

Pädagogische Strömungen seit Pestalozzi [Fortsetzung]

Autor(en): **Schmid, Martin**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Bündner Jahrbuch : Zeitschrift für Kunst, Kultur und Geschichte Graubündens**

Band (Jahr): **3 (1961)**

PDF erstellt am: **25.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-555621>

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.

Pädagogische Strömungen seit Pestalozzi

VON MARTIN SCHMID, CHUR

III.

In unsere ersten Schulmeisterjahre hinein, in denen wir die straffe Ziller-Methode mehr oder weniger gewissenhaft, mehr oder minder überzeugt erprobten, wirkte Friedrich Wilhelm Foerster (geb. 1869 in Berlin). Foerster kann sich rühmen, daß seine Bücher im Auto-dafé Goebbels, am 10. Mai 1933 in Deutschland, verbrannt wurden, in jenem traurigen und «ungeheuer ominösen Jux» zeremonieller Massenverbrennung von Büchern. Diese Bücher: «Jugendlehre», 1904, «Schule und Charakter», 1907, «Lebenskunde», 1904, «Sexual-ethik und Sexualpädagogik», 1907, «Staatsbürgerliche Erziehung», 1914, «Lebensführung», 1909, um nur einige zu nennen, waren Aufruf und Anleitung zur Selbstbesinnung, zu verpflichtender Menschlichkeit, zum stillen und zähen Kampf um den blanken, sittlichen Charakter. Es ist interessant genug, daß die moralisierenden kleinen Erzählungen der «Jugendlehre» großen Anklang fanden; ihre besten kamen in die Lesebücher in einer Zeit, wo man belehrende, moralische und moralisierende Geschichten für alle Altersstufen glaubte entschieden ablehnen zu müssen. Foerstere Pazifismus ging der Zeit weit voraus; er machte ihn in Deutschland unmöglich und bei uns in der Schweiz verdächtig; ich weiß nicht, ob wir vor ihm ganz sauber dastehen. Foerster ist ein weiser Seelenkenner, von reicher Bildung, großer Erfahrung, tiefer Überzeugung. Seine Moralpädagogik führte er folgerichtig und Schritt für Schritt in die christlich-ethische Grundforderung hinein. In seinem Lebenswerk hat die abendländische Kultur reichen Niederschlag gefunden. Es ist schwer zu sagen, wie weit am Anfang des 20. Jahrhunderts seine Wirkung ging. Man darf wohl annehmen, daß Langermanns Mittelschulversuche in Deutschland,

Pradingers Experimente in Pola durch sein Buch «Schule und Charakter» angeregt wurden, und das gilt wohl auch von den Schweizern Konrad Burckhard und Johannes Hepp. Freie, auf Selbstverantwortung bauende Erziehung hätte freilich der Schweizer Pädagogik nicht fremd sein dürfen; alle fünf bekannten Bündner Erziehungsinstitute des 18. Jahrhunderts waren Schülerrepubliken: Haldenstein, Marschlins, Jenins, Reichenau, Fetan.

Andere riefen lauter als Foerster. Genau um die Jahrhundertwende, 1900, erschien das Buch der Schwedin Ellen Key «Das Jahrhundert des Kindes». Es hat jene «Pädagogik vom Kinde aus» eingeläutet, die nun unter den verschiedensten Etiketten und Rezepten betrieben — ich sage betrieben — wurde. In welchem Sinne die Key ihren Kampf führte, spricht sie so aus:

«Wie die Linien auf der Innenseite der Hand zusammenlaufen, sich schneiden und wieder trennen, so bilden auch die Zeitgedanken in ihren einander begegnenden oder sich kreuzenden Bahnen ein geheimnisreiches Liniennetz. Der Wahrsager sucht in der Hand nach der Lebenslinie; der Deuter der Zeichen der Zeit forscht überall nach derselben Linie.

Dies habe ich auf dem Gebiete getan, auf dem ich vor allem ein ‚Verführer der Jugend‘ genannt wurde. Dieses Namens, den so mancher Größere als ich vor mir erhalten hat, hoffe ich würdig zu bleiben. Denn wozu ich die Jugend zu verführen suchte, das war, ihre Seele zu vergrößern und ihr Leben zu verschönern durch das Wagnis, an die Seele und an den Traum in einer Welt zu glauben, in der alles darauf abzielt, die Seelen zu fesseln und alle den Träumer belächeln.»

Versuchen wir denn, das Liniennetz dieser noch immer wirkenden und schaffenden Zeit nachzuzeichnen.

Ein mächtiger Kampf ging von Natorp aus, Paul Natorp 1854–1924, und hieß «Zurück zu Pestalozzi». Seine Pädagogik erwuchs, anknüpfend an Plato, Fichte, Schleiermacher, in leidenschaftlichem Gegensatz zu Herbart,

aus den brennenden Fragen des Jahrhunderts. Sie versuchte, die wirtschaftliche, politische, geistige Not und Zerrissenheit zu überwinden. Natorp weiß, die Persönlichkeit ist das Geheimnis, das aus dem Mechanismus hinausführt ins Reich der Freiheit. Der Strom der sozialen Bewegung trinkt seine Lehre. Gesellschafts- und Erziehungslehre gehören für Natorp zusammen. Gemeinschaft heißt jetzt das Erziehungsziel. Die Schule soll sich organisch in die genossenschaftliche Gesellschaft einbauen und Ursprünglichkeit, schöpferische Anschauung, Arbeitsgemeinschaft atmen. Natorps Lebenswerk ist als «Sozialpädagogik» in die Geschichte der Pädagogik eingegangen.

Und schon ging die ganze soziale Unruhe, die suchende Sehnsucht sichtbar über die Landstraße, und der Ruf nach neuem und wahren Menschentum erfüllte die deutschen Lande und wogte – wenn auch leise, wie sich's gehört – bis in unsere Berge. Die «Jugendbewegung» war aufgebrochen, dieser seltsame, schwer zu beschreibende, geheimnisvoll erregende Reisezug der flügge gewordenen Jugend. Sie hat das Gesicht des fanatischen Rebellen, der mit allem Herkömmlichen bricht, aber auch des naturseligen Taugenichts, dem der Gott der Taugenichtse die Nachtigallen schickt, und wieder des franziskanischen Mystikers oder des romantischen Träumers, Grünlaub im Haar. Aus der «Jugendbewegung» spricht Suchen und Wollen, Forderung nach Eigenleben und Sehnsucht nach Führung, die ganze wogende, jubelnde und klagende, fürchtende und hoffende Seele des werdenden. Da wählte eine deutsche Jugendgruppe als Feldzeichen die alte Rune: «Sei Mensch!» Ein andermal heißt es: «... Der Geist der Mechanik, die Zahl der Masse und Häufung hat nur so lange Macht, als wir ihr solche einräumen, d. h. als wir Dinge und Menschen ohne Beziehung auf ihr Zentrum zu erfassen suchen.»

Das heißt also: das seelische Zentrum wieder zu suchen und zu finden, im Menschen und in der Gemeinschaft fest zu begründen, das ist Ziel und Sinn der «Jugendbewegung». Sie ist nicht gesamthaft eine proletarische Bewegung; aber sie war antibürgerlich. Es *gibt* eine

deutsche proletarische Bewegung, aber auch eine protestantische, beeinflusst vom sogenannten Neuwerkkreis und Karl Barth, damals in Göttingen; es gibt eine katholische Jugendbewegung, von Roman Guardini geführt; es gibt den Wandervogel. (In dem äußersten Rebhäuschen an der Loestraße, das heute der Spitalgärtnerei dient, las der junge deutsche Dichter Zarek heimlichen Churer Wandervögeln aus seinem noch unbekanntem «David» vor. Das war bei flackernden Kerzen, vor feuchten Augen und entflammten Herzen, eine halbe Stunde abseits von Logarithmen und abgestandenen Aufsatzthemen. Wer weiß das noch? Darum sei's am Rande vermerkt.)

Zu den Pädagogen, die eine eigene Jugendkultur entwickeln wollten, zählt man Blüher und Wynecken. Wyneckens, des sechzigjährigen, Wickersdorfer Schule gab eine Zeitlang viel zu reden. Im Unterricht waren Wunsch und Interesse der Zöglinge entscheidend. Kameradschaft war erstes Gebot. Wynecken predigte heroische Lebensauffassung. Er lehnte die Familie als untaugliche Erziehungsstätte ab. Er redete vom «Geist» und der Ära der neuen Jugend «um jenes einzigen ewigen Lichtes willen, des Logos, des Heiligen Geistes, des einzigen Lichtes, das da in der dunklen Welt scheint». Wer ahnt da nicht die kommende Verführung? Was gibt man der Jugend, wenn man ihren Jugendidealismus ohne Selbst- und Menschenkenntnis, ohne objektive Werte läßt? Wenn man in ihr nicht sorgsam die innere Autorität aufbaut?

Die Losung der Marburger protestantischen Jugendgruppe lautete: Fort, radikal fort von jenem durch sogenannte Kultur verfälschten Christentum. Der deutsche Mensch müsse sich ganz ins Absolute werfen. «Es ist die Autorität an sich, gegen die», so schrieb Karl Barth, «sich die moderne Jugendbewegung aller Schattierungen richtet, und wer heute Erzieher sein will, der muß in diesem Kampf, trotz Foerster, grundsätzlich auf ihrer Seite stehen» (Der Christ in der menschlichen Gesellschaft, S. 23). Auch Barth kann irren.

Bemerkenswert war in der «Jugendbewegung» die immer wieder zutage getretene

ernste, sittliche Stellung zur sozialen Frage, das Bestreben, Intellektuelle und Fabrikler, hoch und niedrig, zusammen zu bringen.

«Wo wäre dein Ringlein, deine Krone, o Braut,
Wenn tief unten im Grunde der Bergmann nicht
baut»,

singt das alte deutsche Volkslied.

Eine Zeitlang fand auch die proletarische Jugendbewegung, die früh als Jugendtrupp der sozialistischen Partei politisch gerichtet und gedrillt worden war, aus der Klassenkampfdogmatik den Weg ins Freie und huldigte vor dem Goethe-Schiller-Denkmal dem deutschen Genius.

Im Sommer 1914 zog die deutsche Jugend in den Krieg wie zu einem Fest, Rosen im Gewehrlauf, «in bedingungsloser Hingabe an Volk und Vaterland». So heißt es in der «Freideutschen Jugend», Bd. 1919, S. 2. Zwei Seiten darauf heißt es:

«Wir sind abgründig und verworfen. Nie zerbrachen Menschen so an sich selbst. Kein Ausweg ist und keine Erlösung. Nie starb ein Heiland solcher Verworfenheit. Und wir wagten von Liebe zu sprechen? Wir predigten Menschentum? Nannten uns das neue Geschlecht und den neuen Adel? Gott gleich wollten wir werden und mußten erkennen, daß wir Tiere waren. Wir bauten am Dombau unserer Seele, am Dom des reinen Menschentums. Ein Babelturm liegt er nun, ein Spott und Hohn . . .»

Und sie verfielen in den dreißiger Jahren unseres Jahrhunderts dem unseligen Verführer, weil die äußere und innere Not zu groß geworden war. —

Gemüt und Seele will auch die «Kunsterziehung» zum Schwingen bringen; auf mythisch-schöpferischem Lebensgrund sollte eine neue, reiche Kultur entstehen. Man könnte vermuten, diese Strömung habe an die Klassik angeknüpft. Sie berief ja auch deren hohen Geist, und sie erinnerte sich Platos, des Lehrers aller kunstbeflissenen Lehrer, der im dritten Buch seines «Staates» die Kunst als die wahre Basis der Erziehung erklärt. Starke Antriebe scheinen aber im Anfang, wenn Ludwig Praehauers Darstellung richtig ist, von kunstwirtschaftlichen Notwendigkeiten ausgegangen zu sein. Das kam so. Rudolf Eitelberger, der um die Mitte des 19. Jahrhunderts in Österreich

die Wege der Kunsterziehung anbahnte, holte seine Anregungen auf der Weltausstellung in London im Jahre 1862. Englands geistige, künstlerische Atmosphäre war übrigens von erlauchten Namen getragen. Da waren John Ruskin und Thomas Carlyle, der Zimmermannssohn, die Hingabe, Wahrheit, Kraft, Schönheit forderten, welche dem göttlichen Geiste der Liebe entsprossen, die Welt verwandeln sollten. Aber zurück nach Wien. Die Tätigkeit Eitelbergers, die Gründung des Österreichischen Museums für Kunst und Industrie, die Wiener Donnerstag-Vorträge sollen uns hier nicht aufhalten. Aber hier holte der Hamburger Justus Brinckmann und nun also auch sein späterer Schüler Alfred Lichtwark das olympische Feuer. Und damit sind wir bei der «Hamburger Lehrervereinigung» eingekehrt, deren Ruf und Einfluß bis in unsere Berge stieg. Man erfuhr, um die Jahrhundertwende, von den Unterhaltungs- und Bildungsabenden für deutsche Eltern und Kinder, die in Schulen stattfanden, hörte, daß da Otto Ernst lese, der Verfasser des «Flachsmann als Erzieher», eines harmlosen Bühnenspiels, das bei Lehrern und Eltern immer noch Zugkraft hat, da die Weidenbaum, die Driller und Schleicher, nicht aussterben.

Heinrich Wolgast beleuchtete das Elend der Jugendliteratur und gab den Anstoß zur Erneuerung des Jugendbuches nach Inhalt und Ausstattung. Prüfungsausschüsse für Jugendschriften entstanden. Mit der uns Schweizer schmückenden Bescheidenheit stelle ich aber fest, daß die erste Jugendschriftenkommission die des Schweizerischen Lehrervereins war. Schriftsteller und Dichter, wie Josef Viktor Widmann und später Jakob Boßhart, liehen ihr das reife Urteil. In Deutschland schuf gemeinsame Arbeit von Verlegern und Pädagogen Vorbildliches. Die «Reclam», die «Wiesbadener Volksbücher», die «Insel-Bücherei» kamen auf den Markt. Billige Ausgaben, wie Bunte Jugendbücher, Deutsche Jugendbücherei, Schaffsteins Blaue und Grüne Bändchen sollten vor allem die Kolportageliteratur bekämpfen. Es ist allerdings bedenklich, daß Georg Kaiser dann Jahre nachher in einem

geistvoll gebauten Lustspiel «Kolportage» diese Literatur parodieren und viel Publikum — verzeichnen konnte.

Manches Jugendbuch wurde nun mit größter Sorgfalt ausgestattet: Einband, Vorsatzpapier, Initialen, Illustration vereinigten sich köstlich zum Lob moderner Buchkunst. (Bei uns in Graubünden mit unseren «eigenen Verhältnissen» ging's freilich noch lange, bis ein Schritt getan wurde. Und es geschah oft ohne Kenntnis und Liebe. Die Freude darüber, daß jüngst Bündner eines der schönsten Jugendbilderbücher geschaffen, hat bei mir den bitteren Nachgeschmack der Enttäuschung, wie viele meiner Landsleute bis in die Ratsstube hinein das Schöne nicht schätzen können. Kunst ist für diese geistig Armen Luxus, unnütze Zier und Verschwendung.)

Heinrich Scharrelmann und Gansberg nahmen sich vor allem des Sprachunterrichtes an. «Im Rahmen des Alltags», achthundert Aufsätze und Aufsatzthemen für das erste bis fünfte Schuljahr heißt das begeistert begrüßte Buch Scharrelmanns (Hamburg 1907). Über Nacht blühte der freie, der Erlebnis-aufsatz auch in unseren Bergschulstuben auf, wurde in Konferenzen beredet und gepriesen, im Unterricht erprobt und geübt, bis er auch seinen methodischen Zopf hatte. Carlo Sganzi nannte einmal Scharrelmann und Gansberg etwas mitleidig ästhetisierende Impressionisten; aber es muß auch solche Frösche im pädagogischen Weiher geben.

Reich an Rede und Belehrung wurden dann die Tagungen über Kunsterziehung in Dresden, Weimar und Hamburg. Vertreter aller Schulkategorien, Magistrate großer Städte, Ministerien, pädagogische Vereinigungen, Kunst-institute, Lehrer und Künstler begegneten sich auf diesen Tagungen. Alle Gebiete des Kunstunterrichtes kamen zur Sprache: Malerei, Musik, Literatur, Jugendbuch, Turnen und natürlich auch die Auswahl und Ausbildung der Lehrer. Die Ziele der Bewegung umschrieb Heinrich Wolgast so:

1. Durch Eingliederung der Kunst in den Unterricht soll der Alleinherrschaft des Intellektes entgegengewirkt werden.

2. Die Kunst soll nicht ein «Fach» des Unterrichtes sein; ihr Wesen soll als gestaltendes Prinzip im Unterricht walten.

3. Die Methode bedeutet in der künstlerischen Bildung nichts, der künstlerisch empfindende Lehrer als Persönlichkeit alles*.

Das tönt anders als bei Wiget! Die Kunsterziehung erweiterte sich rasch zum Reformengebiet, welches das Menschliche im weiten Umkreis, welches Totalität wollte. Man forderte ganz allgemein Leitung der schöpferischen Bildungskräfte, der gemeinschaftsformenden Kräfte, forderte: Jugendpflege. Jugendpflege, Arbeitsschule, staatsbürgerliche Erziehung traten auf den Plan. Der gleiche Pädagoge, der auf dem zweiten Kunsterziehungstag an die ethischen Aufgaben und Ziele erinnert hatte, Georg Kerschensteiner, wurde der Führer der Arbeitsschulbewegung. Damit war die aktiv-schaffende Seite menschlichen Daseins betont. Auch Kerschensteiner geht es um die Emporbildung des ganzen Menschen. Das pädagogische Bemühen müsse «immer auf die ganze jeweilige Gestalt des Zöglings gerichtet sein», lautet seine Forderung. Zentrum ist der Wille, der gespannt werden muß, die spontane Aktivität; Arbeit, Leistung, Charakter, Selbst-tätigkeit, Beruf werden begeistert betont. Man weiß ja um die Schüler-Werkstätten und Laboratorien des temperamentvollen Münchner Schulorganisations Kerschensteiner.

Es ist üblich geworden, John Deweys Versuchsschulen an der Universität Chicago (1896) als Urtypus der modernen Arbeitsschule zu betrachten, die, aus dem amerikanischen Pragmatismus herausgewachsen, Kerschensteiner, Maurilio Salvoni in Oberitalien und Ovide Decroly in Belgien beeinflußt hätte. Mit der Feststellung solcher Abhängigkeiten sollte man m. E. aber vorsichtig sein.

Es konnte nicht fehlen, daß die manuelle Seite der Schulung mancherorten immer einseitiger betont wurde, so daß denn auch hier Anhänger und Gegner aufeinanderprallen. Gaudig und Scheibner vor allem unterstrichen die Forderung nach Bildung des Geistes. Gebildet

* Ludwig Praehauser, Erfassen und Gestalten, Kunsterziehung als Pflege formender Kräfte; Otto Müller, Salzburg 1954.

ist für sie der geistig selbständige Mensch; den Bildungswert des «handlichen Wirkens» bezeichnen sie als «psychologischen Aberglauben». Methoden geistig selbständigen Schaffens sind für sie entscheidend. Die Fähigkeit selbständiger Problemerkennung und Problembewältigung wird angestrebt; Denkwucht ist die formalbildende Absicht. Freies Unterrichtsgespräch, Wahlfreiheit für Lernstoffe, Schülerfrage, freie Kinderzeichnung, freier Aufsatz, kurz: Selbsttätigkeit wurde die Parole.

Eine totale Überwindung der Schule strebte die «Lebensgemeinschaftsschule» an. Einer ihrer Bahnbrecher, Wilhelm Paulsen, wollte alles beseitigen, was die Schultätigkeit vom sonstigen Lebenslauf trenne. Dann sei sie nicht mehr «ein Fremdes in der menschlichen Gesellschaft, nichts von ihr Losgelöstes, sondern ein glücklich lebendiges Glied der Gesamtveranstaltungen des Lebens». Dann sei sie Lebensstätte der Jugend, vom ureigenen Lebensgesetz beherrscht.

In diese Lebensgemeinschaftsschule gehört in gewissem Sinne auch Petersen, der eine Zeitlang bei uns seine Anhänger hatte.

Völlige Verwirtschafterlichung der Pädagogik tätigte der Schultypus des orthodoxen Marxismus; er ist heute groß geworden in der Welt.

Es wäre noch dies und das zu nennen und zu beleuchten, für Deutschland und anderswo, das von Unkritischen bestaunt wurde, wie etwa Tolstojs anarchische Schule Jasnaja Poljana, wo die Buben dem schrulligen Alten, wortwörtlich genommen, auf den Buckel stiegen. Nach Tolstojs eigener Mitteilung brachten die Kinder nichts mit in seine Schule, weder Lesebücher noch Schreibhefte. Sie bekamen keine Aufgaben; sie brauchten in den Händen und Köpfen nichts zu tragen. Sie brachten nichts mit sich als ihre «empfängliche Natur und die Überzeugung, daß es heute ebenso lustig in der Schule sein wird wie gestern». Das ist Rousseau, schwärmerisch überholt, ist, das Wort fiel schon, Anarchie! Der scharfsichtige Thomas Mann hatte recht, als er im Jahre 1932 warnend schrieb:

Es ist für Deutschland nicht der Augenblick, sich anti-humanistisch zu gebärden, Tolstojs pädagogischen Bolschewismus zum Vorbild zu nehmen und Goethes

Strenge gegen die Genußsucht des allgemein menschlichen Bildungsideals, seinen Willen zur Entsagung und Beschränkung als ethnische Wildheit zu deuten.»

Der geneigte Leser hat längst gemerkt, daß all die kurz skizzierten Schultypen und Erziehungsformen nicht einfach Reaktionen auf die Lernschule, nicht Fragen der Methode und Schultechnik sind, sondern das Suchen nach dem wahren Menschenbild, Ausdruck einer tödlichen Kulturkrise. Die beiden Weltkriege sind nicht Ursache dieser Krise, sondern Folge. Das hatte ja der Einsiedler von Sils-Maria verkündet, auf die religiöse werde die moralische Krise folgen. Das Christentum sei ein System, eine zusammengedachte und ganze Ansicht der Dinge. Breche man aus ihm einen Hauptbegriff, den Glauben an Gott, heraus, so zerbreche man damit auch das Ganze» (Götzendämmerung). Es kam der Naturalismus, der auch das sittliche Leben zu einem Produkt des Naturmechanismus machte, der Historizismus, der das Schöpferische tötete, der Materialismus, die Technisierung und Mechanisierung des Lebens. Aus dieser Not galt (und gilt) es herauszufinden, a riveder le stelle, wie Dante, der durch die Hölle in den Himmel steigt.

In Notzeiten – und gibt es denn andere als Notzeiten? – erschallt immer der Ruf nach neuer, besserer, wahrer Erziehung. Und so hieß es denn: «Wir müssen von vorne anfangen, von unserer besseren Kenntnis des Menschen ausgehen. Wir müssen die Psychologie zu Rate ziehen. (Inzwischen hatte man ja auch die Tiefen des Unbewußten ausgelotet.) Alle Seiten der Persönlichkeit, alle Äußerungen und Regungen des Lebens müssen zur Entfaltung kommen. Der Leib bedarf der Pflege wie der Geist. Wissen, Denken, Urteilen, Kennen und Können, Erkennen und Tun sind organische Glieder eines Ganzen. Nicht minder wichtig ist das Herz, seine Wertfunktion; diese Wertfunktion ist teilnehmende, willensbewegende, tatauflösende Stellungnahme zu sich, zum Leben, zur Umwelt, zum Menschen, zur Gemeinschaft, zur Idee.» So also sagten die einen und wollten von vorne anfangen und «psychologischer» vorgehen.

Aber die anderen erwiderten: «Welche

Adamsursprünglichkeit! Welche Inselromantik! Nein, Erziehen heißt nicht bloß Behüten, Hegen und Pflegen, Wachsen und Gewährenlassen. Erziehen heißt den jungen Menschen in die geschichtliche Wirklichkeit, in den Kulturraum hineinstellen. Der Jugendliche soll zum Erlebnis der hohen Werte kommen, die aus den durch Jahrhunderte erworbenen Kulturschätzen glänzen. In ihren heil'gen Hallen soll sein Wesen ergriffen und geläutert werden. Und er soll das Feuer weiter geben, die Fackel weiter reichen als ein Diener am Hohen und Ewigen.» Die solches sagten, nannten sich Kulturpädagogen oder wurden so genannt. Ich nenne Flitner, Litt, Nohl, Spranger.

Man braucht einen einzigen Aufsatz von Eduard Spranger (geb. 1882) zu lesen, um den hohen Adel zu spüren, der von reicher, humanistischer Bildung ausgeht. Geist abendländischer Tradition weht dir entgegen; Glaube an die Gewalt des Geistes ruft dich auf; Nachglanz reinen Liberalismus' leuchtet. Seine Bildungswelt, in Dilthey und Paulsen gründend, hat metaphysischen Hintergrund. Sie ist nicht Traumwelt, sondern objektiv geistige Welt. Sie wird durch die subjektive Geistesakte Offenbarung ewigen Wertgehaltes. Den objektiven Normen des Göttlichen begegnet der Mensch in Tat und Leben, wenn er seine Geistigkeit steigert, wenn er seine Bestimmung erfüllt. Dann wächst er hinein in die überindividuelle Geisteswelt. Kulturverstehen und Kulturschaffen sind höchste ethische Forderungen. Des Menschen besondere Bestimmung ist seine Formung nach dem persönlichen Ideal. «Sei das Höchste, was du in den Grenzen deiner persönlichen Wertfähigkeit und des sozial-ethisch Geforderten sein darfst und sollst.» Folgerichtig ist Sprangers Psychologie nicht naturwissenschaftliche, sondern geisteswissenschaftliche Psychologie; sie soll uns hier aber nicht aufhalten.

Dem Leser brennt nun vielleicht die Frage auf der Zunge: «Was soll das alles? Wer hat denn recht?» Die Antwort wird er nach seinem persönlichen Standpunkt, nach seiner Tradition, seiner Bildung und Eigenart geben. Man darf aber wohl sagen, daß jede Richtung

und Strömung nur im gegenseitigen Bezug Sinn und Schöpferkraft hat. Der zeitlos ideelle Sinn aller Erziehung wäre die Versöhnung der Gegensätze, wäre jenseits aller Gegensätze, jenseits alles Suchens und Strebens, «wäre die Mitte des Seienden im Ganzen», wie Martin Heidegger einmal in den «Holzwegen» sagt. Rilke aber singt:

«Mitte, wie du aus allen
dich ziehst, auch noch aus Fliegenden dich
wiedergewinnst, Mitte, du Stärkste.»

Wie du aus allen dich ziehst! Diese «Mitte» ist uns nicht erreichbar. Sie ist der Ort, wieder nach Rilke, wo der Engel die Wache hält. Erziehung ist und bleibt Aufgabe, Aufgabe, ganz bestimmte, konkrete Lagen zu meistern. Abfall aber wäre, die Mitte aus den Augen, aus dem Wagnis verlieren. —

Nun sind wir mit unseren Ausführungen weit umher gewandert und haben beinahe unser Schweizer Schulhaus vergessen, das so hablich an der Sonne steht und mit der Aufschrift prunkt: «Pro Juventute et Patria». Zurück denn also.

Man hat schon etwa darauf hingewiesen, daß die Schweiz, welche Pioniere der Pädagogik gestellt: Rousseau, Fellenberg, Pestalozzi, Girard, Wehrli, Naville, den Erneuerungsbestrebungen des 20. Jahrhunderts mehr empfangend als gebend gegenüber gestanden, mehr abwartend und prüfend als frisch-fröhlich zugreifend, daß sie sich eklektisch verhalten habe. Die Landerziehungsheime seien tragfrohe Erdbeerausläufer reichsdeutscher und französischer Gründungen. Oertli in Zürich, bahnbrechend auf unserem Boden, habe an Münchner und Leipziger Vorbilder angeknüpft. Sganzi behauptet, das Institut Jean-Jacques Rousseau in Genf und der westschweizerische Anhang habe im wesentlichen die Rolle eines Vermittlers, einer Zentrale der verschiedenen Erneuerungsbestrebungen aus allen Weltgegenden übernommen. Merklich sei der Einfluß des Belgiens Decroly, der wieder nichts Typisches darstelle. Das Schlagwort «*école active*» bezeichne nur eine formale Rahmeneinheit. Im Tessin brachte das System der Maria Montessori, der mütterlichen Signora, die unter den Palmen

Indiens während des zweiten Weltkrieges Tausende von Lehrkräften ausgebildet hatte, einige Erneuerung. Auch da und dort spiegelte ein kantonaler Lehrplan mancherlei neuen Glanz. Aber im großen ganzen: gefährliche Revolutionen gab es nicht. Aber haben wir Schweizer das Pulver nicht erfunden, so haben wir doch immer wieder Scharfschützen gestellt.

Die Schweizer Beharrungstendenz ist aus dem glücklich gewonnenen Gleichgewicht des Staatsgefüges zu erklären. Sodann war unserem stark auf den Nutzen eingestellten Volk eine solide Lernschule gerade recht. Kellers «Sallander» lehnte man als «Alterswerk» schweigend ab; seine Kritik hat m. E. weder gescha-

det noch genützt. Übrigens ist zu sagen, daß die konservative Einstellung des Schweizervolkes unsere Schule vor allen möglichen und unmöglichen Experimenten verschonte, und etwas frische Luft wehte ja immer wieder aus den Privatschulen in die Staatsschule.

Sodann ist ja die religiöse und soziale Krise, die große Kulturkrise, nicht wie eine ferne Wetterwolke an der Schweiz vorübergegangen. Sie hat unser Land und Volk mächtig angeweht und ihren Niederschlag in der pädagogischen Provinz gelassen. Die Schweizer Pädagogik der schweren Krisenzeit darf sich, so meine ich, hören lassen. Das wird zu begründen sein.

(Fortsetzung folgt)

Wir Dichter . . .

Wir Dichter gelten für ein lumpig Volk,
So zwischen Gott und Wahnsinn gibt man uns die Mitte.
Die wuchtig schweren Erden-Arbeitsschritte
Glaubt man umbraut von wirrem Vergewolk.

Auch dir, o Freundin, stiehlt sich wohl ein Lächeln
Um deiner Lippen mir ersehnten Kranz. —
An meinen Reimen magst du ruhig hecheln,
Doch im Gefühl, das drin steckt, bin ich ganz.

Von denen ich dir schrieb, die Tränen,
Sie haben wirklich, heiß, das Aug genetzt,
Ich schrieb sie nicht zum Reim bloß für mein Sehnen,
Es hat der Schmerz im Ernst mein Herz gehetzt.

Mit meinem Leide will ich nicht hausieren
In Prosa und in Versen bald.
Mich kitzelt nicht das Album-Coquettieren.
Mir graut im Ernst in einem finstern Wald

Von Angst und Furcht. Nach Frauengüte, dem rarsten Gut der Welt,
Sucht ich in dir, schwer, ohne Phrasenkranz,
Daß du mir helfest, wenn mein Schrei ergellt,
In wahrer Not wahrhaftigem Hexentanz.

Aus A. Attenhofer, «Letzte Torheit».
Verlag Heinrich Keller, Chur. 1923