

**Zeitschrift:** Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins  
**Herausgeber:** Bündnerischer Lehrerverein  
**Band:** 46 (1928)

**Artikel:** Zur Kritik an der Schule  
**Autor:** Schmid, Martin  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-146706>

#### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

#### **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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

#### **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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 27.12.2025

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

---

# ZUR KRITIK AN DER SCHULE<sup>1</sup>

von DR. MARTIN SCHMID  
SEMINARDIREKTOR

Es scheint einmal eine von Sentimentalitäten unbeschwerete Schulmeisterzeit gegeben zu haben. Der schwäbische Schulmeister Häuberli, der in der zweiten Hälfte des XVIII. Jahrhunderts gelebt hat, röhmt sich, in 51 Jahren ausgeteilt zu haben: 911 527 Stockschläge, 24 000 Rutenstreiche, 20 900 Tatzen, 10 255 Maulschellen, 7905 Ohrfeigen, 145 800 Kopfnüsse und 22 763 Notabene mit Bibel, Gesangsbuch und Katechismus. Mancher wird über diese Notiz robust und fröhlich lachen; aber dem Nachdenklichen steigt dahinter eine dumpfe Zeit voller Kinder- und Jugendtragik auf. Ein trauriger Zug mißhandelter Seelen schwebt vorüber, das „Meretlein“ Gottfried Kellers an der Spitze.

Früh hat sich die Dichtung ihrer angenommen und so die allgemeine Stimmung für die Kritik an der Schule und Erziehung geschaffen. Wer denkt nicht an C. F. Meyers „Leiden eines Knaben“, in dem Jugenderlebnisse und Jugendstimmungen erklingen, an die erschütternde Tragödie eines vornehmen, aber unbegabten Knaben, den die Schläge eines hinterhältigen Lehrers in tödliche Krankheit hetzen? Wer vergäße den etwas weichlichen Träumer „Hans Giebenrath“, den die Schule unters Rad bringt, oder Straußens „Freund Hein“ mit seiner bitteren, von Musik umschwebten Leidensgeschichte! Und Spittlers harte Worte über die Schule. Und all die boshaften Satiren auf Schule und Lehrer! Uebrigens Spitteler! Es gehört auch zu den

---

<sup>1</sup> Vortrag, gehalten in den Churer Frauenbildungskursen im Winter 1927/28. Hinzugefügt wurde nachträglich noch ein Satz über Lindsey.

lachenden Wahrheiten, daß es ausgerechnet eine Schule ist, die ihm das erste Denkmal errichtet hat, Wyneckens freie Schulgemeinde Wickersdorf. Spitteler hat sie einmal besucht und warme Worte für sie gehabt. Die Beispiele ließen sich mehren; es wären die literarischen Werke aufzuzählen, die in die Erziehungsanstalt führen. Aber lassen wir das. Was Gestalt gefunden hat, ist für den Künstler meist erledigt; praktische Folgen daraus zu ziehen ist gewöhnlich nicht seine Sache. Und ähnlich geht es vielfach dem Kunstgenießenden.

Nun gibt es aber noch eine andere Kritik, die an den Schultüren rüttelt: die Kritik der Sozialreformer, der Schulreformer, der Kirche, des Elternhauses, der Praktiker und der Idealisten, der Kinderlosen und der Kinderreichen. Bleibt jemand übrig, der die Schule nicht kritisiert?

Sehen wir uns mal an, was denn kritisiert wird! Wir knüpfen an die Antworten zweier Umfragen an. Die eine wurde von der Redaktion der „Berner Schulreform“ gestellt. Sie schreibt: „In Baselland vor allem, aber auch sonst taucht immer wieder eine heftige Auseinandersetzung um die Schulreform auf. Es steckt in diesem Worte manches, das ohne weiteres darin nicht gesucht und vermutet wird — kulturkämpferisches, weltanschauliches, technisches, handwerkliches, äußerlichstes und innerlichstes in buntem Wechsel. So wandte ich mich in einer Umfrage an einige schweizerische Dichter und Schriftsteller, um sie nach *ihrer* Ansicht über die Schule der Zukunft zu fragen.“ Und dann weiter: „So wollte ich unsere vorstellungsstarken Dichter veranlassen, sich und uns ein Bild der Zukunftsschule zu machen.“

Was sagen unsere vorstellungsstarken Dichter? Huguenberger: „Wegen Zeitmangel und da ich nur die obligatorische Volksschule besuchte, bin ich nicht in der Lage, mich an der Auseinandersetzung zu beteiligen.“

Hiltbrunner: „Das Schulproblem ist den Augen der meisten Dichter und Schriftsteller entschwunden.“ Und weiter: „Die Schule der Zukunft hängt einzig und allein von der Lehrerpersönlichkeit ab.“

C. A. Loosli: „1. Die Schule verfolgt den Zweck, die heranwachsende Jugend mehr erziehend für das Leben zu erziehtigen, als ihr möglichst vielerlei ebenso Unverstandenes als Unverständliches und daher Unverdauliches, Unbrauchbares einzutrichtern.“

2. Die Schule sei weder eine religiöse noch eine politische Pfandleihanstalt, sondern eine lebendige Pflanz- und Hegestätte seelischer und geistiger Eigenfähigkeiten der Schüler.

3. Die Hauptsache in der Schule sei weder der Staat, noch die Gemeinde, noch die Unterrichtsdirektion, noch der Schulinspektor, noch die Schulkommission, sondern der Schüler.“

Weiter verlangt er die Berücksichtigung der Sonderfähigkeit des Schülers, Erziehung zur Selbständigkeit, Erziehtigung des Einzelnen, wenig Fächer, Vermittlung gründlicher, ernster Arbeitsangewöhnung auf den Gebieten der Hauptfächer des Lesens, Schreibens und Rechnens, dermaßen, daß der Schulentlassene, vermöge der ihm angewohnten Arbeitsweisen und Arbeitszucht befähigt sei, sich jedes Wissens- und Könnensgebiet mit Verständnis, zweckbewußt zu seinem unmittelbaren Nutzen zu erschließen.

J. Bührer geht noch weiter: „Auf *praktische* Arbeit müssen wir unser ganzes Augenmerk richten. — Haben unsere Seminarien diesen Grundsatz anerkannt, dann wissen wir endlich, daß es bei der Erziehung um die allereinfachsten Dinge geht, nämlich um die wirtschaftlich-praktischen, und dann hört plötzlich der Schwindel auf, daß es in der Welt noch andere Dinge gebe als wirtschaftlich-praktische. —“

Hesse: „Ueber die Schule ist meine Meinung die, daß unsere Schulen und ihr Geist Schädlinge sind. Irgendwelche Reform halte ich für aussichtslos. Wir leben eine Zivilisationsepoke zu Ende, deren Zusammenbruch aufzuhalten mir nicht wünschenswert scheint. Inzwischen mögen die Sekundarlehrer ihre Festreden über Pestalozzi halten!“

Die zweite Umfrage: „Worunter haben Sie in der Schule am meisten gelitten?“ erschien in der Zeitschrift „Schweizer-

Spiegel“, gestellt und gesichtet von Dr. W. Schohaus. Er faßt das Ergebnis so zusammen:<sup>2</sup>

„Alle Schulnot läßt sich auf drei Grundursachen zurückführen: Sie liegt erstens im System unserer Schule, in der Macht einer vielfach verknöcherten Tradition, der gegenüber auch der Lehrer als einzelner ohnmächtig ist. Sie liegt zum anderen Teil und hauptsächlich in der Tatsache, daß im Lehrerberuf häufig Leute wirken, denen eine genügende pädagogische Qualifikation abgesprochen werden muß. Oft liegt die Quelle des Leidens aber auch in erster Linie beim Kinde selbst, in seiner Ueberempfindlichkeit, in seinem verträumten Wesen, in seiner mangelhaften Selbstdisziplin, in seiner übersteigerten Liebebedürftigkeit, in seinem zähen Festhalten an unerfüllbaren romantischen Erwartungen. In diesen letzteren Fällen wird es durchwegs an der häuslichen Erziehung des vorschulpflichtigen Alters gefehlt haben. Wir müssen uns immer die Tatsache gegenwärtig halten, daß sich eben notwendig die meisten elterlichen Erziehungsfehler im Schulleben rächen müssen; sonst werden wir gegen Lehrer und Schule ungerecht. Im besondern kristallieren sich aus den Einsendungen die nachfolgenden Momente heraus, die den Schulleiden am häufigsten zu Grunde liegen:

1. Mangelnde Heiterkeit und Geltungshunger des Lehrers (humorlose Disziplin, einengender Zwang, Mißtrauen, Geiztheit, Pedanterie);
2. Sarkasmus, Spott und Hohn des Lehrers, Angst der Kinder vor dem Ausgelachtwerden und Verstärkung von Minderwertigkeitsaffekten;
3. Ungerechtigkeit und besonders Parteilichkeit des Lehrers, Erschütterung des kindlichen Vertrauens, Verwöhungen und kränkende Vernachlässigungen;
4. Verständnislosigkeit und Uninteressiertheit des Lehrers gegenüber einzelnen oder allen Schülern;
5. Körperstrafen, Gefühl der Erniedrigung und des Ausgeliefertseins bei den Schülern;

<sup>2</sup> „Schweizer-Spiegel“ 1927, Nr. 3. Nr. 4 wurde nicht benutzt, um so mehr freute mich nachher die Uebereinstimmung meiner Gedanken mit den Ausführungen von Schohaus.

6. allgemeine Stoffüberbürdung und Leiden der Schüler an der Unzulänglichkeit einem oder mehreren bestimmten Fächern gegenüber;
7. Angst und Gefährdung des Selbstvertrauens durch Hausaufgaben, Klausuren, Prüfungen, Zensuren und Zeugnisse;
8. mangelnde Entfaltung der Kameradschaft in der Klasse.“

Den Kommentar zu den Antworten der beiden Umfragen mag sich jeder selbst machen. Ich glaube, daß die Schulmüdigkeit in unseren bäuerlichen Kreisen nicht groß ist, daß vielmehr der größte Teil unserer Bündner Jugend die Schulzeit als schöne Zeit erlebt. (Aufsätze haben mir darüber auch einen Aufschluß verschafft.) Die kurze Schuldauer mag daran ihr Verdienst haben. Ganz allgemein ist ferner zu sagen, daß man bei Schulreformen sich nicht durch die Klagen asozialer Naturen, der Neurastheniker und der Psychopathen einschüchtern und unsicher darf machen lassen. Auch hier gilt es nach festen Maßstäben zu messen, nach dem wahren „Gange der Natur“ zu forschen.

Nehme man meine Ausführungen als bescheidenen Versuch, die umstrittene Frage ins Licht zu heben, als ein stilles Selbstgespräch vor verantwortungsfroher Arbeit, das nun freilich das Problem nicht löst, vielmehr die verschiedenen Fragen, die hier auftauchen, nur streift und besonderen Ausführungen vorbehält.

Eines ist sofort klar: Gewiß ist die Schule unvollkommen, wie die Erziehung überhaupt, wie das Leben, wie der Mensch. Dazu kommt, daß der Einzelne immer mehr die Verantwortung für die Erziehung seiner Kinder der Schule überträgt. Sie erhält so eine Summe von Aufgaben, die zur Organisation drängen. Diese verlangt Theorie: Ziel, Methode, körperliche und seelische Entwicklung, Schuleinteilung, Schulführung, Kontrolle, das alles verlangt Form. Aller festgewordenen Form aber haftet das Schicksal des Erstarrrens an. Die Schule wird konservativ, ist konservativ; auch die revolutionärste Schule wird konservativ. Je größer

die Schule, desto rascher wird sie schwer beweglich, gerät unter den Zwang des exakten Stundenplanes, der elektrischen Schulglocke.

So hinkt sie oft bedenklich hinter neuen Theorien und Praktiken der persönlichen Erziehung nach. Ist das aber nur ein Nachteil? Wie, wenn sie jedem Lüftchen, jeder Meinung, jedem Schlagwort offen stünde, in all die Strömungen hineingerissen würde, allen Versuchen, Moden und Eintagstheorien Rechnung trüge! Das Chaos wäre die Folge. Erziehung ist aber kein Experimentieren. Erziehung ist sichere, überlegene Führung.

Gerade das konservative Moment der Schule hat seinen Einfluß auf die Erziehung des Kindes. Das Kleine tritt zum erstenmal in eine größere Gemeinschaft ein, schwingt mit in dem größeren, gemächlicheren Rhythmus und erfährt so unbewußt die Segnungen solcher Gemeinschaft. Seine Ueberempfindlichkeit, seine Träumerei, seine mangelhafte Selbstdisziplin, sein übersteigertes Liebebedürfnis, das alles muß sich, unter kleineren und größeren Leiden, ausebnen im Wellengang des Ganzen. „Es schleift sich ab,“ wie der Volksmund sagt. Federer nennt die Schule die *gewaltige Gleichmacherin*. Achtung und Verehrung liegt in der Bezeichnung.

Auch verstärkt die Schule zweifellos Gewöhnungen, „das Gedächtnis des Willens“: Pünktlichkeit, Genauigkeit, Höflichkeit, Rücksichtnahme usw. Sie macht das Kind ferner mit neuen Erzieherpersönlichkeiten bekannt. Der „gefürchtete“ Lehrer tritt auf den Plan. (Sparen wir ihn noch auf!) Im allgemeinen ist freilich zu sagen, daß die Schule, so wie sie heute ist, nicht in erster Linie Erziehungsstätte sein kann. Die Erziehung gehört den Eltern, und alle Erziehungsreform fängt immer im Hause an. Hier drängt sich das Problem der freien und konfessionellen Schule auf. Ein großer Teil der Schulkritik kommt ja aus dem Lager derjenigen, die der Bekenntnisschule das Wort reden. Es wäre oberflächlich, sich im Rahmen meines Themas über dieses Problem zu äußern. Es sei einer besonderen Arbeit überlassen. Für uns stellt sich die Frage aber doch so: kann die

Staatsschule überhaupt erziehen? Sie kann es, sie muß es lernen. Um einen bescheidenen Erfolg braucht einem nicht, bange zu sein, wenn es im Elternhause klappt. Das klingt vielleicht etwas schulmeisterlich und selbstüberheblich; aber man übersehe nicht, daß das Kind eine für die Erziehung entscheidende Zeit hinter sich hat, wenn es die Schule betritt.

Die Lebensgeschichte des Menschen verläuft in einigermaßen begrenzten Entwicklungszeiten: Kindheit, Jugend, Reife.

Die Kindheit entwickelt sich wieder in drei ziemlich deutlichen Ringen. Der innerste umfaßt etwa die drei ersten Lebensjahre, Jahre des, wenn man so sagen darf, bloßen Vegetierens, Jahre der Unschuld, ohne inneren Konflikt, Jahre des Paradieses.

Dann folgt die zweite Stufe, etwa die Jahre vier bis acht umfassend. Die Mütter kennen diese Zeit wohl. Sie wissen, wie schwierig jetzt Kinder zu behandeln sind, wie schon in ihren Gesichtsausdruck etwas Fremdes hineinkommt, wie ihre Stimmungsschwankungen Sorge und Kopfzerbrechen machen. Man bezeichnet diese Zeit sehr gut als erste Erregungsperiode. Sie läßt sich vielleicht kurz so charakterisieren, daß sie das Erwachen des Gewissens bringt, die Einstellung zum eigenen Tun und Lassen. Hier erlebt das junge Wesen, wenn auch unbewußt, den Zwiespalt zwischen Geist und Trieben, zwischen der Sehnsucht nach Harmonie und Gleichgewicht und der Natur der Triebe, die zum Verwildern hinneigt. Unser Thema erlaubt nicht, hier ausführlich zu werden. Gesagt sei nur, daß nach neueren Pädagogen (Häberlin oder Adler u. a. m.) diese Zeit ausschlaggebend ist für die Weiterentwicklung des Kindes. Hier also ist richtige Führung, Erziehung von größter Bedeutung. Der Verzärtelte, der Rohling, der maßlose Schwärmer, der Träumer, der Lügner usw., sie alle sind nicht in erster Linie Produkte der Schule. So manche Maß- und Trieblosigkeit, die man der Schule zur Last legt, haben ihren Ursprung in der Kinderstube.

Nur das erste Schuljahr fiele normalerweise in diese Erregungszeit, die dann übrigens ziemlich rasch abflaut. Es ist nicht gleichgültig, ob der erste Schulweg freudvoll oder leidvoll sei. Manche Eltern drohen dem Kinde mit der Schule oder dem Lehrer. „Der Lehrer wird dir dann schon zeigen; da heißt es dann folgen!“ Es gibt Kinder, für die jeder Morgen eine Hetzjagd bedeutet. Sie haben kaum Zeit für das Essen; im letzten Moment fällt ihnen noch etwas ein, und sie kommen dann wirklich zu spät in die Schule. Es sind nervöse Kinder; sie sind in der Schule zerstreut, verlegen, ungleich.

Zugegeben: die Schule macht gerade den Anfängern gegenüber oft Fehler. Sie eilt mit dem Unterricht, mit dem Lehren allzusehr; sie nimmt die Tafel, den Griffel und das Fibelbuch zu wichtig. Sie individualisiert zu wenig. Da ist das einzige Kind einer gutschwatzigen Familie, da das kränkliche Kind, das trotzige Kind, das bequeme, das ehrgeizige, das intelligente, das unbegabte Kind. Sie sollen alle vor den gleichen Wagen gespannt werden, eine bestimmte Durchschnittskenntnis erreichen. Stille und Ruhe wird erzwungen und oft das sprudelnde Leben getötet. Man kann ins andere Extrem fallen; überhaupt nichts Rechtes tun, nirgends konsequent, kurz: ein „lieber Lehrer“ sein. Für den eigentlichen Erzieher und Lehrer ist aber das kleine Kind im Märchenalter nicht das Ideal des Menschen, sondern die sittliche Leistung und Tüchtigkeit.

Darum muß es allmählich aus dem Halbdämmer, aus Traum und Märchen in das Bewußtsein, in die reale Welt geführt werden, behutsam, damit nicht das unstillbare Heimweh nach dem Jungwald der glücklichen Kindheit erwache. Aber es muß eben doch geweckt und geführt werden, sonst reitet es, wie Parzival, im Narrenkleide in die Welt.

Es kann nun freilich vorkommen, daß die Schule den Anfängern zu viel zumutet. Daß der Lehrer schon die Kleinen mit Hausaufgaben belastet, so daß dann Vater oder Mutter oder beide zu Hause mit den Kleinen „exerzieren“, wie unser Dialekt so schön und treffend sagt. (Ich erlebe

noch heute die Angst des ersten Schuljahres, ich würde das Lesen nie lernen.) Oft sind es gerade die jungen und eifrigeren Lehrer, die aus Besorgnis, das vom Lehrplan geforderte Ziel und Quantum nicht zu erreichen, ungeduldig vorwärts drängen, die Langsamens als Last empfinden und als Last behandeln und viel Vertrauen und Mut ertöten. Nun hängt gerade nach Adler (den wir in den nächsten Tagen zu hören Gelegenheit haben) vom Selbstvertrauen alles ab.

Ja, wo sind nun die Eltern? Meist sehr fern. Es ist das größte Uebel und die Hauptquelle so vielen Mißverständnisses, daß Schule und Elternhaus fremd, oft fast feindlich einander gegenüberstehen. Sind wir doch schon so weit, daß gelegentlich das Elternhaus zur Einschränkung von Schülervergnügungen sagt: „Das geht die Schule nichts an“, oder daß der Lehrer sagt: „Was außerhalb der Schule geschieht, kümmert mich nicht“. Ich gebe meinen Lehramtskandidaten den dringenden Rat mit: „Trachten Sie darnach, die Eltern für Ihre Arbeit zu interessieren, wo immer Sie können“. Das scheint mir die dringlichste Reform. (Und, nehmen Sie mir's nicht übel, auch in unserer „Schulstadt“ nicht überflüssig!) So manches wird für den Lehrer klarer und erleichtert ihm die Arbeit, wenn er durch die Eltern von Krankheiten des Kindes, von Trotzhandlungen, Verhältnis zu Geschwistern, Kameraden und Tieren, von Lieblingsbeschäftigungen hört. Oder wenn er die sozialen Verhältnisse kennt, aus denen die Kinder herkommen.

Die folgenden vier Jahre, das heißt die Jahre acht bis zwölf, sind eine Zeit des Stillstandes in der geschilderten Entwicklung, eine Zeit der Ruhe. Die Selbstbehauptung, das Interesse an der Welt erwacht. Die Jahre der Wissens- und Lernbereitschaft sind da. Das Kind besucht denn jetzt auch die Schule gerne, vorausgesetzt, daß sie nicht nur totes Wissen vermittelt und daß der Lehrer nicht mit bösen Fehlern (mangelnde Heiterkeit, Spott, Hohn und Sarkasmus, Parteilichkeit, Verständnislosigkeit und Uninteressiertheit) behaftet ist.

Totes Wissen! Man könnte auch sagen, toter Stoff, der nur zu Schauzwecken angeeignet wird, säuberlich in einzelne Fächer abgeteilt: Religion, Gesinnungsunterricht, Sprache, Naturkunde usw., nach dem Stundenplan erteilt. Man bedenke z. B., wie viele „historische Kenntnisse“ unser Geschichtsunterricht vermittelt. Jeder Schweizer arbeitet bis zum 15. Jahre die ganze Schweizer Geschichte von 1291 bis 1848 durch. Der Mittelschullehrer trägt vor, was er auf der Hochschule gehört hat, der Lehrer, was er auf der Mittelschule nachschrieb. Verwässerte Wissenschaft, die keine Gesinnung bildet! Aehnlich ist es in anderen Wissensgebieten. Die Verfächerung sollte vielmehr zurücktreten, der Gesamtunterricht stärker berücksichtigt werden, statt des Stundenplanes der Wochenplan aufgestellt werden. Für die Lehrer unserer Primarschulen (z. T. auch Sekundarschulen) bietet das gar keine Schwierigkeit.

Und nun zurück zur Berner Rundfrage! Soll praktisches Wissen nach dem Nützlichkeitsstandpunkt vermittelt werden? Lesen, Schreiben, Rechnen? Die Schule darf sich niemals damit begnügen, den Zögling für das praktische Leben abzurichten. Gewiß, das Kind soll lebenstüchtig gemacht werden; Berufsbildung und Menschenbildung brauchen keine Gegensätze zu sein. Vergesse man nie, daß auch der Unterricht seine erzieherische Bedeutung hat. Er soll, wie alle Erziehung, das Kind zum nützlichen, sozial wertvollen, harmonischen, von Ehrfurcht erfüllten Menschen heranbilden. Es ist etwas Ergreifendes, wenn Comenius, der Wanderer voll Sehnsucht, das ganze Labyrinth der Welt in klare Bilder ordnet und in einem gewaltigen gestuften Reiche überall das Symbol Gottes aufleuchten läßt. Das ewige „Eins ist not“ ist das unsichtbare Geleitwort jedes Bildes. (Man tut gut, darüber Spranger zu hören.)

Das Kind soll in die Vergangenheit hineinschauen dürfen, es soll den Wasserfall, den Baum und die Biene, den Wald und das Reh lieben lernen, es soll das göttliche Walten in Geschichte und Natur erfahren, zur Ehrfurcht geführt werden vor dem, was über, neben und unter ihm ist! Es soll am Sandkasten arbeiten, ausschneiden, modellieren,

zeichnen, messen, rechnen, notieren. Die Schule muß mehr Arbeitsschule werden. Anschauung, Erlebnis, Betätigung, Erfahrung, das sind die Stufen des Unterrichtes. Nicht Wissen um des Wissens willen, sondern um innerlich bereichert zu sein. Nicht ob das vorgeschriebene Pensum erfüllt ist, darf maßgebend sein, sondern *wie* ein Lebens- und Wissensgebiet erarbeitet ist. Schule soll Leben ausstrahlen, Interesse atmen, nicht durch Stillsitzen prunken. Jedes Fach oder, sagen wir lieber, Wissensgebiet, Lebensgebiet, hat seine erzieherische Bedeutung. Wie kann eine lebendige Geschichtsstunde Ahnung, Begeisterung auslösen und Idealbilder schaffen, den Kompaß des kindlichen Willens richten! Oder wenn die Geographiestunde zur Quelle führt, die Talbildung erklärt, die Arbeit des Wassers zeigt, rauscht dann nicht im Geist das Meer auf und der Sinn des ewigen Gesetzes? Oder wieviel Willens- und Geschmacksbildung kann eine gute Schreibstunde vermitteln? Es kommt eben immer auf das Wie an, nicht auf das Wieviel. Man wird mit dem Abrüsten einmal ernst machen müssen. Als ein bescheidenes Stück Abrüstung betrachte ich die Orthographiereform, soweit als sie das Großschreiben abschafft. Ferner die Schriftreform. Wir lernen in unserem (drei-sprachigen) Kanton immer noch zuerst die Frakturschrift, und wenn sie dann notdürftig sitzt, sollten wir die Antiqua können, da wir Fremdsprachen lernen sollen. Mit diesem Umweg abzufahren, wäre es höchste Zeit, abgesehen davon, daß die Zeit der Frakturschrift vielleicht vorüber ist. Endlich meine ich, daß es wirklich unnötig ist, in der Volkschule in all den Fächern Zeugnisnoten zu erteilen. Sie stammen doch wohl aus einer Zeit der Preisverteilung und des Sitzens nach Rangordnung. Man sagt, sie spornen den Ehrgeiz an. Richtig, aber gerade der Ehrgeiz sprengt den Klassen- und Gemeinschaftsgeist. Man kann damit sogar Angst machen; aber Sie wissen, was davon zu halten ist. Oder es heißt, die Eltern hätten durch das Zeugnis die leichteste Orientierung. Wollen es die Eltern so leicht haben? Es ist mir ein Fall bekannt, wo ein Vater nicht einmal wußte, zu welchem Lehrer sein Knabe in die Schule

gehe. Wie genau und gründlich ihn das Zeugnis orientierte, darf zum mindesten als fraglich bezeichnet werden.

Meines Erachtens würde die Promotion in der Primarschule vollauf genügen. Beim Eintritt in eine höhere Schule oder beim Eintritt ins Leben erhielte der Zögling eine eingehende Charakteristik. Sie enthielt Angaben über besondere Veranlagung (theoretisches Gebiet, manuelle Fertigkeiten usw.), für welche Wissens- und Lebensgebiete besondere Neigung und Leistung vorhanden sei: Rechnen, Sprache, Realien, Kunstoffächer, Handfertigkeit, ferner Gesundheitszustand und Grad der sittlichen Reife. Das sind nur Andeutungen und — Zukunftsmusik. Für den Lehrer würde sich die Sache erschweren (dem Lehrkörper größerer Schulen auch weit größere Sorgfalt zumuten), und ich weiß auch, daß diese Reform noch sehr ferne ist. Aber ich bin überzeugt, daß sie einmal kommen wird.

Solange wir aus allen Fächern Gedächtniskram, Aufsageübung und Reproduktionskultus machen, wird weiter gefächert.

Auf Methode, Frage des Arbeitsprinzipes, auf Einzelheiten einzugehen erlaubt mir die Zeit nicht.

Auch mir scheint, nebenbei bemerkt, die Volkshochschule für unseren Kanton sehr wichtig. Das Interesse für geistige und wirtschaftliche Fragen in unseren Dörfern draußen zu wecken, die jungen Leute zu selbständigem Denken, zu Unternehmungsgeist und froher Regsamkeit zu bringen, sie aus der Wirtsstube herauszunehmen, die übersteigerte Sportbegeisterung zu hemmen, das schiene mir des Schweißes und Opfers der Guten wert. Denn der übertriebene Sportbetrieb ist letzten Endes Hunger nach Leistung, nach Tat, nach Heldenhum. Eine Kompromißlösung, wie etwa Häberlin sagen würde. Die Reform der Volkerziehung ist die Vorbedingung der Schulreform.

Nun kommt der andere Kritikpunkt der zweiten Umfrage: der Lehrer. Eigentlich wieder ein Thema für sich! Die Umfrage von Schohaus stiftet Segen, wenn auch nur da und dort *ein* Lehrer die Kritik ehrlich aufnimmt. Aber

man bedenke, daß auch der Lehrer sozusagen ein Mensch ist, also auf die menschlichen Fehler Anspruch machen darf. Man bedenke, daß er oft leichthin kritisiert wird, daß man ihm oft nicht so viel Vertrauen entgegen bringt wie irgend-einem Handwerker. Seine Methode wird in Frage gestellt, oft sogar sein Fleiß; man bemängelt es, wenn er keine Auf-gaben gibt, man bemängelt, wenn er es tut. Alles spricht mit, auf Grund eigener Erfahrung, eigenen Schulerlebnisses. Und doch darf gesagt werden, daß auf die Ausbildung unserer Lehrer seit vielen Jahren große Arbeit, Fleiß und Sorgfalt verwendet wurde. Wissenschaftliche Begründung der Methode, psychologische Verankerung der ganzen Ein-stellung, so daß man auch unserem Lehrer die Ehre der Anerkennung als einem Fachmann zuerkennen dürfte.

Es ist ferner einleuchtend, daß es wichtig ist, den Lehrer wirtschaftlich so zu stellen, daß er ohne Sorgen sich ungeteilt seiner Schule widmen kann. Man wird auch in Zukunft von unserem Volke nicht kleinere Opfer erwarten dürfen, wenn es um Schule und Erziehung geht. Und da bin ich denn so frei zu sagen, daß die jetzige Ausbildungszeit unserer Lehrer zu kurz ist. Die letzte Versammlung der schweize-rischen Seminarlehrer war einstimmig dieser Ansicht. Man wird nicht darum herum kommen, die Lehrerbildungsfrage wieder ernstlich ins Auge zu fassen. Ohne gründliche psychologische Bildung, ohne ausgebreitetes Wissen kommt der Lehrer nicht aus. Je tiefer und innerlicher die Bildung, desto bescheidener ist die Einschätzung des Wissens, desto klarer ist das Auge gerichtet auf das, was not tut.

Freilich darf gerade bei der Auswahl der künftigen Lehrer nicht allein die Intelligenz in Frage stehen, sondern auch Charakter, Wille zur Selbstkritik und Selbsterziehung müssen vorhanden sein. Auch der Unterricht ist nicht nur eine Frage der Methode, sondern des Charakters, der Per-sönlichkeit. Es ist eine alte Erfahrung: wenn zwei das Gleiche sagen, ist es nicht das Gleiche. Das alles hat man schon lange gewußt; nur ist es praktisch recht schwer, hier sicher zu gehen. Unter zwölf Jüngern ist immer auch ein Verräter.

Ins Schulgebiet fällt auch noch eine bedeutsame Epoche der sogenannten Jugendzeit. Es ist die zweite Erregungsphase. Sie hat die Eigentümlichkeit, daß sie mit der Pubertätszeit zusammenfällt. Es ist wohl kaum richtig, daß die seelische Umwandlung, die nun stattfindet, *nur* durch den körperlichen Prozeß der Geschlechtsreifung bedingt ist. Drei ursächliche Momente wirken in der Regel zusammen: die anatomische Weiterentwicklung des Zentralnervensystems, namentlich des Gehirns, die Reifung der Geschlechtsdrüsen und die Umwälzung der Umwelt- und Lebensbedingungen. Die Erotik dieser Jahre ist auch durchaus nicht nur Sexualerotik.<sup>3</sup> Andere erotische Formen sind häufig: Freundschaftsbedürfnis, Sport- und Naturliebe, kosmische Liebe. Hochflutende Hingabefähigkeit, Begeisterung, Schwärmerei, Sturm und Drang steigen und fallen. Alles ist getragen von Ichdurchsetzung; das Geltungsbedürfnis ist stark. Das Volk nennt diese Jahre lächelnd: Flegeljahre und Backfischalter. Die neue Psychologie nimmt sie ernster. Sie vergleicht sie mit der Geisteskrankheit, weil Fühlen, Wollen und Denken auseinander rücken und jedes sein Eigenleben lebt. Dauernd in höchstem Maße sich einstellend, sprechen wir ja bei solchem Zustand von Verrückten. Die Ähnlichkeiten fallen Ihnen selber auf. Der ausgelassene Bub von gestern ist heute ein Schleicher und Träumer, verschlossen und trotzig, unnahbar. Heute tatengeschwellt, schämt er sich morgen seiner Machtlosigkeit. Oder man denke an die Stimmungsschwankungen der Mädchen.

Immerhin sind die Erscheinungen normal, wenn die erste Erregungsphase (viertes bis siebentes Jahr) keine Kompromißbildungen brachte. (Kompromiß ist Kampflosigkeit oder Anstrengung auf einem anderen Gebiete als dem der eigenen Fehlerbekämpfung.) Wenn Maßlosigkeiten der ersten Erregungszeit nicht korrigiert wurden, sondern sich weiter fortschleppten, dann verbinden sie sich mit der geschlechtlichen Entwicklung. Frühkindliche Verwöhnung, Verweichlichung, Verhätschelung rufen Maßlosigkeiten und

<sup>3</sup> Die Fassung Häberlins: „Erotik gleich Veränderungstrieb“ scheint mir die beste und umfassendste.

nachher Kampflahmheiten wach. Maßlosigkeit und Unbeherrschbarkeit in sexueller Richtung sind die Folgen.

Für die Schule bedeutet diese Zeit ein schwieriges Kapitel. Großer Begeisterung kann Unaufmerksamkeit, Zerstreutheit folgen; die Phantasie arbeitet williger als die exakte Beobachtung. Die Zuverlässigkeit läßt zu wünschen übrig. Der Sport zieht mehr als das Rechnen. Roheiten, Flegeleien, Lügen kommen häufiger vor als bisher. Die Schriften sind flüchtiger, aufgelöster. Die Disziplin absorbiert mehr Nervenkraft des Lehrers, als für den Unterricht gut ist.

Hier ist es, wo die Schule so häufig versagt, ganz wie — das Elternhaus. Dann nämlich, wenn der Lehrer nicht, ausgerüstet mit reicher psychologischer Kenntnis und Erfahrung, diesen Erscheinungen sachlich überlegen gegenübersteht. Es wäre verlockend, die Sache durch ein paar Beispiele zu illustrieren; allein sie würden sich zu einem Vortrage ausgestalten.

Dagegen sei doch auf ein paar wichtige Momente hingewiesen. Zunächst: auf dieser Stufe findet sich die immer wieder kritisierte Stoffüberbürdung! Sie tritt namentlich dann auf, wenn auf Ober- oder Sekundarschulen das Fachlehrersystem herrscht. Und dann zeigt die psychologische Forschung, daß die Ermüdbarkeit des Jugendlichen eher größer ist als diejenige des Kindes. Sein Zentralnervensystem vergleicht Professor Th. Ziehen<sup>4</sup> sehr schön mit einem Haus, das im Umbau, oder mit einem Staat, der in einer Umwälzung begriffen ist. „Wie in einem solchen Haus oder Staat der Umbau oder die Umwälzung selbst viele Kräfte absorbiert und daher die für die eigentliche Arbeit zur Verfügung stehenden Kräfte rascher zu erlahmen pflegen, so auch im geistigen Haushalt des Puberalen.“ Das zeigt schon die tägliche Beobachtung, falls der Erzieher nicht blinde Kuh spielt; es ist aber auch experimentell exakt nachgewiesen worden. Zu'm Teil mag der Umbau des Zentralnervensystems daran schuld sein, zum Teil Entwicklungs- und Umbildungsvorgänge in Blutgefäßen, im Blut und in

<sup>4</sup> Ziehen: Seelenleben der Jugendlichen. III. Aufl. Langensalza 1927.

den blutbildenden Organen. (Bekanntlich spielt ja die Chlorose oder Bleichsucht eine wichtige Rolle in den Pubertätsjahren.) Dem muß unbedingt Rechnung getragen werden. Häufige Ausflüge, Spiel, Schwimmen, Laufen! Sodann sollen schwächer beanlagte Individuen den geistigen Anstrengungen, welche höhere Schulen fordern, nicht ausgesetzt werden. Dann ist natürlich körperliche Tätigkeit in diesen Jahren wichtig, also Handfertigkeitsunterricht, und zwar nicht erst abends!

Gerade in diesen Jahren hat die Schule die schöne Aufgabe, die Idealbildung des Zögling zu erleichtern und zu veredeln. Es ist ja die Zeit der Heldenverehrung. „Lieber als alles,“ möchte ich mit einem freigedeuteten Nietzschewort sagen, „sehe ich euch, meine Freunde, den goldenen Ball werfen!“ Nicht die Nützlichkeit, die raffiniert praktische Vorbereitung, wie Bührer sagen würde, soll im Vordergrund stehen, sondern der innerlich feste Glaube, der klar auf das Gute gerichtete Wille. Jeder einzelne muß zur Ueberzeugung gebracht werden, daß er mit seinen Mitteln und Fähigkeiten als Teil des Ganzen mitverantwortlich ist am Wohl und Wehe. Es sind die Jahre, wo religiöse und Weltanschauungsfragen Interesse haben, wo an Stelle der Kriegs- und Räuberhelden die stillen Größen der Geschichte nachegebracht werden können.

Endlich darf man von der Schule füglich verlangen, daß neben der intellektuellen (und neuerdings manuellen) Ausbildung die ästhetische Erziehung nicht vergessen werde. (Es gibt noch heute zahlreiche Schulklassen, denen jahrelang kein gutes Bild gezeigt wird.) Das ist ein Bildungsdefekt, über den kommende Zeiten staunen und spotten werden. Unser Volk kennt denn auch die Meisterschützen, Meisterturner, Meisterfußballer, Meisterskifahrer; aber die Maler und Dichter kennt es nicht, und seine Stuben dekoriert es höchst schaudervoll. Aber wie sind da die Lehrer verlegen (und die Eltern nicht minder), sobald sie nicht mehr belehren und erklären können. Es ist fast so, als hätten sie ein böses Gewissen, etwas vor die junge Schar zu bringen, das nicht wiederholt werden kann oder worüber man durch

ausgeklügelte Fragen nicht ein paar „ganze Sätze“ herausbringt. Wenn Ihr aber nicht an stille Mächte glaubt, durch die das Ewige als Ahnung und schauernde Ehrfurcht spricht, warum redet Ihr dann von der Mutter Natur und behauptet, den Franziskus von Assisi zu verstehen? Stille des Waldes, Quellenzauber und der Gesang des Lichtes, wenn es, die Sterne löschen, über den Bergen aufsteigt, sie sind erziehende Mächte!

Ich habe mich gegen die Verfächerung des Unterrichtes auf der Primarschulstufe gewandt. Wo das Fachlehrersystem herrscht, d. h. auf der Oberstufe (von der Mittelschule gar nicht zu reden) kommt man nun freilich um die Aufteilung in einzelne Fächer nicht herum. Ich stimme auch denen nicht bei, welche dieses Fachlehrersystem möglichst zurückdrängen wollen. Einmal, weil die Lehrer selten sind, die auch nur ein Gebiet völlig beherrschen; denn um zu lehren, muß man aus dem Vollen schöpfen können. Sodann, weil jeder Lehrer es wieder einzelnen Schülern trifft, seiner Eigenart entsprechend wieder andere Schüler anzieht. Nur gilt auch für Oberstufe, daß das Wissen nicht bloßer Aufsagekram und Schlußstundenzauber sei, sondern An- dacht wecke und den Willen zum Tun entflamme.

Was soll all die Botanik, wenn auch die seltene Blume vor dem Frühlingsraubzug nicht sicher ist? Und wie steht es mit dem Tierschutz? Hier gilt es noch Arbeit zu tun. (Es ist ein guter und schöner Gedanke, jedes Jahr einen Tag dem Natur- und Heimatschutz zu widmen. Wie wird da die kleine Dorfschule Gelegenheit haben, Taten wahren Naturschutzes zu tun. Sei es, daß sie an geeigneter Stelle Nußbäume pflanzt, den Schulgarten zu pflegen beginnt, eine Erinnerungslinde bestimmt und dergleichen mehr.)

Um das ehrwürdige Gemäuer einer kleinen Schweizer Stadt grünt eine rührende Sage. Das Städtchen brannte in alter Zeit nieder. Für seinen Wiederaufbau schlug man den schönen Eichwald um. Dann aber zogen die Schulkinder aus, pflanzten einen neuen, und jedes Jahr wiederholten sie einen Tag ihren Gang zur Pflege des jungen Waldes. Mit grünem Laub geschmückt, kehrten sie jubelnd und singend

heim. Jahr um Jahr wiederholt die Jugend noch heute ihren Rutenzug, den die Sage schmückt und die treulich gehegte Tradition. Wenn diese aber einmal ganz verblaßt sein werden, dann muß wieder eine Tat Sinn schaffen.

Aus solcher Anteilnahme an der Natur gewinnt auch das wahre soziale Empfinden und Handeln den Menschen gegenüber. Man gebe der Jugend nur Gelegenheit zu handeln; sie ist erfinderisch und bereit.

Nicht ohne Stolz erzählt der Direktor der Anstalt Schiers, wie der große Spielplatz der Schule von Lehrern und Schülern fertiggestellt worden sei. Bekannt geworden sind ja auch die Obstsammlungen von Unterländer Schulen für unsere Bergschulen. Noch ein rührendes Beispiel aus dem Bericht der Stiftung Albisbrunn, deren Direktor, Dr. Hanselmann, uns ja kein Unbekannter ist. Ich zitiere wörtlich: „Eine besondere Einrichtung verdient in diesem Zusammenhange Erwähnung: der Suppentag. Auf Anregung einiger Zöglinge und Erwachsener essen wir einmal nur Suppe zu Mittag, wodurch wir zwischen 35—40 Franken einsparen, weil der Suppentag auf den dritten Fleischtag verlegt wurde. Gruppe um Gruppe bestimmt nun über die jeweilige Verwendung dieses Betrages. Zwölftmal ging er an den Urwalddoktor Albert Schweitzer, mehrmals wurden arme Kinder ganz im stillen unterstützt; aber manchmal gehen die Vorschläge auch auf Verschönerung von Gruppenstuben; die Küche hat einige Einrichtungsgegenstände erhalten, die wir sonst nicht so leicht hätten beschaffen können, Turngerät kam so ins Haus, mit Rosenstöcken wurde laut Beschuß der Kindergruppe der Park verschönt, das Geld für Vogelfutter für die verschiedenen Winterfutterkästen und für das Heu „unserer“ Rehe im Wald ist auf diese Weise erspart worden. Und manches ist noch geschehen mit diesem Suppentaggeld, davon zu schweigen der Takt gebietet. Immer aber ist es ein Opfer gewesen, das groß und klein gerne brachte. Alle machen noch immer und immer wieder freiwillig, die meisten freudig, niemand murrend mit.“

Der Suppentag ist eigentlich die Erfindung einiger Jungen. Er gibt uns wöchentlich einmal anschaulich Gelegenheit, Mitgefühl, namentlich Mitleid mit den Nächsten, nicht nur redend, sondern mit der Tat zu beweisen. Unsere Suppe ist freilich eine Minestra, und es läßt sich recht wohl leben dabei. Wo ärztliche Bedenken bestehen könnten, würden wir im Einzelfalle die entsprechenden Maßnahmen leicht treffen können und wollen; bisher war es nicht notwendig.

Wir haben mit dem Suppentage noch einen heimlichen besonderen Plan. Wir haben folgende Rechnung im stillen gemacht: Unsere meisten Zöglinge stammen aus der deutschen Schweiz; sie umfaßt weit über sechshunderttausend Haushaltungen. Wenn von diesen nur der zehnte Teil nach und nach dazu zu bringen wäre, einmal im Jahre, nicht wöchentlich, wie unsere Buben es tun, statt ein volles Mittagsmahl nur Suppe zu essen, und wenn wir annehmen, daß jede Familie dadurch nur einen Franken einsparen und uns schenken wollte, dann würden wir gerade die rund 60 000 Franken auf eine so schöne Weise bekommen, die wir vorläufig noch als Betriebsrückschlag jährlich mit schwerem Kummer in Budget und Rechnung feststellen müssen. Wir haben da und dort schon Familien gefunden, die unsere Bitten verstanden haben, und wir hoffen, daß es uns gelingt, aus dem „Suppentag“ eine eigentliche Geldbeschaffungsquelle für den Albisbrunn zu bekommen. Wir werden die „Erfindung“ nicht zum Patent anmelden können; dennoch hoffe ich, daß unseren Buben das geistige Eigentumsrecht gewahrt bleibt.“

Man wird wohl einwenden, dergleichen sei eben nur in einer Stiftung oder in einem Internat möglich. Aber es ist überall möglich, wo Schule und Elternhaus verbunden sind. Der Begriff des Opfers, des Fastens, muß unserer Jugend wieder nahegebracht werden, damit auch das Gebet in der Schule wieder seinen Sinn hat.

„Gebräuche her, wir haben nicht genug Gebräuche“, möchte ich mit Rilke sagen.

Dann bekommt auch die Arbeit wieder einen tieferen Sinn. Denn das muß laut gesagt werden, daß besonders für

die Epoche der Jugendzeit gerade exakte, saubere Arbeit sehr empfehlenswert ist. Fort mit den Schwächlichkeiten, Sentimentalitäten, Schwärmereien! Man muß den Bogen spannen, wenn der Pfeil fliegen soll. Auch alles, was auf die ästhetische Entwicklung einwirken soll, muß saccharinfrei sein.

Daß besonders für die Jugendlichen das Beispiel wichtig ist, brauche ich nicht zu sagen. Ruhe, Sachlichkeit, zäher Fleiß, Strenge, durch die das tiefste Wohlwollen schimmert, das sind Eigenschaften, ohne die der Erzieher nichts ausrichtet.

Ich weiß und gebe zu, daß die Schule an den Jugendlichen viel fehlt. Das hat sie aber gemeinsam mit der Erziehung überhaupt.

Ich will nun aber doch noch ein paar Vorteile aufzählen, welche die Schule für diese Jugendepoche hat.

Es ist zwar ziemlich sicher, daß die endgültigen Grundlagen des Charakters in der Zeit etwa vom fünften bis zum vierzehnten Jahre gelegt sind. Die Grundlegung des Charakters findet also größtenteils präpuberal statt. Aber die Pubertätsentwicklung ist trotzdem nicht bedeutungslos. Die „feinere Ziselierung“ des Charakters fällt in die Pubertät. Erbliche Veranlagung und Einwirkungen in der Kindheit bestimmen den Grundplan des Charakters in groben Zügen, lassen aber der Entwicklung noch schönen Spielraum. Es ist also nicht gleichgültig, ob die Einflüsse, die für die letzte Ausarbeitung des Charakters maßgebend sind, dem Zufall überlassen werden. Es tut mir immer ein wenig weh, wenn ich einen gesunden Jungen, der die erste Möglichkeit der Schulentlassung ergriff, als Ausläufer in der Stadt bummeln sehe. Die ganze Gefühlslage der Jugendlichen hat ja die Signatur der Ratlosigkeit. Führung ist hier unendlich wichtig.

Nun ist ja die Schule ein Organismus, eine vielleicht unvollkommene Gemeinschaft, die den Ratlosen stützt, die sein Weltbild klärt, bereichert, veredelt, wenn sie überhaupt die Bezeichnung Schule verdient. Sie bietet ihm Wissen. Und auch das ist etwas! Ganz abgesehen vom Nutzen fürs praktische Leben. Es ist die Zeit, wo die Fähigkeit des

abstrakten Denkens sich entwickelt und gefördert werden kann, wo die überwuchernde Phantasie und Schwärmerie gereinigt werden muß, wo der Wille zur Arbeit am Kleinen und Unscheinbaren gepflegt werden soll. Denn es ist leichter, große Probleme zu wälzen als eine kleine, trockene Arbeit zu tun.

Die Schule verlangt Unterordnung, Dienstbereitschaft.

Sie bietet die Möglichkeit der Kameradschaft. Diese gestattet Aussprache, Verständnis, wo das Elternhaus lächelt oder konfliktschwüle Luft hat. Wenn die Schule nichts böte als Kameradschaft, so wäre das eben doch unendlich viel. Sie ist die Grundlage der sozialen Erziehung. Ich glaube darum, daß die Pflege des kameradschaftlichen Geistes eine der wichtigsten Aufgaben der Schule ist. Sie ist praktische Pflege einer echt sozialen Gesinnung. Darum Zurückdämmen des Ehrgeizes, Hebung der Zaghaften, fort mit Prügeln, Spott und Hohn! Der Lehrer, der die Ankläger und Träger duldet oder gar hätschelt, hat seine schönste Aufgabe verkannt.

Wenn nun die Schule aus einem nichts machen kann? Dann wird ihn wohl das Leben meistern. Wir sprechen aber auch von der „Schule des Lebens“; ein „Tröpflein Huld“ fällt von dieser Bezeichnung auf die viel kritisierte Schule.

Vielleicht vermissen Sie in meinen Ausführungen einen besonderen Abschnitt über die Mädchenschulung! Sie ist aber wieder ein Thema für sich. Oder über die Koedukation! (Prof. Ziehen, den ich schon zitierte, lehnt sie ab; Dr. Geheeb, Leiter der vielgenannten Odenwaldschule, ist begeistert dafür.)<sup>5</sup> Auch diese Frage brauchte ihre besondere Abhandlung. Ja, das jüngst erschienene Buch Lindseys, „Die Revolution der modernen Jugend“, allein schon könnte zu einer ausführlichen Betrachtung verlocken, weht doch darin Pestalozzischer Geist und unbedingtes Vertrauen zur Jugend, während die Lösungsversuche für das sexuelle Pro-

<sup>5</sup> Vergleiche auch Th. Wiget: Der gemeinsame Unterricht der Geschlechter im Lichte der experimentellen Psychologie in „Pädagog. Stud.“ XXXII. Jahrg.; Heft 3.

blem völlig ungenügend sind und so recht die Schwierigkeit dieser Frage zum Bewußtsein bringen.

Allein ich schließe hier ab, freilich mit dem unangenehmen Gefühl, eine Reihe von Fragen nur gestreift, nicht aber geklärt zu haben. Vielleicht aber dürfte schon das von einem Wert sein. Die Hauptsache ist immer, daß die Besinnung erwacht. Dann sind jedesmal auch die Kräfte da, welche am Aufbau zu arbeiten bereit sind. So hat auch die Kritik an der Schule ihren Sinn und Wert, und wir wollen sie nicht leicht nehmen. Als die nächstliegende Forderung nennen wir die: Schule und Elternhaus wieder näher zusammenzubringen. Dann wird man weniger mehr aneinander vorbeireden. Es wird sich dann zeigen, daß sie sich ergänzen und im Ziel vereinigen:

Menschen zu bilden, an denen die Welt wieder gesunden kann.

