

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: 3

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: 14.03.2025

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

Die Maturitätsschule verzichte endlich auf den falschen Ehrgeiz, auch ungeeignete Geister hochschulreif machen zu wollen. Sie sei Bildungsschule, ist doch Bildung der einzige, nicht zu bezweifelnde Sinn unseres Lebens. Im Lehrplan werde Bedeutendes herausgegriffen, in bedeutender Weise in Muße behandelt. Auch die Hochschule bekenne sich zu demselben Bildungsbegriff, das Gymnasium opfere die Angst um seine Selbständigkeit, dann wird bei guter Organisation die längst notwendige Aussprache zwischen Hoch- und Mittelschule wieder zu einem engeren Zusammenhang führen. Die Mittelschule sei nicht nur Vorbereitungsschule zur Hochschule, beide müssen gemeinsam wirkliche Bildung verlangen, Achtung vor einem eigenen wie auch vor einem überpersönlichen Gesetz.

Dr. M. Hiestand, Zürich.

*

Was ist Heilpaedagogik?

(Leitgedanken der Antrittsvorlesung von Prof. Dr. H. Hanselmann an der Universität Zürich, gehalten am 30. Jan. 1932. Die Vorlesung ist jetzt als Heft I der geplanten Schriftenfolge „Arbeiten aus dem heilpaedagogischen Seminar Zürich“ in extenso erschienen und zum Preise von Fr. 1.— erhältlich. [Verlag des Heilpaedagogischen Seminars Zürich, Kantonsschulstraße 1.]

„Heilpaedagogik ist die Lehre von der Erfassung entwicklungsgehemmter Kinder und Jugendlicher und ihrer unterrichtlichen, erzieherischen und fürsorglichen Behandlung.

In unserem Lande sind durch die Tätigkeit dreier hervorragender Schweizer (Amann, Guggenbühl und Pestalozzi) nachhaltige heilpaedagogische Anregungen ausgegangen. Aber auch vom Ausland her kamen stärkste Impulse.

In der Schweiz sind in Anstalten und Spezialklassen heute gegen 12,000 Kinder und Jugendliche untergebracht, während wohl mindestens 50,000 entwicklungsgehemmte Kin-

der, namentlich in kleinen Schulgemeinden, noch der heilpaedagogischen Betreuung entbehren müssen.

So unübersehbar reich und vielgestaltig die praktischen Erfahrungen auch sind, so sehr fehlt heute noch ihre wissenschaftliche Vertiefung und Abklärung. Der Name Heilpaedagogik könnte zu der irrigen Auffassung führen, als handelte es sich nur um eine Summierung von medizinischen Kenntnissen und Techniken und paedagogischen Maßnahmen. Gewiß ist eine ständige Zusammenarbeit zwischen Medizin und Heilpaedagogik notwendig; sie soll vor allem zu einer sauberen Arbeitsteilung ärztlicher und erzieherischer Tätigkeit führen.

Sowohl die psychologische Erfassung als auch die Behandlung anormaler Kinder stellen der Heilpaedagogik besondere Forschungsaufgaben, so das Anlage-Umweltproblem, ferner kritische Untersuchungen der Begriffe normal-anormal, gesund-krank, psychogen-somatogen usw., dann der Begriffe der Beobachtung, der Besserung und des Erfolges und Mißerfolges usw. Auch das Anstaltsleben bietet als künstliche Lebensgemeinschaft eine Fülle interessanter psychologischer und soziologischer Forschungsaufgaben.

Wer heilpaedagogisch helfen will, muß ferner nach dem Sinn des Leidens fragen. Fast alle Krankheiten und Leiden der Menschen haben ihre letzte Ursache nicht im Individuum, sondern in Mängeln des menschlichen Gemeinschaftslebens.

Forschen allein führt nie zum tätigen Helfen. Die Triebkraft für alles echte Helfen hatte zu allen Zeiten und hat auch heute ihre Quelle in einem religiösen Glauben oder in einer an dessen Stelle tretenden Welt- und Lebensanschauung. Echter Glaube ist nie ein Widerspruch gegen das Wissen, sondern stärkster Impuls für ein möglichst exaktes Erforschen der Tatsachen. Nur der Charlatan und der Kurpfuscher gründen ihr Tun ausschließlich auf ihren „Glauben“ und vernachlässigen, verkennen oder entstellen die gegebenen Tatsachen.
H. B.“

Schulleben und Schulpraxis.

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

Ehrung.

Zur Hundertjahrfeier der zürcherischen Volksschule hat die philosophische Fakultät der Universität Zürich drei Schulmännern den Ehrendokortitel verliehen:

a. Primarlehrer Eduard Oertli in Zürich 7, für seine Pionierarbeit auf dem Gebiet der Arbeitsschule und seine Bemühungen zur Hebung der Lehrerbildung,

Sekundarlehrer Hans Hoesli in Zürich 7, für seine bahnbrechenden Lehrmittel des Französischunterrichts, und

Sekundarlehrer Emil Gaßmann, für seine unentwegten praktischen und theoretischen Bemühungen um die Hebung der Volksschule. Schöner hätte es die Stätte der reinen Wissenschaft nicht dokumentieren können, wie ausschlaggebend im Gebiete der Paedagogik sie die praktische Tat einschätzt. Den mit der Ehrung Bedachten unsere Gratulation!
Red.

*

Zur Umfrage: »Was kann die Schule für den Frieden tun?«

Geschichte.

Von Dr. A. Meier, Basel.

„Den Frieden lasse ich Euch; meinen Frieden gebe ich Euch“. — Es ist möglich gewesen, ungezählten Menschen, und vielleicht nicht erst seit Christi Erden-tagen, jenen Frieden zu geben, den die Welt nicht hat, den Frieden der Seele, den Frieden Gottes, jene meta-physische Ausgesöhntheit mit Existenz und Schicksal inmitten einer Welt des Bösen und Nichtigen. Es ist möglich gewesen und wird weiter möglich sein, ob diese Welt aus Fleisch und Blut auch noch so sehr im Argen liegt. Aber nunmehr geht es um den titanischen Versuch, aus menschlich-prometheischem Schöpfungs-willen, aus allen guten Kräften des menschlichen Ge-müts, aus Gerechtigkeit, Liebe und dem Gefühl für Men-schenwürde das Ruchloseste, das es von je in der Men-schengeschichte gegeben hat, zu bändigen, zu zerbrechen, den Krieg, und damit, entgegen der kreatürlichen Eigengesetzlichkeit dieser Welt, mit bewußtem Willen eine Ordnung des ewigen Friedens unter den Völkern der Erde zu schaffen und ihn für alle Zeiten dauerhaft zu gewährleisten. Ein fast übermenschliches Unternehmen, wenn wir wenigstens den guten Willen allein nicht schon für Vollbringen, und redlichen Anfang nicht schon für Gelingen halten, und wenn wir zwischen Ideal und Illusion wohl zu unterscheiden wissen. Ein übermenschliches Unternehmen, das seinesgleichen so noch nie gehabt hat und allein schon genügt, uns besser von diesen Zeiten denken zu lassen, ein Weltunternehmen, an dem ohne Unterlaß alles, was Hände hat, mitarbeiten muß, soll es gelingen; denn es kann nur ganz, oder dann überhaupt nicht gelingen.

Was kann hier die Schule tun, und was an seinem Orte der Unterricht in Geschichte? Es wäre fast ein allzuarges Mißverhältnis, Weltfrieden und Ge-schichtsunterricht so nebeneinander zu nennen, wenn man nicht, wie bei einer Volksabstimmung, bei der es in die Hunderttausende und Millionen von Stimmen geht, sich sagen müßte, daß es letzten Endes doch auf jede einzelne, noch so unscheinbare Stimme entscheidend mit ankommt, und wenn wir nicht mit Fichte davon überzeugt sein könnten, daß jeder an seinem Orte so zu handeln habe, als ob das Ganze von ihm abhinge. Und noch etwas: Wenn nach einem bekannten Worte der preußische Schulmeister es gewesen ist, der die Schlacht bei Königgrätz gewonnen hat, warum sollte nicht im vierten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts die Internationale Schule den Weltfrieden mitgewinnen helfen? Man darf in einer guten Sache weder allzu skeptisch noch allzu

bescheiden sein; aber man muß klug und gläubig an seine Arbeit gehen.

Da wird es vorerst gut sein für den Geschichtslehrer, sich Rechenschaft zu geben über das, was er kann und was er nicht kann; was andere besser können und wofür er an seinem Orte besser als ein anderer am Platze ist. Das Verkehrteste, was ein Geschichtslehrer tun könnte, wäre, sich als Vorkämpfer, Prophet und Apostel zu gebärden. Keins von diesen dreien steht ihm an. Die Friedensbewegung braucht wie jede große Sache ihre Vorkämpfer, Propheten und Apostel, und wird sie weiter brauchen. Aber die dafür Berufenen haben an einem andern Orte und auf andern Posten zu wirken, ihre Probe zu bestehen und ihr Schicksal zu erleiden. Aber so wenig hat der Geschichtslehrer eines von diesen dreien zu sein, wie der Deutschlehrer nicht in der Rolle des Dichters und Schriftstellers in seinem Unterrichte sich zu geben hat. Aber etwas von den dreien muß in ihm sein und aus ihm wirken: Ueberzeugung, Glaube und Glaubensmut. Auch die Aufgabe des Politikers ist ein Anderes, und auch die soll der Geschichtslehrer im Dienste des Friedens mit seinen Aufgaben und Möglich-keiten nicht vermengen. Welche Ordnungen, Formen, Institutionen schaffen und gewährleisten unter den be-stimmt gegebenen, heillosen Zuständen von 1932 am besten den Weltfrieden; wie bricht und überlistet man Widerstände; was ist in all dem Friedensgetue ehrlich und wo sucht im Schafspelz der Wolf wieder das Seine; taugt der Völkerbund der kapitalistischen Staaten oder sollen wir auf Sowjetrußland und die Weltrevolution unsere Hoffnungen setzen; genügt Abrüstung und in welchem Ausmaße, oder haben Briand und Coudenhove mit ihren Paneuropaprojekten recht; wie weit sind Ver-sailler-Vertrag und Reparationen Kriegsgefahren und einer Revision zu unterziehen und wie weit steht und fällt der Weltfriede mit der „Heiligkeit der Verträge“? Mit solchen und hundert andern Fragen, unter denen die Frage des Antimilitarismus und der Dienstverweigerung sich fast harmlos ausnehmen könnte, sind wir schon mitten im Labyrinth der politischen Differenzen, in dem zurecht zu finden der heilige und reine Friedenswille oft mehr ein Hindernis statt eine Hilfe ist, und worin die bestmeinenden Friedensfreunde mit bösen Worten — leider — sich begegnen mögen. In all diesen Dingen mag der Geschichtslehrer als Privatmann und Staatsbürger seine persönliche Meinung haben und andere ausschließen oder auf Kompromisse sich ein-

lassen, wie der handelnde Politiker es auch tun muß, wenn etwas geschehen soll. Aber die Geschichtsstunde ist nicht der Boden politischer Entscheidungen, und darum hat der Geschichtslehrer vor seinen Klassen nicht Politik zu treiben, so schwer ihn der Verzicht ankommen mag. (Es steht ihm ja — bei uns wenigstens — frei, außerhalb der Schule in Politik und politischer Publizistik zu machen.) Aber etwas vom Politiker, so gut wie vom Propheten, muß in ihm sein und aus ihm wirken: Er muß Verständnis und Einsicht in das ganze Gewebe haben und es aufzuzeigen und klar darzulegen imstande sein.

Als Lehrer aber hat er nun aus seinem Glauben und seiner Einsicht Gesinnung und Einsicht des jungen Menschen, der kommenden Generation zu bilden. Die Grundfrage ist darum, wie weit wir selbst daran glauben. Als Geschichtslehrer, sozusagen mit der Erfahrung von Jahrtausenden, mögen manche vielleicht eher Skeptiker sein, und im Grund doch ehrlich den Frieden wollen. Aber wie weit nun Glaube oder Zweifel jeweiligen die Oberhand haben, es kommt ja darauf an, daß wir das bewirken helfen, woran wir glauben oder gerne glauben möchten. Es handelt sich um ein Tun, und im Tun werden wir erkennen, daß unser Wollen und Glauben das rechte ist.

Wichtig ist, daß wir überhaupt in der kommenden Generation eine Friedensgesinnung bilden, eine Einstellung zum Problem des Friedens, damit sie nicht in jener gedankenlosen Selbstverständlichkeit oder Unwissenheit dem Kriege gegenüber aufwächst wie wir in der Vorkriegsgeneration. Es steht aber mit der Bildung dieser Gesinnung ähnlich wie mit dem Unterricht in religiösen und moralischen Dingen: Weder Ueberredung noch Drohung noch heimlicher Zwang und am allerwenigsten Fanatismus vermögen etwas, sondern allein offenes Bekenntnis, Wahrhaftigkeit, und darum mag unter Umständen der ehrliche Skeptiker mehr Wirkung tun als der selbstgerechte Orthodoxe, wenn er nur überhaupt von den Dingen ernsthaft spricht. Nur eine Haltung des Geschichtslehrers der Friedensfrage gegenüber sollte sich von selbst verbieten aus rein pädagogischen Gründen: Die ironisch-wegwerfende, zynisch-mephistophetische Art, die im Schlagwort vom „frischfröhlichen Krieg“ ihren noch gelindesten Ausdruck gefunden.

Aber Gesinnung bilden ist mehr Sache einer unbewußten Wirkung, die unmittelbar, wie die Wirkung von Schönheit oder Güte, ohne besonderes Tun, von Mensch zu Mensch geht. Mehr Sache einer besondern Bemühung, eigentlich Gegenstand und Aufgabe des Unterrichts ist die Bildung von Urteil und Einsicht auf Grund solider Tatsachenkenntnisse. Und hier nun wäre es an der Zeit, den Fundamentalsatz auszusprechen, daß der Geschichtsunterricht der Friedensidee am besten dient, wenn er der Kriegsgeschichte nicht aus dem Wege geht. Wir wollen nicht den Fehler einer frühern falschen Sexualerziehung machen und dergleichen tun,

als ob etwas Unbequemes nicht vorhanden sei und nicht jeden Augenblick wieder unbequem werden könnte. Man mag aus Gründen der Zeitersparnis die punischen Kriege und den dreißigjährigen und die Napoleonischen mit weniger als einem Dutzend Sätze abtun; man unterlasse es auch nicht, die Scheußlichkeiten der Kolonialkriege und mancher Kolonisationsmethoden ins rechte Licht zu rücken und zu zeigen, wie gerade dort die „Bestialität sich gar herrlich offenbart“; man gebe ruhig im Geschichtsunterricht dem Kriege, was des Krieges, und zwar in gleicher Weise dem Angriffs- wie dem Verteidigungskrieg; man vergesse auch nicht, bei guter Gelegenheit Schillers Wort vom Kriege zu illustrieren: „Alles hebt er ins Ungemeine“; man unterlasse auch nicht, einfach um der Wahrhaftigkeit willen und um der Selbstgerechtigkeit vorzubeugen, darauf hinzuweisen, wie unbedenklich oder gedankenlos wir alle, die Friedensfreunde mit eingeschlossen, täglich Vorteile genießen und Interessen wahren, auch bei uns in der Schweiz, die wir indirekt und aus langer Hand den Ergebnissen dieser oder jener Kriege mitverdanken. Man ignoriere auch da nicht Schuld und Tragik allen menschlichen Daseins. Aber dann handle man auch ausgiebig, geradezu mit einer gewissen Zeitverschwendung das Zeitalter des Imperialismus seit 1870/80, die nähere Vorgeschichte des Weltkrieges seit etwa 1900 und den ganzen Verlauf des Weltkrieges, mehr noch was zu seiner Charakteristik gehört: die falsche Rechnung, die man sich allseits damit gemacht, die Illusionen alle, mit denen man ihn begonnen, seine Mechanisierung und Materialisierung, die wahren Motive allerorten hinter dem aus Halbwahrheiten und Lügen buntgewirkten Wortschleier, das Massenhafte, das über jede menschliche Möglichkeit ihn zu lenken, weit hinausging; man spreche ja ausgiebig von der Gemeinheit, mit der im gleichen kriegführenden und neutralen Lande die Not und Verelendung der einen, der vielen zum Gewinn und Segen für die andern, die wenigen ausgemünzt wurde, und wie ohnmächtig alle Staaten der Verschärfung der sozialen Gegensätze gegenüberstanden. Wir können die Gesamtcharakteristik des Weltkrieges, wie sie im Geschichtsunterricht aller Stufen künftig zu geben ist, auch nicht einmal skizzieren. Man gebe sie, ausführlich und wahr mitsamt ihren literarischen Ausstrahlungen und ihrer Wirkung auf die junge Generation, um den Wesensunterschied dieses Krieges und aller künftigen, wenn sie nicht verhindert werden, gegenüber allen frühern mit Belegen aufzuzeigen. Das wäre: An der Kriegsgeschichte nicht vorbeigehen und auf Grund solider Tatsachenkenntnis Einsicht und Urteil bilden.

Nicht nur um der Friedensarbeit willen, sondern der Sache selbst wegen wird der künftige Geschichtsunterricht in ganz anderer Weise als bisher sich der Welt der Arbeit zuwenden und die soziale Frage, die Wirtschaftsformen und -systeme, Kapitalismus und Sozialismus behandeln und in Verbindung mit einem entsprechend orientierten Geographieunterricht die Fragen der nationalen Produktion und des internationalen Güteraus-

tausches, der Weltwirtschaft in seinen Bereich ziehen. Je mehr er das tut, je mehr er dabei auch, ich muß das hier betonen, der Emanzipation des Proletariates, den Interessen der hauswirtschaftlich und erwerbstätigen Frauen und damit der gesamten Frauenbewegung gerecht wird, um so besser auch wird er Einsichten und Strebungen im jungen Menschen bilden helfen, die dem Weltfrieden mitdienen. Dann mag jugendlichem Taten- drang und Führergeist, dem jugendlichen Idealismus und Heldentum, das früher im Militärischen, Soldatischen, in der Offizierskarriere, im militärischen Nationalismus und Patriotismus den Weg sich vorgezeichnet fand, die Einsicht werden, wo Arbeit, Heldentum und Opfer heute und künftig not tun. Denn darüber müssen wir uns wohl klar sein: Nicht bloß in Sport, Weekend und Körperkultur dürfen sich die durch den Weltfrieden freiwerdenden jugendlichen Energien umsetzen, sondern mehr noch in große, ideale Gemeinschaftsaufgaben müssen sie übergeleitet werden können. Diese Gemeinschaftsaufgaben aber sind heute im Gebiet des Sozialen. Hier kann der Geschichtsunterricht Möglichkeiten zeigen, jugendliche Kräfte bereitstellen; Sache der Innenpolitik wird es sein, diesen bereitgestellten Kräften Aufgaben und Arbeit zuzuweisen, damit sie wieder „Dienst leisten“ können. Denn „Dienst leisten“ ist das gesunde Bedürfnis gesunder Jugend in einem gesunden Volk, und hier, in sozialer Dienstleistung, wäre auch kein Unterschied mehr zwischen dem jungen Mann und dem jungen Mädchen; solche Kameradschaft wieder hülfe mit, Volksgemeinschaft und Völkerfrieden begründen und sichern.

Im Dienste des Friedens wird der Geschichtsunterricht künftig wieder mehr den großen, Einheitschaffenden Mächten in neuer Bewertung Beachtung schenken. Vorzu den politischen Großformationen, die wie das Römische Weltreich in der Kaiserzeit, einen ganzen Kulturkreis, die Welt schlechthin, zusammengefaßt haben. Hat man früher sich je genügend Rechenschaft darüber gegeben, daß fast 4 Jahrhunderte lang, von Augustus an, das Abendland und Morgenland, alle Kulturvölker im imperium Romanum Frieden hatten, weil es keine rivalisierenden Reiche mehr gab, nur ein imperium und eine pax Romana. Man mag die paar Grenzkriege und Thronkämpfe demgegenüber ruhig in Kauf nehmen. Nur an einer tragischen Gestalt gehe man nicht achtlos vorüber, am Kaiser Marc Aurel, dem Stoiker und Pazifisten von Gesinnung, den die amtliche Verantwortung gezwungen hat, wider Willen und Gewissen nicht unerhebliche Grenzkriege führen zu lassen! Auch an Karl dem Großen hebe man hervor, wie er weise die westliche Kulturwelt geeint, „Mitteleuropa“ geschaffen, und bei Behandlung des Teilungsvertrages von Verdun unseligen Angedenkens zeige man, wie hier leider für über ein Jahrtausend, für unsere Gegenwart und Zukunft die politische Zerrissenheit Europas begonnen hat. Wenig besagen dem gegenüber die Zusammenfassungen der europäischen Mitte durch die deut-

schen Kaiser des Mittelalters, die von heute aus gesehen, immerhin so töricht nicht waren, wie sie in der nationalen Geschichtsschreibung des 19. Jahrhunderts dargestellt werden. Umso wichtiger ist es, den „imperialistischen“ Tendenzen der andern Universalmacht gerecht zu werden, den Ansprüchen des Papsttums auf einheitlich-friedliche Leitung der Welt durch Unterordnung aller staatlichen Sondergewalten unter das geistliche Oberhaupt; für einen Innocenz III., so viel Allzumenschliches mit im Spiel gewesen sein mag, sollte man heute aus der Ferne wenigstens Verständnis haben, mindestens in dem Wunsche, es möchte künftig eine übernationale, eine Weltinstanz so viel heilige Leidenschaft, Geist und Autorität haben wie er. Und Napoleon! Was haben die von seiner „Fremdherrschaft“ „befreiten“ Völker im 19. Jahrhundert und von 1914—18 aus dem Zerfall Europas anno 1815 denn eigentlich viel Besseres gewonnen? Ich höre die entrüsteten Nationalisten; aber ich gehe weiter und sage: Alles Verständnis für die nationalstaatliche Einigung Italiens und Deutschlands! Jedoch von den drei großen „Ismen“, die das 19. Jahrhundert ausmachen, wird der Geschichtsunterricht des 20. Jahrhunderts den Liberalismus und Nationalismus auch in ihrer Fragwürdigkeit und Relativität aufzeigen: Was ist der Weltkrieg anderes, als die Ausgeburt aus der Uebersteigerung dieser Prinzipien? Wir werden in einem Zeitalter, wo Handels- und Gewerbefreiheit durch die Koalitionen der Wirtschaftsverbände selbst und die unvermeidlichen Eingriffe der Staatsgewalt in Bund und Kantonen zu Ladenhütern einer überalterten Bundesverfassung geworden sind, in unserm Unterricht wieder mehr Verständnis aufbringen müssen für das, was auch in Wirtschaft und Gesellschaft wohltuende Bindungen und Sicherungen schafft. Man wird es sagen dürfen, daß der Sklave des Altertums vor Entlassung und Arbeitslosigkeit geschützt und für seine alten Tage gesichert war. Wenn wir überhaupt zur Achtung vor der Menschenwürde erziehen, die Kämpfe um menschenwürdige Existenz mit Ernst behandeln, die von den bisher Zurückgesetzten im 19. Jahrhundert geführt worden sind, dem Industrieproletariat, den Frauen, den Fremdvölkern unter europäischer Herrschaft, dann auch dienen wir dem, was den Weltfrieden als moralisches Fundament mittragen muß, soll er haltbar sein.

Bleibt noch übrig, von mutigen Frauen und Männern zu erzählen, die Vorkämpfer und Märtyrer der Friedensidee oder wenigstens der Humanisierung des Krieges gewesen sind.

Mit reifern Schülern aber lese man reichlich Quellen und Dokumente zum Problem des Weltfriedens und der Abrüstung. Kein historisches Quellenbuch mehr ohne eine reiche Auswahl davon, und das nun gerne auf Kosten irgendwelcher Revolutions- und Schlachtenszenen.

Man gehe an die Arbeit: gläubig, ehrlich und klug, und was auch geschehen möge: Man bleibe ein getreuer Knecht im Dienst des Friedens!

Arbeitsschule und Hausaufgaben.

Dr. Heinrich Kleinert,

Sekretär der kantonalen Unterrichtsdirektion, Bern:

II.

Eine zweite Frage, bei der ebenfalls das Elternhaus mitzuarbeiten hat, ist die Festsetzung des Zeitpunktes, wann Hausaufgaben gemacht werden sollen.

Hier dürften zwei ganz entgegengesetzte Standpunkte mit gleich guter Begründung vertreten werden. Der eine macht sich ein altes Sprichwort zur Devise: „Erst die Arbeit, dann das Vergnügen“ und verlangt vom Kinde, daß es in erster Linie die Schulaufgaben erledige, bevor es mit Spiel und Sport beginne. Der andere Standpunkt ist gewissermaßen der des Stundenplantchnikers: das Kind soll sich nach der Schule zunächst einmal recht austoben und geistig ausruhen, bevor es erneut an die Arbeit der Hausaufgaben herantritt.

Beide Auffassungen haben etwas Bestechendes für sich; bequem für den Erzieher ist selbstverständlich die erste, die das Kind zwingt, in erster Linie seine „Pflicht“ zu erfüllen, bevor es seinem Vergnügen nachgeht. Die Aufgaben sind dann „erledigt“, man braucht nicht mehr an sie zu denken. Aber denken wir einmal ein wenig an unsere eigene Jugend zurück! Ist es nicht oft viel verlangt, gleich nach der Schule wieder hinter die Bücher zu sitzen, während vielleicht vom Spielplatz oder der Straße herauf der Lärm der spielenden Kameraden tönt? Denken wir auch an die Intensität der unter solchen Bedingungen getanen Arbeit! Sicher ist, daß wenn das Kind nicht von sich aus diesen Zeitpunkt wählt, es vollständig verfehlt sein dürfte, es zu zwingen, unmittelbar nach Schulschluß an die Hausaufgaben zu gehen. Und welchem Kinde ist dies zuzumuten? Der anderen Auffassung, die Hausaufgaben seien erst später in Angriff zu nehmen, nachdem das Kind etwas gespielt hat oder sich im Freien getummelt, ist deshalb der Vorzug zu geben. Wir gehen dabei von der wohl nur in der Minderzahl zutreffenden Voraussetzung aus, daß das Kind neben der Schule und der mit ihr zusammenhängenden Arbeit keine weiteren Verpflichtungen habe. Sobald dies nicht mehr zutrifft und das Kind vielleicht noch durch Musikunterricht, Mithilfe im Haushalt oder im Gewerbe des Vaters belastet ist oder gar einem wirklichen Verdienst nachzugehen hat, werden die Verhältnisse schwieriger. Man wird im übrigen auch der Eigenart des Kindes Rechnung zu tragen haben und als Elternteil seine Weisungen über den Zeitpunkt, da Hausaufgaben zu machen sind, so erteilen, daß sie mit größtmöglichem Erfolg ausgefertigt werden. Gegen das Aufgabemachen am Abend spricht vor allem die Möglichkeit, daß es das Kind zwingen könnte, bis spät in die Nacht wach zu bleiben. Abge-

sehen davon, daß die Arbeit selbst das Kind nötigt, lange beim Tische zu sitzen, gibt dies etwa Anlaß, daß es den Schlaf nicht findet. An dies alles muß auch der Lehrer denken, wenn er seine Aufgaben stellt.

Die Frage nach dem **Quantum Aufgaben**, das man als Lehrer stellen darf, dürfte eindeutig beantwortet werden können. Ich habe schon weiter oben darauf hingewiesen, daß bei der häuslichen Arbeit des Kindes gewisse Faktoren fehlen, welche diese Arbeit zu Hause in der Intensität und im Tempo wesentlich beeinflussen können. Während meiner Tätigkeit als Lehrer habe ich mich jeweilen erkundigt, wieviel Zeit die Kinder auf die Hausaufgaben verwenden mußten. Diese waren nach den Erfahrungen gestellt, die ich über die notwendige Zeit für Klassenarbeiten gesammelt hatte. Ich war oft erstaunt, wie stark die Angaben der Schüler und meine Schätzungen auseinandergingen und zwar fast ausnahmslos in dem Sinne, daß die Kinder zu Hause für eine bestimmte Arbeit wesentlich mehr Zeit aufwenden mußten, als sie in der Schule für die gleiche Aufgabe gebraucht hätten. Es war besonders im Anfang meiner Lehrtätigkeit oft erschreckend, wie lange sie durch meine Hausaufgaben in Anspruch genommen wurden, und ich mußte mir mehr als einmal Vorwürfe machen, meine Schüler überanstrengt zu haben. Es verhält sich übrigens hier ähnlich wie mit der Durcharbeitung gewisser Kapitel irgend eines Unterrichtsgebietes in der Schule. Das eine Jahr nehmen sie viel Zeit, ein anderes wenig in Anspruch. Immerhin sollte ein Lehrer durch sorgfältige Beobachtung im Laufe der Zeit einschätzen lernen, wieviel Hausaufgaben er seinen Schülern geben darf. Beständiges Nachfragen bei den Kindern und vielleicht bei Gelegenheit auch bei Eltern wird ihn bei der Zumessung des Aufgabenquantums wesentlich unterstützen. Daß dabei auch der Schultypus eine wichtige Rolle spielt, d. h. ob es sich um eine Primar- oder eine Sekundarschule handelt, ist klar. Bei Sekundarschülern sind im allgemeinen schon die Eltern so eingestellt, daß sie Hausaufgaben als gegeben und selbstverständlich ansehen, und daß sie den Kindern die notwendige Zeit ohne weiteres einräumen. Bei Primarschulen ist dies nicht immer der Fall, sodaß schon deswegen hier eine große Beschränkung im Aufgabenstellen am Platze ist.

Im allgemeinen wird man sich hüten müssen, allzu viele Hausaufgaben zu stellen. Ich kann der Schule den Vorwurf nicht ersparen, daß sie hierin sehr oft noch viel zu weit geht und auf alten, ausgetretenen Wegen wandelt. Es sind besonders die Sekundarschulen, die, um nur noch einmal die Frage des Quantums zu streifen, viel zu hohe Anforderungen stellen. Die Fächerung des Unterrichts und das damit zusammenhängende Fachlehrersystem mögen dabei als Hauptursache betrachtet werden. Jeder Lehrer stellt dann seine Auf-

gaben; letzten Endes aber ist das Kind der leidtragende Teil, indem auf ihm sich die Hausaufgaben aller Fachlehrer sammeln.

Ich kann aber der Schule auch einen zweiten Vorwurf nicht ersparen, den, daß ebenfalls der Qualität der Aufgaben viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Ich meine damit nicht, daß die Hausaufgaben zu wenig genau ausgeführt, kontrolliert und korrigiert werden, als vielmehr, daß sie zu wenig überlegt, daß sie nicht sinngemäß, einem neuzeitlichen Unterrichtsverfahren zu wenig angepaßt, mit ihm nicht innerlich zusammenhängend gestellt werden. Mit einem Wort: die Aufgabenstellung ist oft noch die der Lernschule.

In einer unteren Mittelschule wurde letzthin. (1931) z. B. noch als Hausaufgabe gestellt, es seien 60—70 (vorher zusammengestellte) Pässe und Uebergänge im Kanton Graubünden zu lernen (!) nach dem Schema: „der X-Paß führt von y nach z!“ So werden Jahrezahlen auswendig gelernt, ganze Abschnitte im Geschichtsbuch zum Nacherzählen vorbereitet, ebenso Erzählungen „gelernt“, damit ihr Inhalt wiedergegeben werden kann, natürlich möglichst ins Einzelne gehend; nach dem Abschnitt Zinsrechnungen „Kapital gesucht“ stellt der Lehrer dem Kinde die Aufgabe, zu Hause ein halbes Dutzend solche „Kapital-gesucht-Rechnungen“ zu machen, u. s. f. Die Beispiele ließen sich ins Ungemessene vermehren. Ich bemerke dabei allerdings ausdrücklich, daß das Angeführte Beispiele sind, die bloß den Geist andeuten sollen, der leider noch allzu oft bei der Stellung von Hausaufgaben zu Gevatter stand.

Ich möchte nun versuchen, an zwei anderen Beispielen zu zeigen, in welchem Sinne ich Hausaufgaben aufgefaßt wissen möchte, und wähle zwei naheliegende

Unterrichtsgebiete: die Physik und die Mathematik (Rechenunterricht).

a) Behandlungsgebiet: Das Pendel.

In der Schule ist der Begriff des Pendels erklärt bzw. demonstriert worden. Einige grundlegende Versuche wurden dabei als Demonstrations- oder Schülerexperiment durchgeführt und das allgemein gefaßte Pendelgesetz formuliert:

„Schwingungszahl und Schwingungsdauer des Pendels hängen nur von dessen Länge ab.“ Als weitere Uebungen zur Vertiefung der Beziehung Schwingungszahl - Pendellänge stellen wir als Hausaufgabe etwa folgende Fragen:

1. Stellt die Schwingungszahl folgender Pendel fest: 40, 45, 50 cm usw.!

Die verschiedenen Pendellängen werden auf verschiedene Schüler oder Schülergruppen verteilt. Es wird verlangt, daß jeder Versuch etwa 5 bis 10 mal (je 5 Minuten) wiederholt und tabellarisch dargestellt wird.

2. Stellt ein Sekundenpendel her!

Die Frage 1 ergibt Material zu weiterer Klassenarbeit, Frage 2 wird ebenfalls in der Schule nachgeprüft durch Vergleich der mitgebrachten und selbst hergestellten Sekundenpendel.

Die Idee, daß die Hausaufgaben eine innerlich verbundene Weiterführung der Schularbeit sein sollten, tritt bei diesem Beispiel besonders deutlich zu Tage. Statt einfach das Pendelgesetz und den Weg zu ihm „wiederholen“ zu lassen, führen wir die im Unterricht begonnene Arbeit fort und prägen dem Schüler gleichzeitig die Hauptsache ein, d. h. die Gesetzmäßigkeit des Pendels, indem er bei der zweiten Frage gezwungen wird zu überlegen: „Was muß ich tun, damit sich die Schwingungsdauer verkürzt oder verlängert?“ (Schluß folgt.)

(Eine weitere anregende Arbeit zum Thema „Hausaufgaben“ wird folgen. Red.)

Das Gedicht in der Schule.

Wir werden auf die Äußerungen der Dichter zurückkommen, in zusammenfassender Stellungnahme. Red.

Schweizerische Umschau.

VI. Sommerkurs für Psychologie in Luzern. Der 6. Sommerkurs für Psychologie der Stiftung Lucerna findet von Montag, den 25. Juli bis Freitag, den 29. Juli statt. Die Themen befassen sich mit der Psychologie des Schönen und der Kunst. Hervorragende Dozenten konnten wieder für die Vorträge gewonnen werden. Prof. Paul Häberlin, von der Universität Basel, wird über „Das ästhetische Leben“ sprechen. Die fünf Vorträge von Dr. Linus Birchler, Chefredaktor der „Kunstdenkmäler der Schweiz“, Schwyz, behandeln „Das Raumerlebnis in der Architektur“. Dr. med. Ed. Claparède, Professor an der Universität Genf, trägt in französischer Sprache über „La fonction de l'activité esthétique“ vor.

Es sind auch ergänzende Abendvorträge anderer Dozenten vorgesehen. Die organisatorischen Angaben sind aus dem Inserat und dem ausführlichen Programme ersichtlich. Für die Organisation sind zuständig Stiftungspräsident Alfred Sidler, Luzern, Stiftungsaktuar Dr. Schohaus, Seminardirektor, Kreuzlingen und Kursaktuar Dr. M. Simmen, Luzern.

Die Regierung des Kantons Luzern stellt, wie in früheren Jahren, für die Abhaltung der Kurse den Großratsaal zur Ver-

fügung. Die jeweilen am Vormittag stattfindenden Vorlesungen werden in einer Form gehalten, daß jeder Gebildete zu folgen vermag. Am Nachmittag folgen Diskussionen unter Leitung eines der Kuratoren der Stiftung, welche von dem vor einigen Jahren verstorbenen Luzerner Bankier E. Sidler-Brunner gegründet wurde, als Anfang einer schweizerischen Akademie zur Förderung psychologischer und philosophischer Forschung in der Schweiz.

Ihre Veranstaltungen seien der Lehrerschaft aller Stufen warm empfohlen. Sn.

*

Vom 19.—23. Juli 1932 findet am internationalen Institut für das Studium der Jugendzeichnung (Pestalozzianum, Zürich, alte Beckenhofstr. 31) eine **Tagung für neues Zeichnen** statt.

Die Veranstaltung ist Ausdruck einer neuen Bewegung im Zeichenunterricht. Sie dient nicht irgend einer bestimmten Methode, sondern vermittelt grundsätzliche Erkenntnisse über Fragen bildschöpferischer Gestaltung. Das Wachstum der Persönlichkeit im und durch den Zeichenunterricht ist das Thema, das in allen Vorträgen von besonderen Standpunkten aus be-