

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 15 (1929)
Heft: 37

Artikel: Die Architektur der Schule : Gedanken zum Stoffabbau : (Fortsetzung)
Autor: Bucher, Dom.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-534478>

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: 17.05.2025

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

Schweizer-Schule

Wochenblatt der katholischen Schulvereinigungen der Schweiz
Der „Pädagogischen Blätter“ 36. Jahrgang

Für die Schriftleitung des Wochenblattes:
J. Trogler, Prof., Luzern, Villenstr. 14, Telephon 21.66

Insertaten-Aannahme, Druck und Versand durch den
Verlag Otto Walter A.-G. - Olten

Beilagen zur „Schweizer-Schule“:
Volkschule · Mittelschule · Die Lehrerin

Abonnements-Jahrespreis Fr. 10.—, bei der Post bestellt Fr. 10.20
(Check Vb 92) Ausland Portozuschlag
Insertionspreis: Nach Spezialtarif

Inhalt: Die Architektur der Schule — Die neue Vorlage über die Primarschulsubventionen — Die Rettung der christl. Familie und die Schule — Schulnachrichten — Eingelaufene Bücher im August — Lehrerzimmer — **Beilage:** Die Lehrerin Nr. 9.

Die Architektur der Schule

Gedanken zum Stoffabbau von Dom. Bucher.

(Fortsetzung. Vergl. Nr. 34.)

3. Die Vertreter der neuzeitlichen Arbeits-schulbewegung begründen — wie wir gehört haben — die Forderung des Stoffabbaues mit der Versicherung einer viel gründlicheren und allseitigeren Erarbeitung der Stoffgebiete, hauptsächlich durch die Mittel der Selbsttätigkeit und der Anschauung (Beobachtung). Um diesem ganzen Problem in die Nähe zu treten, bedarf es der Aufstellung von zwei Hauptfragen:

1. Lernschule oder Arbeitsschule!

2. Abbau oder Umbau!

Ungeachtet der tatsächlichen Schulhaltungen im Kanton und in den kulturell-verwandten Nachbarschaften ist die erste Fragestellung ohne weiteres gerechtfertigt; denn es ist ein offenes Geheimnis, daß wohl der größere Teil der Lehrerschaft weder mit beiden Füßen auf dem Boden der alten Schule, noch ausschließlich auf dem Neuland der sog. Arbeitsschule steht. Soll es nun anders werden!

Es ist auch heute noch immer schwer, ja geradezu unmöglich, in einem einzigen Hauptsatz klar und bestimmt umschrieben das Wesen der Arbeitsschule zu kennzeichnen. Eher möchte es uns gelingen, den Verlauf der geschichtlichen Entwicklung in kurzen Zügen dieser Kennzeichnung dienstbar zu machen.¹⁾ Dabei übergehen wir die arbeitspädagogischen Bestrebungen des Naturalismus

(Lodde, Rousseau) und des Philanthropinismus (Basedow, Campe, Salzmann, Blasche, Pestalozzi u. a.), weil uns die Arbeitsschulverkündiger der neuesten Zeit noch genug „Verschiedenartiges“ zum Ueberdenken aufgegeben haben.

Kerschensteiner! — Der Methodiker des Kindergartens, Fröbel, wurde bahnbrechend für die Neugestaltung der Schulverhältnisse in Amerika, während dann der Amerikaner John Dewey starken Einfluß auf Kerschensteiner gewann. In ihm, dem heute 75jährigen, sehen wir den großzügigen, fast allmächtigen Reformator der Münchener-Schule. Anfänglich stark im Banne einseitiger sozial-pädagogischer und staatsbürgerlicher Zielsetzung mit Ueberbetonung der manuellen Tätigkeit, erweiterte er in seinen spätern Anschauungen sein Schulsystem im Sinne geistiger Selbsttätigkeit, wie er selbst gesteht: „Das bloße Anfügen eines obligatorischen Handfertigkeitunterrichtes an die übrigen Stoffmassen der Volksschule macht sich oft mehr als eine Belastung des Lehrplans fühlbar; denn als einen Vorteil. „Die Organisation der öffentlichen Erziehung in Schule, Werkstatt, Laboratorium, Schulküche und Schulgarten soll von beständiger Wechselwirkung zwischen theoretischem und praktischen Unterricht sein. Dabei will bei ihm der Gedanke ernster Werkvollendung am sinnlichen und geistigen Stoff der Arbeitsschule die letzte Weihe geben. Nichts ist ihm ferner als Tändelei und spielerischer Unterricht; eine „stahlharte Buchschule zieht er auf alle Fälle einer

¹⁾ Wir stützen uns dabei auf die Ausführungen Eggersdorfer, Jugendbildung, III. Abschnitt, 2. Kap.

wachsweichen modernen Arbeits[schule] vor. Im Erleben des „Vollendungswertes“ sieht er das Wesen der formalen Bildung. Hierfür sind aber „jene Arbeitsgebiete am geeignetsten, deren Erzeugnisse dem Schüler selbst die Prüfung auf ihre Vollendung gestatten, und noch mehr jene, die ihn sogar dazu nötigen.“ Es sind die technischen, konstruktiv-zeichnerischen, mathematischen, naturwissenschaftlichen Arbeitsgebiete, und nicht zuletzt die fremdsprachlichen Übersetzungsgebiete. Diese Arbeitsgebiete sind die wahre Schule der Vollendungstendenz im Jüngling.“ Kulturfundliche und geisteswissenschaftliche Betätigung in Geschichte, Geographie, Literatur, Aufsatz, freien Künsten ist ihm „Dilletantismus, Phrasentum und Eitelkeit.“ —

Geduld und Ausdauer, Sorgfalt und Genauigkeit, Arbeitsfreude und Unternehmungslust, Hilfsbereitschaft und Einordnung: das sollen die ethischen Früchte seiner auf exakte Werkstattdarbeit und geschlossene Schülerübung (Arbeitsgemeinschaft) eingestellten Schulform sein.

Ganz ähnlich, wie Kerchensteiner aus sozialpolitischer Einstellung heraus zu seinem Schulsystem gelangte, erfolgte der Aufbau einer neuen Schulform mit weltanschaulicher Begründung bei Hugo Gaudig in Leipzig (gest. 1925), dessen Arbeits[schule] zielend auf die Erziehung autonomer Persönlichkeiten bald an Einfluß die Münchener[schule] überbot. Nicht nur sind von Gaudig und seinen Mitarbeitern die stärksten Anregungen zur Umstellung des Unterrichtes von der gebundenen zur freien Arbeit ausgegangen, sondern ihre Forderungen blieben auch im Rahmen der method. Möglichkeiten. Das entscheidende Merkmal der Gaudig-Schule ist die freie, geistige Tätigkeit, „ein Handeln aus eigenem Antrieb, mit eigenen Kräften, auf selbstgewählten Bahnen, zu freigeählten Zielen“. (Gaudig.) „In der doppelten Form der „Hausarbeit“ und der „Arbeitsstunden“ innerhalb der Schule soll die selbständige Eigenarbeit des Schülers Pflege finden, die aber dann nicht bloß Übungsarbeit sein darf, sondern eigene Würde haben muß. Dabei will aber Gaudig diese individuelle Arbeit an Stoff doch immer wieder auf die kollektive Klassenarbeit beziehen. Diese Verbindung soll vor allem durch ein System der „Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung“ erreicht werden. In verteilten Aufgaben arbeiten die einzelnen Schüler dem Klassenunterricht vor und fragen dann im freien Unterrichtsgespräch, in der „Arbeitsvereinigung“ zum Aufbau des Ganzen bei.

„Das Verfahren zeigt also drei didaktische Situationen: Die Aufstellung der Arbeitsaufgabe und ihre Verteilung an die Klasse, die Ausführung der

Einzelarbeiten durch die Schüler, die Vereinigung der Teilerlebnisse im Unterricht. Für die Arbeitszerlegung bedeutet es einen wesentlichen Unterschied, ob stofflich geteilt wird, so daß etwa zur Behandlung des Themas „Blüte“ die einzelnen Schüler verschiedene Blüten beobachten, oder ob technisch geteilt wird, so daß am gleichen Stoff die einzelnen oder Gruppen von ihnen verschiedene Betätigungen auszuüben haben, so etwa, wenn die einen mit dem Beibringen der Blüten beauftragt sind, andere mit dem Ordnen, Aufstellen, Zurichten, Abzeichnen, Bestimmen usw. Die Einzelarbeit gliedert sich am schärfsten nach dem Ort ihres Vollzuges, ob sie nämlich als „Hausarbeit“ außer der Schule und fern von der Aufsicht, der Anregung, der unwillkürlichen Mithilfe von Lehrer und Klasse gegeben ist oder als „Schularbeit“ in eigenen „Arbeitsstunden“ oder in kleineren Einsprengungen im Unterrichtsgespräch. — Auch die Vereinigung der Ergebnisse kann wieder verschieden eingestellt sein. Es kann ein musivisches Nebeneinander der Teilarbeiten am Platze sein, wenn jedes Klassenglied sein (sichtbares) Arbeitsprodukt vorzeigt oder in einem Bericht die erarbeiteten Daten als Bausteine zu einem Ganzen beiträgt. Eine höhere method. Leistung verlangt aber das Ineinanderweben der Arbeitsergebnisse. Hier entsteht in der Vereinigung der Teilarbeiten ein wesentlich Neues, eine Erkenntnis, ein Beweisgang, ein Aufbau, zu dem der einzelne wohl beiträgt, das aber nicht schon in seiner Eigenarbeit unvollkommen vorlag.“ (Eggersdorfer S. 336.) Das freie Klassengespräch, das so gerne in Richtungslosigkeit und method. Unergiebigkeit auszuarten droht, wurde durch Gaudigs Mitarbeiter D. Scheibner und Lotte Müller gesetzmäßiger gestaltet. L. Müller äußert sich dazu folgenderweise: Es kommt nicht etwa bloß darauf an, „die Kinder in Aktivität zu bringen, sondern die Klasse so tätig sein zu lassen, daß ihre gemeinsame Arbeit Form hat. Zu einem Unterricht, in dem die Kinder unaufgefordert sprechen, habe ich mich in der Klassenarbeit nicht entschließen können, es gilt ja die Passiven heranzuholen, die Vordrängenden zu hemmen, die Geeigneten bewußt zu wählen. Auch der Sache nach muß in diesem freien Gespräch hier ein Stück Wissen mitgeteilt, dort ein Festfahren verhindert oder ein fruchtbarer Gedanke aufgegriffen und eine Denkbewegung angeregt werden. So muß auch das freie Unterrichtsgespräch vom Lehrer ständig beobachtet und organisiert werden.“ (Von freier Schülerarbeit.)

Neben diesen zwei Hauptrichtungen der Arbeits[schule], die selber wieder ziemlich Gegenätze aufweisen, läßt sich eine ganze Reihe von Reformvorschlägen nachweisen, die alle in irgend einer

Weise mit dem Begriff der „Arbeit“ oder „Erarbeitung“ verwachsen sein wollen. Wenn man bei Kerschensteiner die Zucht, bei Gaudig die Freiheit der Arbeit zur Bestätigung des Tauschwertes einer neuzeitlichen Schulgestaltung nennen will, so können wir bei andern Richtungen analog von einer Lust der Arbeit (Kunstpädagog. Richtung) sprechen, von einer Arbeit am materiellen Stoff (Werkarbeit), am aufsteigenden Produktiven, am Lernstoff, am werdenden Charakter (Tatschule), Arbeit sogar zur Erzeugung wirtschaftlicher Güter (Sowjet-Rußland). In irgend einer Weise finden wir alle diese neuen Bestrebungen eines selbsttätigen Lernprozesses mit dem Begriff „Arbeit“ verbunden. So selbstverständlich das für alle Schulformen mit Einbezug und Vorzugsstellung des Werktunterrichtes ist, so erklärlich ist es im Falle der „geistig, selbständigen Arbeit“, denn wie man beim Erwachsenen von einer geistigen Arbeit sprechen kann, so auch beim Schüler, wenn er aus eigener Kraft Leistungen — manchmal eben erst zaghafte Versuche — hervorbringt. Wenn solche Leistung mit größerer Lust und Genugtuung seitens des Schülers rückschauend gewürdigt wird, so mag das Verdienst eben der „Arbeit“, der Aktivität — wie sich die Arbeitspädagogik ausdrückt — zugesprochen werden. Der psychologische Sachverhalt ist aber damit nicht restlos umschrieben, da gerade der Sprachgebrauch „ein stumpfes Arbeiten, ein tändelndes Spiel, eine interesselose Beschäftigung, ein verdrossenes Kunstschaffen“ (Eggersdorfer) anführt. Was vielmehr aller Arbeit den formenden Einfluß auf die tätige Person gibt, das ist die empfängliche Aufgeschlossenheit einerseits, anderseits die ganze Hingabe der Seele an ihr Wirken oder Erleben, die Ichbeseelung, die schon Aristoteles kennt²⁾ und mit dem Aufgehen eines inneren Lichtes vergleicht. Die Scholastiker reden von einem „intellectus agens“, und die Neuzeit behält sich den Ausdruck Spontaneität vor, um dadurch für den letzten Seinsgrund ichbeseelter Arbeit ein Wort zu prägen. Es darf uns aber nicht entgehen, daß Spontaneität ebensowohl Aktivität wie Rezeptivität sein kann. Die Schulhaltungen aller Zeiten, im allgemeinen, wie im einzelnen, werden zur Genüge beweisen, daß wertvolle und von höchster Spontaneität getragene Bildungsvorgänge auch beim Lauschen des Lehrvortrages, der Erzählung und Schilderung, beim stummen Erleben möglich und wirklich vorhanden sind: alles spontane Rezeptivität! Daß daneben die spontane Aktivität, die „Selbsttätigkeit“ und „Freitätigkeit“ zu vollem Recht besteht, das müßte vor allem jenen

in den Kopf gehämmert werden, die heute noch, nachdem eine ganze Flut von Werken über den Spontaneitäts-Unterricht erschienen ist, an der Buch-, Hör- und Wortschule, an der Schule der Passivität festhalten. — Damit Spontaneität ausgelöst werde, muß Aufmerksamkeit Voraussetzung sein; Aufmerksamkeit nach außen und nach innen. Diese hinwieder ist bedingt durch das Prinzip der Anschauung.³⁾ Dem aufmerksamen Beobachter neuzeitlicher arbeitspädagog. Bestrebungen wird es nicht entgangen sein, wie das sog. Arbeitsprinzip vielfach durchkreuzt ist vom Prinzip der Anschauung und wiederum von der Idee des Gesamtunterrichtes, der ja auf eine gewisse Einheitlichkeit und Geschlossenheit der Beobachtungstätigkeit hinzielt. Es ist das eine Andeutung, wie der Zusammenhang zwischen Spontaneität und Anschauung auch in der Praxis stets sich zweckstrebend einstellte.

Ein nochmaliger, diesmal abwägender Blick auf die Hauptrichtungen der sog. Arbeitsschule dürfte uns endlich zur endgültigen Beantwortung der eingangs gestellten Frage führen.

Kerschensteiners Gedanke von der Werkvollendung und von der Erziehung zu den Arbeits-tugenden darf auch uns als hohes ethisches und sozialpädagogisches Gut vorschweben. In dieser Erwägung kann uns aller vom Spontaneitätsprinzip getragene Unterricht nie zur bloßen Tändelei herabsinken. Wenn die Erziehung zur Gründlichkeit — wie im nächsten Abschnitt noch zu hören ist — uns als besondere Zeitnotwendigkeit vor Augen schwebt, so muß die Durchdringung des gesamten Unterrichtes mit der Kerschensteiner'schen Arbeits-zucht allen Ernstes erstrebt werden — und zwar in einer Schulorganisation, die entgegen den Ideen des Münchener Pädagogen, die Werkarbeit ausschließt. Diesen schultechnischen Aufwand wird sich vorderhand kein Gesetzgeber allgemein für seine Volksschulen leisten wollen. Ebenso wenig würde die Umschreibung der geschlossenen Schülerübung der Forderung allseitiger Spontaneität genügen können; denn wenn die Heranziehung nur jener Bildungsgüter gewünscht ist, „deren Aufgaben dem Schüler selbst die Prüfung auf ihre Vollendung gestatten“, so glaubt man nicht nur herauszuhören, daß alle Art Geschichte, Erd- und Kulturkunde von Unwert für die Bildung sei, sondern auch eine abschätzende Bewertung des Lehrens überhaupt.

Räumlich entfernter, aber inhaltlich näher stehen uns die Reformbestrebungen der Gaudig-Schule, insoweit man einen allfälligen und erstlinigen

²⁾ Die wichtigsten philosophischen Sachausdrücke in historischer Anordnung. Von Dr. Otto Willmann. Sammlung Kösel.

³⁾ Ueber den method. Zusammenhang zwischen Anschauung (Beobachtung) und Spontaneität belehrt in anregender Weise das kleine Büchlein der Gaudig-Schülerin Lotte Müller: Einstellung auf Freitätigkeit. Verlag Jul. Klinkhardt, Leipzig. 3. Aufl. 1929.

Einfluß ihres individualpädagog. Erziehungszieles außer acht läßt. Die meth. Formen der Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung, das Entwerfen eines Arbeitsplanes, das Anschließen von Gedanken zu Gedanken, das Umsetzen von Berichten in Vorstellungen, die vorbereitenden Aufgaben, das selbsttätige, unter Führung des Lehrers stehende Unterrichtsgespräch, die Forderung der Schülerfrage: das alles stellt eine wertvolle Bereicherung der Methodik dar. Die Wertverkenntung aber der Lehrerfrage und der Unterrichtsführung durch den Lehrer überhaupt ist allerdings, insoweit das von Gaudig selber theoretisch ausgesprochen wurde, ein Umstand, der durch die Praxis, auch durch die Praxis der Gaudig-Schule nicht erwiesen worden ist. Es trat auch hier deutlich zu Tage, daß eine einseitige Uebersteigerung des Freitätigkeitsprinzips nur zu bald zur Verkennung der spontanen Rezeptivität, zur einseitigen Auffassung des Lernprozesses führt, während doch Lernen stets „eine Doppelbewegung von Geben und Nehmen ist.“ (Eggersdorfer.)

Dieser letztgenannte Gedanke war übrigens zweifellos schon vor dem ersten Aufleuchten des sog. Arbeitsprinzips auch bei den Vertretern der Kunstpädagog. Richtung, welche die schöpferische Begabung im Kinde wecken, die Schule zur Pflegestätte größtmöglicher Ausdruckskultur auf sprachl., dramat., zeichnerischem und plastisch-formenden Gebiete machen wollten. Indem von der Gestaltungskraft der Lehrperson der Anstoß zu schöpferischer Betätigung des Schulkindes gefordert wurde, (von Itchner, Scharrelmann, Gansberg) kam hier der Gedanke der spontanen Rezeptivität besonders zur Geltung.

Es mußte also nicht verwundern, wenn in ganz jüngster Zeit Stimmen hörbar wurden, welche im Arbeitsgedanken, im Prinzip der Spontaneität nur ein und nicht mehr das Unterrichtsprinzip erkannten, die es folglich mit richtiger Eingliederung in die Gesamtunterrichtslehre anerkannt wissen möchten. Wertvolle Aufklärung boten in dieser Richtung unter andern zwei Männer, die dem Leserkreis der „Schweizer-Schule“ keine Unbekannten sind. Der einte, Franz Weigl, Stadtschulrat in Amberg, hat durch seine Kurse, wie durch seine Werke, theoretisch und praktisch wertvolle Arbeit geleistet. Der schon oft zitierte Hochschulprof. Dr. F. X. Eggersdorfer, Passau, hat durch seine Artikel in Roloffs Pädag. Lexikon, besonders aber in seinem jüngsten Werke „Jugendbildung“, das den 3. Band eines mehrteiligen Handbuches der Erziehungswissenschaft darstellt, in philosophischer und geschichtlicher Betrachtungsweise zu den Schulproblemen Stellung genommen.

Die Arbeiten dieser beiden Männer mögen uns

in der Ansicht bestärken, daß in der Anerkennung der doppelten Seinsweise der Spontaneität der untatsächliche Widerstreit zwischen „Lernschule“ und „Arbeitschule“ beigelegt werden kann. Diese beiden Begriffe bestehen bloß noch als Schlagworte, gewissermaßen zur Illustration der Extreme.

Man hat der Buchschule vielfach den Vorwurf gemacht, daß sie „Gedächtnisfram“ verfrachte. Außerdem wurden Einrichtungen der Schulaufsicht, der Notengebung und der Schlußprüfungen mit Recht und mit Unrecht dafür verantwortlich gemacht. Gewiß mochte es auch uns schon passiert sein, in diesen murrenden Reihen entdeckt worden zu sein. Und doch muß ein wenig Besinnung auf den Wert der Gedächtnistätigkeit gerade die Erkenntnis aufdämmern lassen, daß die Beziehungen des Gedächtnisses zur erwachenden Spontaneität ursächlicher Natur sind. Nehme man einmal die gesamte Gedächtniswirksamkeit vom beiseelten Lernprozeß weg, wieviel aktive und rezeptive Spontaneität wird dann noch entstehen können? Oder blicken wir lieber in unser eigenes Seelenleben! Die Spontaneität der geistigen Tätigkeit wäre doch in jenen Fällen am aufgeschlossensten, wo uns das Gedächtnis die vielseitigsten Berührungspunkte zuschaffte. Das Gedächtnis ist demnach nicht nur ein unentbehrliches Hilfsmittel des Lernens, nein, auch ein sehr dankbares! Seine formale Übungsfähigkeit und die erreichbare Leistungsfähigkeit sind geradezu unbegrenzt. Aber all seine Übungsstücke vollzieht es am vielgeschmähten „Gedächtnisfram“. Diese Feststellung ist wertvoll genug, uns einzuschärfen, in der Festsetzung des „Gedächtnisframes“ wählerisch zu sein. Das Gedächtnis — selber ein Inbegriff des formalen Bildungszweckes — hat die hohe Aufgabe, die Atome des Kenntnisbesitzes — Erfüllung des materiellen Bildungszweckes — zusammenzuhalten, und damit in hervorragendem Maße mitzuwirken an der Bildung, die nie nur eine bloße Formalbildung sein kann.

Diese Erkenntnis mag manche Lehrperson erleichtert aufatmen lassen. Denn in einseitiger Betrachtung des Spontaneitätsproblems vom Standpunkte des Schülers aus hat man zu wenig daran gedacht, daß die Bedung der ichbeseelten Arbeitsgesinnung schließlich doch auch an der Eigenart der Lehrperson scheitern könnte. Es wird zu allen Zeiten immer solche Lehrkräfte geben — es brauchen durchaus nicht nur alte Lehrer und ältere Fräulein zu sein — die sich mit dem besten Willen in der neuzeitlichen Schulhaltung nicht zurechtfinden, denen das Geschick fehlt, auf die Dauer zu schweigen und nichts zu tun, wo ebenso gut die Schüler tun und sagen, beobachten und suchen können. Schade, es wird besonders auch an der Geduld und am Warten-Können mangeln,

wenn jene sichtbaren und greifbaren Erfolge nicht auftreten, die in der Wirksamkeit der Buchschule Schritt für Schritt bereitwillig ihre Spuren hinterlassen. Demzufolge könnte sich die Kontrolle der Lehrtätigkeit durch die amtlichen Aufsichtsorgane in den üblichen 2—3 Schulbesuchen pro Jahr und in der überlieferten Prüfungsform ebenfalls nicht erschöpfen.

Die Frage nach der künftigen Schulform, die eingangs gestellt wurde, erhält in Würdigung der vorgetragenen geschichtlichen und psychologischen Betrachtung nicht ein entschiedenes So oder So als Antwort. Dem einseitigen Buch-, Hör- und Wortunterricht wolle der Unterschied gegeben werden und der neuen Schule möge unter wachsendem Einfluß der Spontaneität ein solcher Grad von Aktivität und Rezeptivität erwachen, daß sie bei steter wachsender Pflege der Gedächtnisübung ihren Bildungszwecken gerecht werde bei freudigem, lustbetontem Schaffen der „Arbeit“-geber und „Arbeit“-nehmer!

Zweitens: Abbau oder Umbau? Es liegt ganz in der Natur des Spontaneitätsprinzips, umwandelnd auf den Betrieb einer Schule zu wirken, besonders in jenen Unterrichtsformen, die mit Vorteil in spontaner Aktivität sich entfalten möchten. Der Umbau, der da stattfindet, ist zunächst ein äußerlich erkennbarer, indem er das „Antlitz der Schule“ in einigen ihrer Züge umgestaltet. Verschiedene Arbeitsweisen treten auf, die ihre Herkunft nicht mehr einseitig vom Lehrer haben, die außerdem den Stoff und in allem die Schülerpsychie zum Ausgangspunkt haben, Tätigkeiten, die nicht mehr einzig von Aug und Ohr und schreibender Hand vollzogen werden, sondern womöglich alle Sinnesorgane in den Dienst der Beobachtung stellen, die Hände und Augen nicht nur zum Schreiben und allenfalls zum Zeichnen benötigen, sondern ebenfalls zum Legen, Falten, Kleben, Formen, Basteln und wie alle diese mannigfaltigen Möglichkeiten sich noch nennen, die sich des Zeichnens nicht nur als wöchentlich wiederkehrendes Fach, sondern als vertiefende und lustweckende Betätigung je nach Bedürfnis zu allem Unterricht bedienen. Und sehr wahrscheinlich wird als äußerlich erkennbares Merkmal in disziplinarischer Hinsicht zwar nicht die innere Zucht, aber von vielen äußern Bindungen etwas gelockert. Die allzu feierliche, unnatürliche Totenstille — man denke, wer in einer Schule drin sitzt — wird doch viertelstundeweise durch manuelles Tätigsein oder durch lebhaftes Unterrichtsgespräch abgelöst.

Die Umgestaltung entspricht innerlich jenem Abbau, der aus der veränderten Art der Er-

werbung von Kenntnisbesitz bereits früher namhaft gemacht wurde. Vorausgesetzt, daß ein vom Spontaneitätsprinzip durchleuchteter Unterricht nicht sachfremde Arbeitsweisen (danüber jedoch mehr im vierten Abschnitt) herbeizieht, wird er immer jener Unterricht sein, der in kindertümlicher Weise sich dem Schüler nähert und darum Erfolg verspricht. Zugegeben; die Erfolge sind oft unscheinbar, lassen sich jedenfalls nicht stets leicht hin kontrollieren, sind aber innerlich erlebt und wahr, sind also nicht Blendwerk eines didaktischen Materialismus.

Soweit bisher vom Spontaneitätsbewegten Unterricht die Rede war, machte sich stets auch das Bedürfnis geltend, Abstriche am Lehrstoff wahrnehmen zu können. Und in der Tat! Es ist nicht schwer nachzuweisen, daß der gesamte Beobachtungsunterricht („beobachten“ im weitesten Sinne genommen) viel Zeit benötigt. Wenn trotzdem ein scheinbar entfernt liegendes Zitat als wertvolles Zeugnis hier angeführt wird, so geschieht es einmal, weil es ein für unsere Zwecke durchaus ungewolltes ist, und zweitens, weil es so zutreffende Bemerkungen über das Verhältnis von Wille und Beobachtung enthält, die bis anhin noch nicht erwähnt wurden. Martin Faßbender¹⁾ schreibt: „Sinnesindrücke gehen nicht allein für das Gedächtnis, sondern auch für die Beobachtung verloren, wenn wir ihnen nicht unsere Aufmerksamkeit mit der festen Absicht der Einprägung zugewandt haben. Die Kunst aber, mit flüchtigem Blick die Dinge scharf zu erfassen und das Wesentliche von dem Nebensächlichen zu unterscheiden, will gelernt sein. Dazu bedarf es besonderer Übung der Sinne; wir dürfen die Beobachtung nicht den Neigungen und Trieben überlassen, sondern wir müssen die Aufmerksamkeit zum Gehorsam gegen den Willen zwingen. So liegt in dem Willen die Grundlage der Beobachtungsgabe. Dabei ist aber noch besonders zu erwägen, daß in jedem Augenblicke nur ein Punkt in der vollen Klarheit des Bewußtseins stehen kann. Deshalb dürfen wir niemals mehrere Einzelheiten nebeneinander und gleichzeitig zu erfassen suchen; auch bedarf die Einprägung immer einer bestimmten Zeit, und wir dürfen uns wiederholte Prüfung nicht verdrießen lassen, ob wir auch nach Ausschaltung des Sinnesindrucks diesen im Gedächtnis wieder hervorzurufen imstande sind.“

Im übrigen ist in jüngstvergangener Zeit durch die Einführung eines Lehrbuches der Geographie im Kanton Luzern neues Tatsachenmaterial zur Begründung des Abbaugedankens erstanden. Es hat sich gezeigt, daß das Voranschreiten im Unterricht, durch die selbständige geistige und teilweise

¹⁾ Wollen, eine königliche Kunst, Freiburg, Herder.

manuelle Tätigkeit des Schülers bedingt, nur ein langsames sein könne. Während nun viele Lehrkräfte durch die Verzögerung und die dadurch entstandene Abweichung zwischen Lehrplanforderung und Lehrplanerfüllung in einem einigermaßen feindlichen Abstand zum neuen Lehrmittel traten, erkannte die Abbauf Kommission in richtiger Einschätzung des arbeitspädagogischen Aufbaues, der dem neuen Werklein zur Zierde und hoffentlich doch auch zum Nutzen gereicht, daß eine Stoffverteilung im Sinne des Abbaues für die 5., 6. und 7. Kl. angezeigt und dem method. Erfolge förderlich sei.³⁾

Wenn im Grunde genommen die Geographie nur eine Abspaltung (mit Weiterverfolgung nach bestimmter Richtung) des Anschauungsunterrichts ist, so möchte damit zugleich angetönt werden, daß

dieser nämliche Zweig des Sprachunterrichtes — und auch noch anders — ein Anrecht auf ebenbürtigen Abbau besitzen. Noch mehr! Der Sprachunterricht ist die eigentliche Domäne des Spontaneitätsbewegten Unterrichtes und gleichzeitig der Sammelplatz ungezählter Beziehungen physischer, psychischer, aesthetischer und ethischer Beziehungen. Der Bereich seines Einzugsgebietes ist so umfassend und die Möglichkeiten des Bildungseinflusses durch spontane Rezeptivität und Aktivität so überragend, daß man hier nur eines fordern kann: die größtmögliche Stundenzahl durch alle Klassen hindurch für ihn! Aller Zeitgewinn, der den andern Fächern abgerungen werden kann, soll ihm zu statuten kommen.

(Fortsetzung folgt.)

Die neue Vorlage über die Primarschulsubventionen

Der Bundesrat hat in seiner Sitzung vom 29. August die Botschaft zur Revision des Bundesgesetzes vom 25. Juni 1903 betr. die Unterstützung der öffentlichen Primarschule durch den Bund durchberaten und genehmigt.

Nach dem Bundesgesetz von 1903 (so schreibt der Bundesstadtkorrespondent verschiedener Blätter) beträgt der Jahresbeitrag für jeden Kanton 60 Rappen auf den Kopf der Wohnbevölkerung. Ueber die Verwendung des Bundesbeitrages kann das freie Ermessen der Kantone entscheiden. Festgelegt wird, daß die Subventionen nur für die öffentliche staatliche Primarschule mit Einschluß der Ergänzungs- und obligatorischen Fortbildungsschule verwendet werden dürfe.

Auf Grund des Bundesgesetzes von 1903, zu dessen Vollzug der Bundesrat am 16. Januar 1906 eine Verordnung erließ, sind allen Kantonen zusammen, nach Maßgabe der Volkszählungen vom 1. Dezember 1900, 1910 und 1920, jährliche Subventionen ausgerichtet worden, die von 1903 bis 1911 2,084,167 Fr. 80 Rp., von 1912 bis und mit 1921 Fr. 2,357,528.80 und von 1922 hinweg Franken 2,434,231.40 betrugen und heute noch diesen Betrag ausmachen. Rund die Hälfte dieser Summen hat für die Aufbesserung der Primarlehrerbesoldungen Verwendung gefunden, ungefähr ein Viertel ist für Beiträge an Schulhausbauten ausgegeben worden, und der letzte Viertel hat der Errichtung neuer Lehrstellen, der Forderungen des Schulturnens (Turnhallen, Turnplätze, Turngerätschaften), der Ausbildung von Lehrkräften, Anschaffung von Schulmobiliar, Abgabe von Schulmaterial und obligatorischen Lehrmitteln an

Schulkinder, Nachhilfe in der Ernährung und Bekleidung armer Schüler, sowie endlich der Erziehung schwachbegabter Kinder in den Jahren der Schulpflicht, gedient.

Revisionsbestrebungen im Sinne der Erhöhung der Bundessubventionen machten sich schon wenige Jahre nach Inkrafttreten des Gesetzes vom 25. Juni 1903 geltend. Es wurden Eingaben eingereicht, ferner Motionen und Postulate gestellt.

Erst im Jahre 1927 aber setzten die Vorarbeiten für die Gesetzesrevision ein und zwar unter dem damaligen Vorsteher des Departements des Innern, Bundesrat Chuard. Ein Vorentwurf wurde seinerzeit der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren vorgelegt. Im wesentlichen nahm die Erziehungsdirektorenkonferenz gegen jede Revision des Art. 2 des bisherigen Gesetzes Stellung, wollte also nichts davon wissen, daß die Subvention auch Verwendung für die Förderung der nationalen Erziehung der schulpflichtigen Jugend finden könnte. Auch begehrte sie Verdoppelung der Subvention zu Gunsten aller Kantone. Die Erziehungsdirektorenkonferenz lud die Bundesbehörde ferner zur Prüfung der Frage ein, ob nicht künftig „auch der Kanton Appenzell A.-Rh. und vielleicht noch andere Gebiete unseres Landes“ den Gebirgskantonen zuzuzählen seien.

In der Botschaft führt Bundesrat Pilet, der jetzige Vorsteher des Departements des Innern, zum Revisionsentwurf und spez. zur Art der Berechnung und zum Ausmaß der Erhöhung der Primarschulsubvention, u. a. aus:

„Als Grundlage für die Berechnung der Bundessubvention hat das Gesetz von 1903 die Wohnbevölkerung der Kantone, jeweils nach der letzten Volkszählung, genommen. Wir sind der Meinung,

³⁾ Die bezüglichen Vorschläge, im VII. Abschnitt noch zu nennen, werden gewiß die Zustimmung der Lehrerschaft finden.