

Vom Geiste schweizerischer Schule und schweizerischer Erziehung [Schluss]

Autor(en): **Guyer, Walter**

Objektyp: **Article**

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**

Band (Jahr): **1 (1928-1929)**

Heft 8

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-852134>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz
Redaktion: Dr. phil. Karl E. Lusser

Vom Geiste schweizerischer Schule und schweizerischer Erziehung.

Gesamtrückblick auf die Antworten und Vorschläge
zu der von der „Schweizer Erziehungs-Rundschau“ veranstalteten Rundfrage:
„Was fordern Sie von der modernen Schule?“

„Welche Erziehungsaufgabe der modernen Schule erscheint Ihnen gegenwärtig als die wichtigste?“

III.

Die psychologische Besinnung in der Schule.

Von Walter Guyer, Rorschach.

Schon die Frage des Abbaues beruht zum guten Teil auf psychologischer Rücksichtnahme. Welche von den Kulturgütern und den aus ihnen entnommenen Bildungsmitteln sind für den jungen Menschen besonders wichtig, welche interessieren die jetzt heranwachsende Generation in dem Sinne am meisten, dass sie auch den grössten bildenden Einfluss haben; und wie weit endlich darf überhaupt die allgemeine Bildung gehen, ohne einerseits der Eigenart der innern Berufung Gewalt anzutun und ohne anderseits einer gefährlichen Ueberbürdung zu rufen? Die ersten beiden Punkte gehören zur Frage der genauen Abgrenzung der einzelnen Schultypen und ihrer Aufgaben; unsere Nachbarländer im nordöstlichen Umkreis bemühen sich heiss um die Lösung dieses hochwichtigen kulturellen Problems, wir verharren unterdessen noch in einer Art gutmütiger Lethargie. Die beiden andern Punkte gehen im engern Sinne auf psychologische Rücksichtnahme, sie sind wie die ersten in den Rundfrageantworten nicht ausdrücklich aufgegriffen worden (merkwürdigerweise, wie wir letztes Mal schon sagten), führen uns aber zu den Forderungen und Vorschlägen in den Antworten hin, die nun recht eigentlich zur psychologischen Besinnung in der Erziehung gehören und auch unsere schweizerische Pädagogik seit einem Jahrzehnt sozusagen in Atem halten.

„Verstehst du auch, was du liest?“ darf man einen fragen, der Geschriebenes entziffert. Auf die Erziehung bezogen, bedeutet diese Frage tatsächlich die zentrale der modernen Pädagogik. „Verstehst du den Men-

schen zu lesen, den du erziehst?“ Und da kommt zuerst die seit Pestalozzi immer wieder verkündete Forderung, dass man den ganzen Menschen zu erziehen habe. Schon er unterscheidet „Verstandes-, Herzens- und Berufsesel und -bestien“, und unsere Schule muss heute noch den Vorwurf des Intellektualismus ständig hören. Zwar nicht an die Schule (denn „wir haben die Schule, die wir verdienen“), aber an die Menschen dieser Zeit richtet ein Autor den Ruf: „Abkehr vom einseitigen Verstandeskultus, Aufwertung, Erziehung und Kultivierung des Gefühlslebens!... Die menschliche Seele ist eine lebendige Drei-Einheit von Fühlen, Wollen und Denken. Jede Ueberwertung einer der drei Seiten des Ganzen führt zur Einseitigkeit, stört die seelische Harmonie und das Gleichgewicht und wirkt sich als soziale Unzulänglichkeit aus... Wir „moderne“ Menschen sind durch den Verstandeskultus ganz und gar einseitig geworden. Wir leben und leiden in einer Gefühlshungersnot, die uns in den übervollen Kinos, in den leeren Kirchen, im Jazz, im Mystizismus so vieler Bewegungen und in „verkappeten Religionen“, in der falschen Wertung der Frau — und schliesslich schauerhaft anschaulich in der Tatsache begegnet, dass der Weltkrieg möglich war... Lasst die Schule wieder menschlich werden. Schafft weiten Raum der Erziehung des kindlichen und jugendlichen Gefühlslebens“ (1, Hanselmann). Damit ist gewiss ein Problem berührt, das uns zu denken geben muss. Aber es ist ein **Problem** und in seinen wahren Ursachen schwer zu fassen. Wenn, rein psychologisch gesprochen, der Mensch wirklich jene Drei-Einheit von Fühlen, Wollen und Denken ist, warum sollte dann nicht mit dem Denken sofort auch das Fühlen da sein? Grundsätzlich ist es so. Es gibt kein noch so reines und abstraktes Denken, ohne dass auch immer Gefühl dabei wäre, und vor allem die prak-

tische Umsetzung des Denkens etwa bei der Lösung technischer Aufgaben wird wohl sogar mit hohen Lustgefühlen verbunden sein. Und wie nun, wenn eine ganze Zeiteinstellung auf diese technische Seite mit ihrer vorwiegend denkenden Betätigung geht und dazu den ganzen Reichtum ihres Gefühlslebens aufbietet und darin aufgehen lässt? Und wie, wenn sogar die Jugend, ausser dem Sport etwa, nichts Höheres kennt als technisches Spiel, technische Arbeit? Wenn nicht nur Männer und Knaben in Ekstase jedem neuen Rekord, etwa überseeischen Flügen zujubeln und sich totpuffen und — treten, um bei der Landung zu sein, sondern wenn auch die Frauenwelt, vom halbwüchsigen Mädchen an, im Rausch über diese einst dem Ewigweiblichen so fernliegenden Dinge ausser sich gerät?

An Gefühl also fehlt es auch unserer Zeit und Jugend nicht; fragt sich nur, worauf es geht! Und müsste nicht gerade die Schule mit ihrer notwendig dem hellen Bewusstsein, dem Denken zugewandten Hauptaufgabe diesem Zeitgeist entgegen kommen und bei der Jugend Anklang finden? Man kann wenigstens überall sehen, dass das Kind dem Unterricht um so freudiger, d. h. um so gefühlsbetonter folgt, je mehr das der technischen Seite zugewandte Denken gepflegt wird. Aber auch wenn die Schule gänzlich in Technik und Sport aufginge, es müsste doch oder gerade dann das Gefühl der innern Leere immer stärker werden, die zu jenen bekannten Erscheinungen von Jazz, Kinosucht und Sektenbildung notwendig führt. Wenn wir dieses an der Oberfläche haftende Lebensgefühl vertiefen wollen, so müssen wir eben den **Inhalt** tiefer fassen, an dem sich das Gefühl entzündet. Wie es keine blosser Willensgymnastik an sich gibt, wie vielmehr der wirklich grosse Wille sich nur aus grossen Ideen, Idealen heraus bilden, betätigen kann, so ist auch blosser Gefühlsschulung oder -bereicherung an sich undenkbar.

Wir Moderne haben es nun aber mit einem neuen Lebensinhalt nicht leicht, denn alle grossen Kulturgebiete, die im Bereich der menschlichen Seele liegen, sind sozusagen in der Geschichte nacheinander abgewandelt worden, und wir haben allen Grund, die einzelnen Epochen um die Einfachheit und Selbstverständlichkeit, mit der sie sich jeweilen der Grösse eines Gebietes hingaben, zu beneiden: das Altertum um seinen politischen Sinn, das Mittelalter um die einhellige Verehrung von Kirche und Gottesstaat, die Renaissance um die Kunst, die Aufklärung um die Freude an der wissenschaftlichen Begriffsbildung. Vor uns liegen die gigantischen Zeugnisse dieser in sich geschlossenen Weltanschauungen und Kulturtaten, als Staatsgesetze und Staatsauffassungen, als Konfessionen, Kunstwerke, Begriffsgebäude, und unsere Zeit, die wie gesagt vor allem wirtschaftlich-technisch eingestellt ist, könnte zur Vertiefung dieser oft ungeistigen Haltung nur zugreifen, so wie man früher zur „Kompletierung“ der Seele auf Altertum, später auf Humanismus und Renaissance zurückgriff; denn auch un-

sere moderne Seele ist noch eine religiöse, künstlerische, wissenschaftliche, politische und muss diese ihre Ansprüche irgendwie befriedigen. Auf's Zurückgreifen ist sie nun aber offenbar nicht eingestellt, und selbst die Mächte die das auch heute noch zentrale geistige Interesse, nämlich das religiöse, durch Wandel, Tradition und Verworrenheit hindurch verwalten, die Konfessionen — selbst sie oder vielleicht gerade sie suchen mit grosser Mühe ihre Seelen zusammenzuhalten. Man gründet vielmehr neue Weisheitsschulen, schielt nach Orient und fernem Westen, treibt Seelenhygiene nach Coué und -analyse nach Freud und Adler — und hungert dennoch geistig. Vielleicht dass sich unsere wirtschaftlich-technische Exklusivität noch mehr als es der Weltkrieg vermocht hat, leerlaufen muss, um die Menschen den Inhalt finden oder wiederfinden zu lassen, an dem sich nicht nur der Verstand, sondern auch tieferes Gefühl und neuer Wille emporranken können.

Bis dahin aber bleibt wenigstens der Schule nichts anderes übrig, als die jungen Generationen mit den Bildungsgütern vertraut zu machen, die, wenn auch nur traditionell, wirklich geistiger Art sind. Es wäre ein Missverständnis, sie nur in weit zurückliegender Vergangenheit zu holen, aber freilich steht es uns auch nicht an, mit Lebensinhalten das Gefühlsleben bereichern zu wollen, die noch gar keine sind. Das zwanzigste Jahrhundert wartet noch auf die geistigen Impulse zur Erneuerung früherer höchster Güter oder zur Schöpfung neuer, und die Schule jedenfalls kann und darf sie nicht schaffen wollen, indem sie, wie es an vielen Orten Mode geworden ist, ohne Ziel und Forderung einfach wachsen lässt im Vertrauen darauf, dass so der neue Inhalt unberührt von alten Schlacken eines Tages aus Kopf und Herz der jungen Generation herausspringe. Man kann nicht bloss die Messer wetzen, man muss ihnen etwas zu schneiden geben, damit sie sich bewähren. Halten wir der Jugend den Schwamm voll unvergorener Gegenwartssehnsucht hin, so steigern wir nur den Durst; am feststehenden geistigen Gut können wir doch wenigstens Funken aus der jungen Seele springen lassen. Und im besten Fall wird es sich doch nur darum handeln können, nicht Wege zu neuem Geist, sondern neue Wege zum Geist schlechthin zu finden. Schliesslich aber können wir überhaupt nicht ihn, sondern er muss uns packen und im Innersten ergreifen, andernfalls müssen wir uns an seine geschichtlichen Offenbarungen halten. — „Wir wollen Kampf, einfach um des Kampfes willen“, oder „wir müssen widersprechen, einfach um des Widerspruchs willen“ — solche Lebensweisheit ist unserer Jugend geläufig. Aber wenn schon Kampf sein muss, so soll er doch wenigstens nicht ins Blaue gehen.

Nun liegt allerdings gerade in diesem Kampfwillen ein Wink für die Pädagogik. Ist es so, dass wir und besonders unsere Jugend auf neuen oder erneuten Lebensinhalt warten, volle Befriedigung im überlieferten Bildungsgut nicht finden, so kann diese wenigstens in einer

kämpfenden, tätigen Einstellung von seiten des Schülers eher erreicht werden. Das gilt für die ganze Linie: Volksschule bis Universität. Die Volksschule hat, in der Idee wenigstens, dieser Forderung Gehör gegeben. Das Arbeitsprinzip, als letzte Auswirkung des Prinzips der Selbstbetätigung, ist gewiss nicht nur rein psychologisch begründet in dem Sinne, dass die Ausgestaltung des Erlebten durch körperliche Betätigung zum Lernprozess einfach gehört, sondern diese methodische Neuerung ist in gewissem Betracht ein Sympton dafür, wieviel man heute darauf verwenden muss, um das in der Schule Gelehrte überhaupt interessant zu machen. Es lässt sich denken, dass man wieder einmal dazu kommt, sich rein aufnehmend einem als gross erkannten Lebens- und Bildungsinhalt gegenüber zu verhalten. Wo neue grosse Weltanschauungen auftraten, wie etwa in den oben angeführten Bildungsepochen, da verhielt man sich eine lange Zeit in Andacht rezeptiv, meist gerade so lange, bis der Inhalt geläufig war und ein neuer gebieterisch Einlass verlangte. Eine gewisse Verlegenheit inhaltlicher Natur kennzeichnet auf jeden Fall eine übergeschäftige Didaktik. Nun enthält aber gerade das Arbeitsprinzip so viel psychologisch Wertvolles, dass es mit aller Macht auf allen Stufen — wohlverstanden immer der Stufe und ihrem Bildungsstoff gemäss — betrieben werden sollte. Es bedeutet in einem andern Sinn zugleich das glücklichste Zugeständnis an den Zeitgeist — den wirtschaftlich-technischen nämlich, indem es dem der modernen Seele innewohnenden unwiderstehlichen Bedürfnis der Umsetzung von bloss Gedachtem in die gestaltende Tat genügt. Denn diesem Zeitgeist können wir nicht ungestraft entfliehen; alles hängt davon ab, ihn so der Erziehung zu assimilieren, dass er anspornend und interessierend unmerklich zu den in den überlieferten Bildungsgütern liegenden höhern geistigen Werten führt. Wo dieser frohen Betätigung im Sinne des Arbeitsprinzips Raum gewährt wird, kann auch das sich damit verknüpfende Lustgefühl die rechte Vertiefung und Genugtuung herbeiführen. „Je crois que l'école moderne possède un instrument précieux dans les méthodes qui, faisant appel aux tendances spontanées de l'enfant, lui procurent la joie d'une activité qui répond à ses besoins“ (2, Bovet). — Man übersehe auch nicht, dass der Sport eine ähnliche psychologische Wurzel hat, wie wir sie beim Arbeitsprinzip wenigstens teilweise fanden. Sport ist, wie Kerschensteiner feinsinnig ausführt, Betätigung um der Betätigung willen. „Wir nennen eine Betätigung Sport, wenn die vollendete Leistungsfähigkeit der Betätigung Zweck der Betätigung ist.“ (Begriff der Arbeitsschule 1928, S. 77.) Wo aber müsste Betätigung um ihrer selbst willen so inbrünstig gepflegt werden (wie eben im modernen Sport), wenn nicht ein das Leben sonst in Anspruch nehmender höherer Inhalt fehlte? Aber auch den Sport müssen wir der Erziehung aus dem gleichen Grunde wie die technische Seite des Arbeitsprinzips so gut und fein wie nur möglich einordnen, abgesehen da-

von, dass er als eine ausgeweitete Form des Turnens (aber als eines anderen Geistes Kind) seine vorzüglichen körperlichen und gesundheitlichen Dienste tut.

Gefühlsvertiefung — nach der sittlichen Seite hin — ist nun aber auch eine Forderung jener Pädagogen, die aus der Schule eine Arbeitsgemeinschaft machen wollen. Man müsste den Stanserbrief Pestalozzis nicht kennen, um den hohen Wert der Schülergemeinschaft nach dieser Seite zu übersehen. Aber eben — Schülergemeinschaft eher als Arbeitsgemeinschaft, denn in der Arbeit wird der Wettstreit und das gegenseitige Sichüberflügelnwollen nicht zu vermeiden sein. Und nicht einmal eigentliche Schülergemeinschaft! Wer war es, der im Waisenhaus in Stans die Kindergemeinschaft versittlichte? Doch niemand anders als der einzige Pestalozzi selbst, indem er „vom Morgen bis Abend soviel als allein in ihrer Mitte“ war, indem „alles, was ihnen an Leib und Seele Gutes geschah“, aus seiner Hand ging. „Meine Hand lag in ihrer Hand, mein Aug ruhte auf ihrem Aug. Meine Tränen flossen mit den ihrigen, und mein Lächeln begleitete das ihrige. Sie waren ausser der Welt, sie waren ausser Stans, sie waren bei mir, und ich war bei ihnen.“ Man leitet gern aus diesem Stanserbrief die Notwendigkeit der Gemeinschaft für die sittliche Erziehung her. So wahr es ist, dass sich in aller Welt Sittlichkeit nur in der Gemeinschaft erweisen kann, so wahr ist es aber auch, dass Gemeinschaft an sich nicht schon sittlich ist, sondern dass sittliche Impulse von starken sittlichen Persönlichkeiten ausgehen müssen. Die Gemeinschaft ist das notwendige Feld der Sittlichkeit, das stimmt, und darum ist die Schulklasse ein wertvoller Ort zu sittlicher Betätigung. Gebt allen Klassen Pestalozzis zu Lehrern, und ihr werdet sie sicher sittlich machen, aber nicht weil sie Klassen sind, sondern weil überragende Impulse wirken. Gewiss gehen auch von Schülern sittliche Einwirkungen aus, und manchmal starke, aber man kommt nicht darum herum, dass auch hier der wahre Vertreter der objektiven sittlichen Welt der Lehrer sein muss. Damit stehen wir jedoch wieder vor der Frage der Lehrerbildung oder vielmehr der Lehrerauswahl. — Dass aber die Klasse doch eben ein dankbares Feld zu sittlicher Betätigung ist und als solches fleissig bestellt werden soll, darf freilich immer wieder gesagt werden.

Die ästhetische Bildung endlich gibt weitere Gelegenheit zur Gefühlsvertiefung. Sie ist — wir wollen es gestehen — noch ein Stiefkind unserer Schulen, vor allem weil die Kinder noch keine ausgesprochene ästhetische Geistigkeit zeigen, dann weil alle ästhetische Bildung an sich ein schwieriges Kapitel bedeutet, und endlich weil die Zeit knapp bemessen ist.

Muss hier endlich gesagt werden, dass die erste Bedingung für eine warme kindertümliche Atmosphäre in der Schule jene dreifache Liebe des Lehrers ist, ohne die keine Beteiligung des rechten Gefühls möglich wird: die Liebe zum Kind, die zum Menschen überhaupt und die zur wahrhaften Geistigkeit?

Nun gehören aber zur psychologischen Rücksichtnahme weitere Punkte. Der Fortschritt der Heilpädagogik rechtfertigt die so sehr im Interesse der Schule und der betreffenden Kinder liegende Forderung: „Entlastung der Volksschule vom entwicklungsgehemmten Kinde und Erziehung desselben in Sonderklassen und Anstalten“ (1, Hanselmann). „Für Blinde und Taubstumme, Epileptiker, Krüppel und Schwererziehbare hat man gute Anstalten; aber wie oft ist es die leidige Finanzfrage, die hindernd in den Weg tritt...“ (2, Loeliger). Nicht nur das Erkennen eventueller Anormitäten beim Kinde wird vom Lehrer gefordert, sondern die direkte prophylaktische Behandlung: „Und deshalb steht die neuzeitliche, psychologisch orientierte Schule unter anderm auch vor der Frage, ob und inwiefern der Lehrer, unbeachtet seiner Gesamtaufgabe, bestrebt sein sollte, durch geeignete Erziehungsmassnahmen solche folgenschwere Konflikte zu verhüten. Oder, mit andern Worten: Wie kann der Lehrer beim Schüler den Ausbruch nervöser Störungen verhüten?“ (1, Garnier). Man bedenke bei diesen Forderungen einzig dies, auf welchen unsichern Grundlagen die Erklärung nervöser Störungen heute noch steht und wie gefährlich für den Lehrer eine nicht tief genug eindringende Kenntnis der verschiedenen Lehren oder auch nur einer einzigen werden kann, wenn er selbst heilpädagogisch arbeiten will. Die auf Organminderwertigkeit, also auf den Selbsterhaltungstrieb aufbauende Geltungstheorie Adlers mit ihren je nach den Auslegern verschiedenen Akzenten auf Seelischem oder Körperlichem, etwa auf die Betonung des sympathischen Nervensystems für die Angst; die auf dem Liebestrieb fussende Psychoanalyse; die fast alle Störungen aus Kompromissen zwischen beiden Trieben und dem Geistigen erklärende Psychologie Paul Häberlins, dann die Lehren der Psychopathologie — sie alle stehen vorläufig so ziemlich nebeneinander und erfordern viel Studium, Liebe und kritische Besinnung. Das Erkennen von krankhaften Zuständen können wir dem Lehrer zumuten; meist aber sind sie, wenn man sie erkennt, schon so weit, dass sie in fachkundige Behandlung gehören. Wir wollen vorläufig froh sein, wenn wir dem angehenden Lehrer eine rechte Pädagogik für die Normalen mitgeben können; wenn ja übrigens recht erzogen würde, wäre keine Heilpädagogik nötig. Einfache Krankheitsbilder ausserdem wie Angstneurosen, Stottern, Zwangshandlungen usw. sollten an konkreten Fällen vorgeführt werden; die Heilung aber würden wir unter allen Umständen Fachleuten übergeben.

Einen direkten Schaden für die seelisch gesunde Entwicklung sehen einige Autoren im **Notengeben**. Die Angst ganzer Klassen vor dem Abgefragtwerden „ist eine der Erscheinungen, die mit dem System des Notengebens unwiderruflich verbunden ist“ (2, Loeliger). „Alle diejenigen, in denen nicht die Freude an der Verstandeschulung dominiert, oder bei denen nicht ausgesprochenes Strebertum sich Geltung schaffen will durch die sichtbare Anerkennung in Noten, leiden...“ (3, Frau

Studer). Die Notwendigkeit einer Beurteilung der Schüler wird damit von den beiden Autoren wohl kaum bestritten, man muss über die Leistungen einer Klasse so gut Buch führen wie der Kaufmann in seinem Kontor, wenn Ordnung und Fortschritt da sein sollen. Gewiss kann empfindsamen Kindern durch das ständige offensichtliche Bewerten ihrer Leistungen eine permanente Angst eingeflösst werden, und ebenso gewiss werden manche Schüler zu falschem Ehrgeiz und unedlem Wettstreit, zu einem Lernen aus ungeistigen Motiven verleitet, wenn sie jede Leistung durch eine bestimmte Note bewertet sehen; weiter ist die Bewertung geistiger Leistungen und besonders sittlichen Verhaltens durch Noten an sich unzureichend, und endlich muss sie „notwendig eine relative bleiben, das heisst, dass der Schüler eine um so bessere oder schlechtere Note bekommt, je schlechter oder besser die Andern gearbeitet haben“ (4, Schohaus). Aus all diesen Gründen müsste eine Beurteilung in Worten vorgezogen werden, wenigstens für die dem Schüler zu Gesicht kommenden Zeugnisse. Dem Lehrer bliebe privatim doch die Möglichkeit der für ihn abkürzenden Notengebung, jedoch hinge hier alles von seinem Takt ab. Dem Schüler aber eine zeitweilige klare Beurteilung seiner Leistungen überhaupt vorenthalten hiesse ihm selbst unrecht tun; nur faule und nicht gewissenhafte Individuen lassen sich gern über den wahren Sachverhalt täuschen, und alle Erziehung beruht ja auf ständiger Emporentwicklung und Korrektur. Ob unsere technisch eingestellte Zeit, etwa all die Bank- und andern Institute, welche Lehrlinge aufnehmen, ob die Handwerker und Gewerbetreibenden, auch die höhern Schulen, schliesslich die Schüler selbst auf die Bewertung durch Noten verzichten wollten, dies zu erfahren wäre würdiger Gegenstand einer umfassenden Umfrage. Für die Schule müsste natürlich in erster Linie der erzieherische Standpunkt massgebend sein, wenn wirklich schwerwiegende Nachteile sich aus der Notenerteilung ergäben.

Endlich sei der wenigstens an einem Orte erwähnten Hauptbedingung einer wahrhaft psychologischen Schule gedacht, des **Kleinklassensystems** (1, Garnier). Solange diesem Punkte nicht durchwegs Nachachtung verschafft wird, ist Anfang und Ende aller Schulverbesserung in Frage gestellt. Abgesehen davon, dass im Laienbewusstsein, selbst bei denen, die in Schulsachen etwas zu sagen und über Schulorganisation zu bestimmen haben, ein erschreckend falsches Bild von der Bedeutung und Schwierigkeit der Lehrerarbeit herrscht, ist gerade dieser Punkt dem guten oder meist schlechten Willen der Steuerzahler unterworfen. Es muss schon noch ein ganz anderes Bewusstsein von der Wichtigkeit der Erziehung für Gemeinde- und Staatswesen Platz greifen, bis einmal auch die Parteien einsehen, wieviel für ihre sogenannten Ideale von dem Wohlwollen abhängt, das sie einer **guten Schule** entgegenbringen.

Damit beschliesse ich meinerseits die Besprechung der Rundfrageantworten. Nicht alles konnte zur Sprache

kommen, was vorgeschlagen und erörtert wurde, aber die Antworten stehen ja alle schwarz auf weiss zur Einsicht und haben ihre Wirkung auch ohne nochmalige Besprechung getan, manches lässt sich überdies nur einmal gut sagen. — Ob wir überhaupt „vom Geist schweizerischer Schule“ reden dürfen? Gewiss nicht dann, wenn er erst auf dem Papier steht, auch nicht dann, wenn er bloss den guten Willen der die Schule Führenden beseelt, sondern erst, wenn das die Schule tragende Volk, die sie organisierenden politischen Führer und Parteien von ihm

ergriffen werden, und wenn endlich dem Ergriffensein wenigstens ein Stück von dem Opfermut folgt, den uns unser Heinrich Pestalozzi in beispielloser Art vorlebte. Erst wenn er, Pestalozzi, zum erzieherischen Gewissen unseres ganzen Landes wird, dürfen wir frohgemut und wahrhaft von einem Geist schweizerischer Schule, vollbewusst aber auch von einem Geist schweizerischer Schule reden. Möchte die Rundfrage das Ihre dazu beitragen; vieles in den Antworten und Vorschlägen ist von diesem Geiste beseelt!

Die Lehrerinnenverhältnisse in der Schweiz.

Von Georgine Gerhard, Basel.

In einem Ausmasse wie nie zuvor haben die Schweizerfrauen anlässlich der „Saffa“ sich und andern Rechenschaft gegeben über ihre Tätigkeit, ihre Arbeitsbedingungen, ihre Stellung in den verschiedenen Berufen. Auch den Lehrerinnen erwuchs diese Pflicht, und die verschiedenen Lehrerinnenvereine sind ihr nicht aus dem Wege gegangen. Aufgabe des Schweizerischen Lehrerinnenvereins

war es dabei, die Verhältnisse der sogenannten „wissenschaftlichen“ Lehrerin darzustellen, d. h. derjenigen, die weder Kindergärtnerin, noch Arbeitslehrerin, noch Hauswirtschafts-, noch Gewerbelehrerin ist. Die Ergebnisse dieser Darstellung seien im folgenden auf Wunsch des Herausgebers zu einem Ueberblick zusammengefasst.

