und gefühlt habe, das ist für das ganze Leben geschehen, und auch ein Mißklang begleitet das Erlebnis durch das ganze Leben. Den Taucher mußte ich körperlich darstellen, und beim Gedicht vom Sänger hatte ich wirklich „draußen vor dem Tor“ zu singen, das heißt vor der Klasse, sodaß die Seminaristen mit ihren verkümmerten Gesichtern aus ihrem Klassensaal gestürzt kamen. Diese Sachen waren nun auch erlebt nach Klang und Raum und Lebensbedeutung, und es kam zudem eine Ein-

heit mit dem Lehrer dabei heraus, die bis heute erfreuend nachwirkt. Während ich nie an Bürgers Abt und Kaiser denken kann, ohne daß mir das Nörgeln des Pfarrherrn, bei dem wir die Stunde später hatten, über Bürgers mangelhafte Frömmigkeit, und meine leise Verachtung gegen den Pfarrer wieder aufsteigt. Hier ist ein Mißklang geworden.

Was für Balladen gilt, trifft auch für rein lyrische Gedichte zu. Man muß sie im Kind aufblühen und anklingen lassen, ohne ihm drein zu reden, ohne es bevormunden zu wollen, und ohne das Gedicht auch nur im mindesten anzutasten, mit dem das natürlich veranlagte Kind sogleich tief innerlich Partei wird, weil da Leben von seinem Leben erscheint, und so große, tiefe Dinge macht das Kind mit sich selber ab. Man soll sich also auch vor einem Nachgraben nach dem Eindruck hüten. Denn wenn das Gedicht auf der einen Seite an den Liebesbrief grenzt, ist es auf der andern der Nachbar des Gebetes, und dem geht man auch nicht mit Elle und Maß nach. Man wird einmal ganz allgemein darüber sprechen, um dem Kind einen Begriff von Höhe, Tiefe und Weite zu geben und von der grundsätzlichen Bedeutung und Stellung dieser Erscheinungen im Daseinsplan, aber man macht keine Gebetsübungen. Beispiele mit Zergliederung, Grammatik und Sinnfall nur an schlechten Sachen, an denen nichts verloren geht. Keine Aufsätze, man gibt auch nicht Aufsätze über das Gebet des

Kindes auf. Der Charakter der Keuschheit und des Geheimnisses muß durchaus gewahrt bleiben, aber auch dies, ohne davon zu sprechen. Das Kind spricht schon selber heilig, was ihm heilig erscheint. Und bitte, keine psychologischen Experimente, und noch weniger psychoanalytische. Es soll also nach meiner Meinung wohl das Wesen der Dichtung allgemein behandelt werden, aber es soll niemals ein Gedicht behandelt werden, unter gar keinen Umständen und in gar keinem Sinn. Dramatische Gedichte sollen nur aufgeführt werden, niemals durchgenommen, ob es der Tasso ist, wie es einer meiner Söhne mit 16 Jahren erleben mußte, oder Kabale und Liebe oder das Käthchen von Heilbronn. Dra-

men wollen in Raum und Bewegung leben, wollen erscheinen und ertönen, wollen verkörpert werden. Gnade für Schiller! Helfen Sie den furchtbaren Mißbrauch mit ihm abstellen. Wo ich hinhöre, erfahre ich nur, daß man Schiller in der Schule für den jungen Menschen ein für allemal erledigt. Führen Sie ihn aber auf, so schaffen Sie eine fruchtbare Begegnung, an die der Mensch lebenslang dankbar zurückdenkt. Und „Hermann und Dorothea“? Versuchen Sie es mit einer festlichen Aufführung im Freien; Sie werden Ihre Wunder erleben.

*

Anmerkung: Herr Hermann Hiltbrunner ersucht um Korrektur eines in seinem Artikel unterlaufenen Druckfehlers (Aprilheft S. 17, 1. Spalte, Zeile 13 von oben): „weil Gewicht und Intensität“ (statt Gedicht und . . .).

*

Arbeitsschule und Hausaufgaben.

Dr. Heinrich Kleinert,

Sekretär der kantonalen Unterrichtsdirektion, Bern:

I.

Das Thema stellen heißt fragen; fragen bedeutet bejahen, verneinen, bezweifeln. Mit anderen Worten: unser Thema muß gegliedert werden; läßt es doch zu, daß man es nach verschiedenen Richtungen variieren kann und dies abgesehen von einer speziell methodischen Gliederung, von der aus die Hausaufgaben in den verschiedenen Fächern untersucht werden müssen.

Die Hauptfrage scheint zu sein: Läßt das Arbeitsprinzip Hausaufgaben überhaupt zu? Eine Frage, die offenbar ohne weiteres bejaht werden muß, dies aber nicht, ohne daß die Art der Hausaufgaben genauer bestimmt wird.

Neben dieser methodischen, zentralen Problemstellung stehen die häuslichen Aufgaben aber noch in Beziehung vor allem zum Elternhaus. Sie werden zum allgemein paedagogischen Fragenkomplex; denn nicht nur jeder Lehrer, auch jeder Elternteil weiß, wieviel Problematisches ihnen anhaftet. Sollen die Eltern bei der Lösung der Hausaufgaben mithelfen? Soll das Kind sie allein lösen? Sind sie gleich nach der Schule oder erst später in Angriff zu nehmen? usw. Die Ueberbürdung der Schüler mit Hausaufgaben, das Verhältnis der Leistungsfähigkeit des einzelnen Schülers und der objektiven Menge der Aufgaben, von dieser zur allfälligen Mithilfe des Schülers bei häuslichen Arbeiten, des Mädchens in der Hauswirtschaft, des Knaben im Gewerbe des Vaters sind Fragen, die mit zu berücksichtigen sind. Ferner dürften auch die Unterschiede zwischen Hausaufgaben in der Sekundarschule und in der Primarschule Gegenstand der Prüfung werden. Ein weiteres Problem ist die Notengebung für Hausaufgaben. Gewiß ein prächtiger Strauß von unabgeklärten und umstrittenen Fragen! Denn um Hausaufgaben hat man wohl gestritten, seit

es Schulen gibt und mancher Konflikt zwischen Elternhaus und Schule fand seinen Ausgangspunkt in der Stellung von Hausaufgaben.

Weit davon entfernt, eine allseitige Lösung geben zu wollen, scheint es mir doch sehr verlockend, einmal den ganzen Fragenkomplex aufzurollen, das eine oder andere der auftauchenden Probleme im Zusammenhang zu besprechen und endlich, gewissermaßen als Synthese eine Anzahl besonderer Beispiele der Aufgabenstellung zu geben.

„Klassenunterricht und Hausarbeit der Schüler gehören zusammen wie ein Gespann Pferde, die gemeinsam den Wagen ziehen. Eins ohne das andere hat nicht die Kraft, das Ziel zu erreichen.“ Mit diesen Worten leitet Oberschulrat Dr. Schmidt den von ihm redigierten Abschnitt über „Häusliche Aufgaben“ im III. Bande des „Paedagogischen Lexikons“ von Hermann Schwartz (Velhagen und Klasing 1929) ein. Fassen wir die Hausaufgaben allerdings nur auf als Uebung, Wiederholung, dann müßten wir das Schmidt'sche Bild ablehnen. Und doch wage ich zu behaupten, daß noch mehr als die Hälfte der Hausaufgaben landauf, landab gestellt werden mit dem Ziel, etwas in der Schule Behandeltes zu wiederholen, auswendig zu lernen, zu üben. Wohl müssen und sollen auch solche Aufgaben mithelfen, gewisse Techniken und Fertigkeiten und bestimmtes Wissen einzuprägen. Wenn aber die Schule heute Anspruch erhebt, Arbeitsschule zu sein, dann muß sie auch die Hausaufgaben im Sinne des Arbeitsprinzips in die gesamte Schularbeit einfügen.

Hausaufgaben müssen Eigentätigkeit sein. Das bloße, gedächtnismäßige Lernen aber genügt dieser Forderung nicht oder doch nur teilweise. Deshalb fordert die spezielle Didaktik jedes einzelnen Faches eine Einordnung der häuslichen Aufgaben entsprechend der Arbeitsweise und der bestimmten Eigenart des Faches. D. h.

die Hausaufgaben in der Fremdsprache werden nicht gleicher Art sein können wie die in Naturgeschichte oder Geographie, die in Muttersprache sind anders als die der Mathematik usf.

Es mag oft vorgekommen sein und kommt wohl noch heute vor, daß sowohl in Botanik wie im Französischen, in Geschichte und Geographie einfach „Lernaufgaben“ gestellt wurden. So hieß es: „Lernt bis Montag: die Merkmale der Schlüsselblumengewächse! Die Vokabeln von Lektion 41! Die Burgunderkriege! Die Pässe im Kanton Graubünden!“

Formal dienen so gestellte Hausaufgaben weder botanischen, noch fremdsprachlichen, noch historischen oder geographischen Erkenntnissen. Sie stellen Gedächtnisaufgaben, getrieben an verschiedenem Stoff und dienen lediglich dem Einprägen bestimmter Tatsachen. Ich möchte ausdrücklich betonen, daß solche Aufgaben im einen oder anderen Falle auch gestellt werden dürfen. Wie sich Hausaufgaben aber organisch in das Wesen des Unterrichts in einem Fach und dessen Eigenwert selbst, in die Forderung der Konzentration und des Gesamtunterrichts einfügen sollen, ist für jedes Fach eine Frage seiner besonderen Didaktik.

Bevor wir auf die „Spezielle Methodik der Hausaufgaben“ eintreten, seien noch einige Probleme der Hausaufgaben in erzieherischer Hinsicht behandelt:

Für Schule und Elternhaus gleich wichtig ist die Frage der Mithilfe der Eltern beim Lösen von Hausaufgaben. Daß dieses Problem immer und immer wieder Gegenstand von Klagen wird, beweisen die Auslassungen, die selbst die Tagespresse oft spaltenlang füllt. Sollen die Eltern bei der Abfassung irgendwelcher Hausaufgaben mithelfen oder nicht? Man ist versucht, die Frage ohne weiteres zu verneinen, und doch dürfte eine gelegentliche Mithilfe seitens der Eltern oder älterer Geschwister unter Umständen nur fördernd sein.

Es wird dabei wesentlich sein, in welcher Weise die Hausaufgaben gestellt sind; d. h. ob die Fragestellung derart ist, daß fremde Hilfe einfach die Lösung selbst geben kann oder ob sie nur die Lösung erleichtern hilft. So dürften Aufsätze wenig geeignet sein, wirklich selbständige Arbeit des Kindes zu garantieren, es sei denn,

daß sie mit Beobachtungen, Feststellungen oder Ähnlichem verknüpft werden.

Die Mithilfe der Eltern darf jedoch ruhig geduldet werden bei Hausaufgaben, die z. B. dem Sammeln von irgendwelchem Material für den Schulunterricht dienen. Z. B. die Zusammenstellung von Lebensmittelpreisen, von Reiseentfernungen, von Wörtern mit besonderer Schreibweise, beim Auswendiglernen von Gedichten, Einprägen von Vokabeln einer Fremdsprache usf., d. h. bei allen Arbeiten, in denen eine Mithilfe keine eigentliche Arbeitsentlastung bedeutet, sondern eine Förderung des Kindes.

Im weiteren kann eine Mithilfe der Eltern den Arbeitswillen des Kindes unterstützen in ähnlicher Weise, wie die gemeinsame Klassenarbeit auf das Kind stimulierend wirkt. Das Bewußtsein, daß andere mitarbeiten, ist eine Triebfeder zur Arbeit, die nicht unterschätzt werden darf. Daß dabei aber auch der Gedanke eines gewissen Wettbewerbes mitbestimmend ist, mag viele Schüler zur Qualität in der Leistung erziehen. Hierher gehört ebenfalls die Wertung der eigentlichen Mitbetätigung des Lehrers. Auch er sollte, wenn irgend möglich, die Arbeit des Kindes mittun. So wie das Kind bei der Klassenarbeit die Hilfe des Lehrers in Anspruch nimmt, dort, wo es selbst nicht weiter weiß, so sollte es auch die Hilfe der Eltern verlangen, so müßten diese des Kindes Arbeit unterstützen können.

Leider scheidet diese Forderung oft an den Eltern selbst, weniger weil sie nicht helfen können, als vielmehr, weil sie dies nicht in richtiger Weise tun. Abgesehen davon, daß viele Eltern es grundsätzlich ablehnen, bei den Hausaufgaben mitzuhelfen, verfallen andere in den entgegengesetzten Fehler und versuchen, ihren Kindern die Hausaufgaben überhaupt selbst zu lösen. Es ist leicht einzusehen, daß hier nur eine richtige Aufgabenstellung, wie wir sie schon andeuteten, abhelfen kann. Sie soll es den Eltern nicht unmöglich machen, bei den Schulaufgaben mithelfen zu können, ihre Hilfe jedoch in jedem Falle zu wertvoller Mitarbeit werden lassen. Wir werden weiter unten sehen, daß die Hausaufgaben vorwiegend eine Erweiterung des Unterrichts selbst sein sollte und nicht als etwas Selbständiges, von ihm Losgelöstes behandelt werden kann.

Schweizerische Umschau.

100 Jahre Lehrerseminar Küsnacht. (PSV) In wenigen Tagen, am 7. Mai, kann das zürcherische Lehrerseminar in Küsnacht sein 100-jähriges Bestehen feiern. — Seine Schaffung war die Frucht jahrelanger Bestrebungen einsichtiger Bürger. Am 30. September 1831 wurde ein Gesetz über das „Schullehrer-Institut“ angenommen. Bei der Wahl des Sitzes standen sich Anhänger der Errichtung in Zürich und solche, die das Seminar auf dem Lande wünschten, gegenüber. Im Großen Rat wurde schließlich mit großem Mehr auf Antrag von Dr. Nägeli, Kilchberg, für die Landschaft entschieden. Embrach, Greifensee, Kloten und Küsnacht warben um

den Sitz der Lehrerbildungsstätte; auch von Kyburg, Andelfingen und Töß war die Rede. — Mit Entscheid vom 12. Februar 1832 wurde vom Regierungsrat gemäß Antrag der Mehrheit des Erziehungsrates „die radikale Gemeinde“ Küsnacht gewählt. Am 25. Februar 1832 ernannte der Erziehungsrat den Taubstummen-Oberlehrer Ignaz Thomas Scherr von Hohenrechberg (Württemberg) zum Seminardirektor. In der Aufnahmeprüfung vom 26. April wurden von 37 Angemeldeten 7 nicht aufgenommen. Am 7. Mai 1832, an einem Montag, wurde das Seminar bei prächtigem Frühlingwetter eröffnet. Ein feierlicher Zug schritt zur geschmückten Kirche. Vor den