Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 21 (1935)
Heft: 9

Artikel: Tatsächliches und Grundsätzliches zum Kapitel : Schulreform : Vortrag
Autor: Rogger, Lorenz
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-535785

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: 12.12.2025

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

SCHWEIZER SCHULE

HALBMONATSSCHRIFT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

OLTEN • 1. MAI 1935 — 21. JAHRGANG • Nr. 9

Tatsächliches und Grundsätzliches zum Kapitel: Schulreform*

In seiner bei Gröner erschienenen „Pädagogik der Gegenwart" macht August Messer — mit einem wohlgezielten Seitenhieb auf den Mittelschullehrer und auf seinen eigenen Kollegen von der Hochschule — den Volksschullehrern das Kompliment, dass sie unter allen Lehrern die rührigsten, die unruhigsten, die geistig beweglichsten, die fortschrittlichsten, die allen kühnen Neuerungen zugänglichsten seien. Messer bringt diesen Vorzug des Volksschullehrers in strengen ursächlichen Zusammenhang mit dessen bisherigem Bildungsgang. Das verdanke der Volksschullehrer seinem Seminar. Und aus diesem Grunde nimmt er dann entschieden Stellung gegen die akademische Ausbildung des Volksschullehrers. Er würde dabei, wie der Kollege von der Mittel- und Hochschule, auch verknöchern; es würde auch ihm die so gesegnete Unruhe und die so erfreuliche Aufgeschlossenheit für alles Neue und Bessere verloren gehen.

Es wird schon ein wenig so sein: an Reformeifer fehlt es dem Volksschullehrer und dem Volksschulpädagogiker — der Sprechende zählt sich zu beiden ein wenig — durchschnittlich nicht. Auch nicht am durch nichts zu erschütternden Glauben an den unberechenbaren Segen solcher Reformen.

* Vortrag, gehalten in der Sektion Luzern des K. L. V. S. als Einleitung zu einer Vortragsreihe über das Thema: Schule und Reform.

1. „Rückwärtsblickend, vorwärtsschauen . . ."

„Der Volksschullehrer — der unruhigste aller Menschen." Es war schon immer so. Es wird darum auch morgen und übermorgen so sein. Vielleicht auch ein wenig aus dem von A. Messer angeführten Grunde. Sicher aber viel mehr aus andern Gründen. Und darum würde dieser Reformeifer und dieser Reformglaube auch dem akademisch gebildeten Volksschullehrer bleiben. Wir werden noch hören warum.

Es war schon immer so! So schrieb der grosse Schulreformer Wolfgang Ratke zu Beginn des an Schulreformen so reichen 17. Jahrhunderts an seine Gönnerin Gräfin Anna Sophia zu Schwarzburg-Rudolstadt: „. . . Bisher hat meine Didaktik oder neue Lehrkunst an den Höfen unter den Hofräten, Hofpredigern, Hofschulmeistern — auf dem Lande unter den Superintendenten, Predigern und Befehlshabern — in den Städten unter den Bürgermeistern, Ratsverwandten, auch unter den Bürgern, gelehrten und ungelehrten, grosse Zeichen und Wunder getan . . . Jetzt beginnt meine wohlverhasste und doch hochgewünschte Lehrkunst unter die fürstlichen Personen zu kommen und auch diese auf die Probe zu setzen . . ." Und weiter schreibt Ratke an den Fürsten August zu Anhalt: „. . . Ich trage ein grosses Verlangen, mit Ew. Fürstl. Gnaden persönlich zu reden, damit Sie meiner neuen Lehrkunst Grund, Nutzen und Wohlfahrt, so der deutschen Nation, ja auch der ganzen Christenheit daraus entstehen kann, recht inne werden." — Das war viel versprochen. Aber paar Jahre darauf musste der nämliche Wolfgang Ratke sei-

nem Fürsten und Gönner einen Revers unterschreiben und darin reumütig bekennen, dass er „mehr gelobt und versprochen", als er „verstand und ins Werk setzen konnte" und dass er den „fürstlichen Herrn in schwere Kosten gestürzt" habe.

Das 18. Jahrhundert schenkte der deutschen Schule den kühnen Reformer Johann Bernhard B a s e d o w. Also versprach dieser Basedow im berühmt gewordenen Einladungsschreiben zum grossen Examen am 13. bis 15. Mai 1776: „. . . Durch die Güte unserer Lehrart versprechen wir mindestens doppelt so viel Fortschritte in den Studien, als man in den besten Schulen zu finden gewohnt ist. Wir versichern bei der Strafe des Hohngelächters, es werde an dem besagten 13. Mai im Schulwesen so viel Wichtiges zu sehen, zu hören, zu untersuchen und zu beratschlagen geben, dass es der Mühe wert wäre, einige Abgeordnete auf Befehl des deutschen Reichstages, aus Kopenhagen, Petersburg und den entferntesten Ländern zu uns zu senden. Gott, du Vater der Nachwelt, schaffe uns Gehör bei den weisen Weltbürgern!" Gottfried Herder in Weimar allerdings war anderer Ansicht. Hier sein Urteil über Basedow und seine Methode: „Mir kommt alles schrecklich vor, wie ein Treibhaus oder ein Stall voll menschlicher Gänse. Man erzählte mir neulich ein Verfahren, in zehn Jahren Eichwälder zu machen: wenn man den Eichen unter der Erde die Herzwurzeln nähme, so schösse alles über die Erde in Stamm und Aeste. Das ganze Arkanum Basedows liegt, glaube ich, darin. Und ihm, den ich persönlich kenne, wollte ich keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen."

Und denken wir weiter an denjenigen, dessen Name von Millionen von Lehrern auf dem ganzen Erdkreise fast so ehrfurchtsvoll ausgesprochen wird wie der Name eines Gottes, an Heinrich P e s t a l o z z i ! Er will ja, nach seinem eigenen Kraftspruche, den „europäischen Schulwagen umgekehrt und auf ein neues Geleise gebracht" haben. Und er verkündete: „Es sei nicht daran zu denken, mit dem Volksschulunterricht einen Schritt vorwärts zu kommen, solange nicht Unterrichtsformen gefunden sind, die den Lehrer zum bloss mechanischen Werkzeug einer Methode machen" . . . und dass „ein Schulbuch nur insoweit gut sei, als es ein ununterrichteter Schulmeister ebensogut wie ein unterrichteter gebrauchen" könne. — Diese Methode und dieses Schulbuch der Welt zu schenken, war der grosse Ehrgeiz und das grosse Versprechen Pestalozzis. Diese Methode und dieses Schulbuch geschenkt zu bekommen, war die grosse Hoffnung derer, die nach Burgdorf und später nach Ifferten wallfahrteten, oder die zu Hause mit gerührtem Herzen lasen, wie Gertrud ihren Mann und ihre Kinder und die ganze Gemeinde Bonnal erzog. Und so fest glaubte man daran, dass Pestalozzi d i e Schule gegründet und d i e Methode erfunden habe, und dass alles, was man vorher hatte, nichts wert gewesen sei, und dass die Nachwelt der Schule kaum noch etwas Wesentliches zu geben haben werde, dass die Anhänger Pestalozzis — nach dem bekannten Worte Adolf Diesterwegs — „in bewundernswürdiger Bescheidenheit geglaubt hatten, die Geschichte der Pädagogik mit sich anfangen zu müssen"!

Wir wollen gewiss an der einzigartigen Grösse Pestalozzis nicht mäkeln. Aber nachdem Pestalozzi, unterstützt durch den Geist und die führenden Schulpolitiker des ganzen 19. Jahrh., die pädagogische Welt hundert Jahre lang gesegnet hatte, schrieb die bekannte schwedische Lehrerin und Schriftstellerin Ellen Key zu Beginn des 20. Jahrhunderts folgendes vernichtende Urteil über die Schule ihrer Zeit: „Einzelreformen in der Schule bedeuten nichts, solange man durch sie nicht die grosse Revolution vorbereitet, die das ganze bisherige Schulsystem zertrümmert und von diesem keinen Stein auf dem andern lässt. Es müsste eine Sintflut der Pädagogik kommen, bei der die Arche nur Montaigne, J. J. Rousseau, Spencer und die neuere kinderpsychologische Literatur zu enthalten brauchte." — Das wäre also die Schule zu Beginn des 20. Jahrhunderts, des „Jahrhunderts des Kindes", also 100 Jahre nachdem Pestalozzi — nach dem Urteil von Augustin Keller — in Burgdorf zum „Gründer der neuen Volksschule" und in Ifferten zum „Erzieher der Menschheit" geworden war? Wohl gemerkt: nicht der Sprechende urteilt derart vernichtend über die Schule zu Beginn unseres Jahrhunderts, sondern Ellen Key.

Und wo stehen wir h e u t e ? Wieder nach 35 Jahren eigentlich rasender Schulreformtätigkeit? Was hat man auch uns Schweizern

aus dem „Lande der Dichter und Denker" in diesen drei Jahrzehnten an Schulreformvorschlägen nicht alles geschenkt! Kaum hatte sich jeweilen der zeitaufgeschlossene Lehrer ans Pult gesetzt, um mit einem dieser Vorschläge sich auseinanderzusetzen, wurde ihm schon wieder ein neuer an den Kopf geworfen. Und wehe der Konferenz, die nicht schon in ihrer nächsten Sitzung in einem kühnen Referate, nach einer hitzigen Diskussion zwischen den Anhängern des Alten und den Vertretern des Neuen und schliesslich mit einer überzeugenden Lehrübung sich zu dem bekannte, was als das Neueste galt!

Und das Resultat? Haben wir endlich d i e Schule, die man uns immer wieder so beredt versprach?

Soweit ich selber die Sache überschauen kann, hat man noch zu keiner Zeit der Schule und dem Lehrer so erbarmungslos am Zeug geflickt; sind noch zu keiner Zeit so viele Schulreformschriften erschienen; gab es noch zu keiner Zeit so viel „Schatten über der Schule": wie just in diesen letzten drei Jahrzehnten. Von Jahr zu Jahr komme die Jugend unreifer und unpraktischer aus der Schulstube ins Leben hinaus; von Jahr zu Jahr sei sie unsicherer im Einmaleins; sei sie weniger fähig, einen deutschen Satz grammatikalisch und orthographisch richtig zu schreiben. Und von der Tugendhaftigkeit dieser Jugend wolle man schon gar nicht reden. Nie habe es eine so ausgelassene Jugend gegeben wie heute. Nie sei die Jugend unbescheidener und ehrfurchtsloser gewesen den Erwachsenen gegenüber. Nie weniger fähig zum Opfer und nie so begehrlich in ihren Ansprüchen an das Leben und seine Möglichkeiten. Siehe da unsere Schule!

Wohlgemerkt: das ist nicht m e i n Urteil über unsere Jugend. Aber wird uns dieses Urteil von Berufenen und noch mehr von Unberufenen nicht immer wieder unter die Nase gerieben?

So sei die Schule heute! Und wie wird sie morgen sein? Morgen, nachdem die Reformvorschläge, die uns heute noch verwirren, in geklärter Form ins Schulgesetz, in die Lehrerseminare, in die Schulbücher und damit auch in die Schulstuben eingezogen sein werden? Wie wird es morgen sein? In Nummer 5 des laufenden Jahrganges der „Schweizer Schule" las ich in einem anregenden Artikel einen Satz, dessen erster Teil also heisst: „Nachdem sich heute die ganze pädagogische Situation zu klären beginnt . . ." Ich habe ein Fragezeichen zu diesem Optimismus gemacht. — Wie wird es morgen sein?

Wollen Sie mich nicht missverstehen! Ich bin nicht zu Ihnen gekommen, um Ihr ganzes Arbeitsprogramm mit einem Referate g e g e n die Schulreform zu gefährden. Ich bejahe Ihre These. Kein einziger der genannten Schulreformer, auch wenn sie alle mehr „gelobt" als sie „gekonnt", hat umsonst gelebt. Die Namen Ratke und Basedow werden für alle Zeiten der „Geschichte der Pädagogik" angehören. Pestalozzi wird immer einen vornehmsten Platz einnehmen in der Schulstube. Und wenn sie alle mehr geglaubt und gelobt, als gekonnt, so wird das so sein müssen. Nur wer einen g r o s s e n Glauben hat, wird die Kraft haben, Neues zu versuchen. Und man wird nur auf den aufmerksam, der v i e l verspricht, der mehr verspricht als er später halten kann. Und wenn ich diesen kritischen Rückblick tat in die Geschichte der Pädagogik, und wenn ich dann denen das Wort gab, die so scharfe Kritik üben an der Schule von gestern und von heute, so besonders darum, um einem allfälligen ungebändigten Reformwillen und einem allfälligen übermässigen Reformglauben zum voraus einen leisen Dämpfer aufzusetzen. Aber noch einmal: ich bejahe mit Ihnen freudig den Gedanken der Schulreform. Weil ja auch die Schule, wie alles geschöpfliche Seiende, nicht nur ein Gewordenes, sondern beständig auch ein Werdendes ist.

2. Reform der Ansprüche an die Schule zuerst!

Vor paar Wochen erschien bei Sauerländer in Aarau ein Büchlein unter dem Titel:

„Leistet unsere Schule, was man von ihr verlangen muss?" Der Verfasser, Hans Rhyn nennt er sich, denkt zwar bei seiner Fragestellung an die Mittelschule. Die gleiche Frage wird aber auch immer wieder an die Volksschule gestellt.

„Leistet die Schule — die Volksschule —, was man von ihr verlangen muss?" Man könnte auch so fragen: „Leistet die Schule, was man von ihr verlangen darf?"

Leistet die Schule, was man von ihr verlangt, glaubt von ihr verlangen zu müssen? In dieser Fragestellung liegt wohl der tiefste Grund für die von August Messer so sehr gerühmte Unruhe des Volksschullehrers; für seine ewige Unzufriedenheit mit sich selber und seinen Leistungen; für sein ungeduldiges Ausschauen nach neuen Propheten und Möglichkeiten; für sein Hasten und seine Ungeduld auch im Schulzimmer. Man verlangt zu viel von ihm. Seine Leistungen sind darum immer ungenügend. Der Mittel- und der Hochschullehrer sind hier viel besser daran. Und man schaut dem Volksschullehrer immer wieder so misstrauisch auf die Finger — wieder viel peinlicher genau und kleinlicher als seinen Kollegen höherer Schulen. Und man rechnet ihm immer wieder, bis auf fünf Prozente genau, sein Versagen aus. Das scheint mir, macht ihn unruhig, macht ihn zum unruhigsten aller Lehrer. Nicht sein bisheriger Bildungsweg durch das Lehrerseminar, wie August Messer meint.

Leistet die Schule, was man von ihr verlangt? Auch die meisten Mängel, die man der Schule vorwirft, auch die meisten der berühmten „Schatten über der Schule" kommen daher, dass man zu viel von ihr — verlangt, glaubt verlangen zu müssen. Dass man von ihr verlangt, was sie nicht leisten kann; ihrer Natur nach nicht leisten kann; auch bei einwandfreier Methode nicht leisten kann; auch beim einwandfreien Lehrer, auch beim einwandfreien Schulbuche und beim einwandfreien weltanschaulichen Geiste nicht leisten könnte.

Leistet die Schule, was man von ihr verlangt? Nein! Aber wir wollen sie gleich zur Hälfte entschuldigen: sie kann das nämlich gar nicht leisten!

Schon in intellektueller Hinsicht nicht! Was erwartet und verlangt man von ihr unter diesem Gesichtspunkte? Dass am Ende des Schuljahres und der Schulzeit alle Schüler gescheit und sogar gleich gescheit seien. Dass alle schön und gleich schön lesen und schreiben! Dass alle gleich rasch und sicher rechnen! Dass alle gleich unfehlbar seien in Orthographie und Grammatik! Dass alle gleich reich seien an köstlichen Einfällen im Aufsatz und gleich beredt im mündlichen Ausdrucke und in der schriftlichen Darstellung. Dass alle gleich gewandt seien in den verschiedensten Fertigkeiten und gleich unerschöpflich in ihrem Wissen aus den verschiedensten Sachgebieten.

Und um festzustellen, ob dieses Ziel auch immer auf den Monat und die Woche genau erreicht sei, kommt alle Trimester und am Ende des Schuljahres noch einmal der Herr Inspektor zu uns auf Besuch. Und um den Stand der Schule noch einer grössern Welt kundzutun, findet am Ende des Schuljahres auch noch ein hochnotpeinliches allgemeines Gericht statt. Wobei aber sofort festgestellt sei, dass im Kanton Luzern die Inspektoren — fast alle wenigstens — viel besser sind als ihr allgemeiner Ruf, und dass bei uns auch die Schlussprüfungen viel menschlicher verlaufen, als man es gelegentlich in Lehrerzeitungen zu lesen und aus Lehrergesprächen zu hören bekommt. Und noch etwas sei sofort zur Ehrenrettung der so oft ungerecht angeklagten Examen und Inspektoren beigefügt: Am so oft unbequemen Examen und am so oft zur Unzeit erscheinenden Inspektor ist sehr oft nicht das Examen und nicht der Inspektor schuld, sondern wir Lehrer selber sind schuld daran. Uebrigens: wer eine öffentliche Stelle bekleidet und wer im Dienste anderer steht, der muss sich immer wieder Kontrolle und Kritik gefallen lassen;

das gilt für den Lehrer so gut wie für einen — Bundesrat.

Leistet die Schule, was man von ihr verlangt? Nein! Schon in intellektueller Hinsicht nicht. Sie kann es gar nicht leisten. Denn Gott oder in seinem Auftrag die Natur hat den Schülern der gleichen Klasse so verschiedene Anlagen gegeben, oder besser: er hat die gleiche Anlage jedem in so verschiedener Dosierung gegeben, dass es eine Vergewaltigung der Natur wäre, dass es dem Willen Gottes zuwiderhandeln hiesse, wollte man mit allen Schülern tatsächlich das gleiche hohe Ziel erzwingen.

Und erst recht kann die Schule nicht leisten, was man in religiös-sittlich-gesellschaftlicher Hinsicht von ihr verlangt. Was erwartet man von ihr? Dass sie — dass s i e — es fertig bringe, aus allen Kindern Engel, und zwar gleich vollkommene Engel zu machen. Dass alle Schüler gleich bescheiden durch die Strassen gehen. Dass alle Kinder gleich höflich grüssen und dem Pfarrer die Hand reichen. Dass jedes Kind gleich bereitwillig seinem Mitschüler den bessern Platz und seinem Geschwister die grössere Hälfte des Kuchens überlasse! Dass alle Schüler gleich fromm die Hände falten und gleich ruhig und geduldig in der unbequemen Kirchenbank knien. Dass alle gleich aufmerksam Predigt und Christenlehre anhören, und dass alle mit der gleichen Leidenschaft jetzt nach Hause begehren, um ja heute schon haargenau das alles zu tun, was der Pfarrer verlangt oder in warmen Worten wenigstens angeraten hat.

Leistet die Schule das? Nein! Sie kann es gar nicht leisten. Sie könnte es nicht leisten, auch wenn sie, im Verhältnis zu andern Erziehern, viel mächtiger wäre, als sie in Wirklichkeit ist. Das wollte Gott nicht einmal von ihr. Denn Gott will nicht von allen Menschen, auch nicht von allen Kindern, die gleiche Tugendhaftigkeit oder Vollkommenheit. Gott will von uns allen, auch schon vom Kinde, nur eine relative religiös-sittlich-gesellschaftliche Vollkommenheit. Jene nämlich, die unserer Naturanlage — und man ist auch in religiös-sittlicher Hinsicht schon von Natur aus, schon aus Vererbung verschieden veranlagt —, die den Umwelt- und Erziehungseinflüssen und die schliesslich dem Masse an göttlicher Gnadenhilfe entspricht.

Wie klagt man doch beim religiös-sittlichen Versagen der Jugend so vorlaut, so unbedacht, so ungerecht alsogleich die Schule und den Lehrer an, wo doch wahrscheinlich andere Mächte viel mehr verantwortlich sind dafür!

Als ob man nicht wüsste, dass die Schule dem Kinde wohl viel Kostbares geben oder vorenthalten oder sogar nehmen kann, dass aber für das Kind viel entscheidender ist, was es schon von Hause in die Schule mitbringt! Und das bringt jedes Kind mit in die Schule, was es von den Eltern geerbt, was es in den ersten sechs erzieherisch so entscheidenden Jahren von den Eltern bekam, und was es auch im Schulalter beständig zu Hause sieht und hört und erlebt. Was vom Kinde in der Schule aufgenommen und verarbeitet wird, wird — nach einem ewigen psychologischen Gesetze — nach der Art dessen aufgenommen und verarbeitet, was das Kind schon vorher ist und was es täglich ausserhalb der Schule von neuem wird.

Als ob man ferner nicht wüsste, dass die Schule dem Kinde wohl viel Köstliches geben oder vorenthalten oder nehmen kann, dass das Kind aber ebensosehr oder noch mehr als von der Schule beständig von seinen Gespanen beeinflusst wird. Hat der amerikanische Philosoph Emerson nicht viel recht, wenn er einmal meint: „Du schickst deinen Buben zum Schulmeister; wer ihn aber erzieht, das sind die Schulbuben?"

Als ob man nicht wüsste, dass die Schule wohl fördern oder schädigen kann, dass das Kind aber ebenso tief und ebenso nachhaltig beeinflusst wird durch das, was es auf dem Schulweg, im Schaufenster, in der Zeitung, in der Zeitschrift und im Buche täglich sieht, und was es an verantwortungslosen Erwachsenen beständig zu sehen und von ihnen zu hören bekommt?

Reform der Schule — in religiös-sittlicher Hinsicht! Einverstanden! Diese Reform wird in vielen Schulhäusern nötig sein. Aber zuallererst Reform der Familie, Reform der Elternhauserziehung und Reform des öffentlichen Gewissens!

Leistet die Schule . . . ? Für was alles man doch die Schule verantwortlich macht! Wenn es in einem Lande in religiöser Hinsicht rückwärts geht: „Kein Wunder! Man sehe doch nur in die Schulstuben und in die Schulbücher hinein!" Wenn eine Gegend sittlich verlottert: „Kein Wunder! Die Schulen und die Lehrer sind auch darnach!" Man scheint in weiten Kreisen gar nicht zu wissen, dass die Schule viel mehr Wirkung ist als Ursache, viel mehr Geschöpf als selber schöpferisch. Gewiss, die Schule gibt auch ab und gibt weiter. Aber sie kann schliesslich nur das ab- und weitergeben, was man ihr vorher eingegeben hatte.

„Was man ins Leben einführen will, muss man zuerst in die Schule einführen", schreibt einer der beiden Humboldt. Ich will diesem Urteil nicht jede Berechtigung absprechen. Aber ich glaube, mit viel mehr Recht sagen zu dürfen: Wenn man etwas in die Schule einführen will, muss es zuerst in der Welt sein, muss es zuerst in denen lebendig sein, die für die Schule verantwortlich sind, die den Stoff und den Geist der Schule bestimmen und den Lehrer wählen.

Darum ist die Schule ihrer Natur nach nicht das Primäre, sondern das Sekundäre. Das Primäre ist die Familie. Das Primäre ist der Geist der Oeffentlichkeit. Der Geist der Staatsschule erst recht ist der Geist derer, die im Staate die Mehrheit haben oder wenigstens regieren. Das gilt für den christlichen Staat so gut wie für den unchristlichen; für den Freimaurerstaat so gut wie für den nationalsozialistischen; für den liberalen Staat so gut wie für den sozialistischen und bolschewistischen.

Von Leo XIII. stammt das Wort: „Die Schulstube ist das Schlachtfeld, auf dem entschieden wird, ob die Gesellschaft auch in Zukunft christlich sein wird oder nicht." Ich weiss schon, was der Hl. Vater damit hat sagen wollen. Aber wenn es mir gestattet wäre, an einem Papstworte etwas zu korrigieren, so würde ich den Satz also umformen: „An der Schulstube, am Geiste der Schulstube, am Geiste des Lehrerseminars, am Geiste des Lehrers, am Geiste des Schulbuches magst du es ablesen, ob die Gesellschaft, ob die Gemeinde oder der Staat, die dafür die Verantwortung tragen, noch christlich sind oder nicht."

Es bleibt so: aller Schulreform in religiös-sittlicher Hinsicht muss die Reform der Erwachsenen, muss die Reform des öffentlichen Lebens, des öffentlichen Gewissens vorangehen.

Und noch einmal: „Leistet die Schule, was man von ihr verlangt?" Nein, sagt man! Nicht nur in intellektueller und religiös-sittlicher Hinsicht nicht, sondern noch in einem wichtigen andern Punkte nicht. „Das Kind geht in die Schule, w e i l e s m u s s!" Die richtige Schule werde man erst dann haben, wenn die Kinder nicht mehr in die Schule gehen m ü s s e n, sondern — d ü r f e n. Wenn die Schule allen Kindern zu einer Stätte nur freudigen Erlebens, freier und darum freudiger Entfaltung ihrer Kräfte geworden ist.

Und um zu zeigen, wie sehr in dieser Hinsicht Schule und Lehrer versagen, sammelt man Aussprüche „berühmter" Männer über die Schule und die Lehrer. Weiss man denn nicht, dass diese sogenannten „grossen" und „berühmten" Männer in mancher Hinsicht so gar nicht — gross sind? Dass ferner diese „grossen" und „berühmten" Männer schon in ihrer Schulzeit vielfach Ausnahmen waren, Sonderlinge vielleicht, denen auch eine viel vollkommenere Schule, die immerhin Schule gewesen wäre, nicht gepasst hätte. Mit solchen Aussprüchen tut man gross — und denkt nicht daran, dass solche sog. „grosse" und „berühmte" Männer, besonders wenn sie ästhetisch etwas stark „belastet" sind, päda-

gogisch, das heisst an Verantwortlichkeitsgefühl, oft recht klein und arm sind.

Oder man veranstaltet eine Rundfrage, etwa so: „Unter was hast du in deiner Schule und unter deinem Lehrer besonders gelitten?" Und aus den Antworten konstruiert man das Bild der Schule von gestern und heute. Und bedenkt dabei sicher zu wenig, dass sich auf solche Aufforderung hin hauptsächlich die besonders Kritischen und die ewig Unzufriedenen und die im Leben irgendwie nicht Zurechtgekommenen zum Worte melden. Man hat auf diese Weise Gelegenheit, alte, böse Komplexe abzureagieren. Man hat jetzt doch einen Sündenbock gefunden, der an der jetzigen unbefriedigten Lage schuld ist.

Wie stark übrigens solche spätere Urteile über Schule und Lehrer von der jeweiligen Stimmung und Lebenslage bedingt sind, dafür liefert uns der kürzlich verstorbene österreichische Dichter und Kulturschriftsteller Hermann Bahr ein erheiterndes Beispiel. Zu einem, unter dem Titel „Schülerjahre" im Jahre 1912 erschienenen Buche lieferte er folgenden Beitrag: „Ich kann über meine Schülerjahre nichts sagen, als dass sie die schlimmsten meines Lebens sind, die einzigen, die ich um keinen Preis nochmals erleben möchte, und dass ich mich heute noch heftigster Erbitterung nicht erwehren kann, wenn ich an jene tückischen, von Neid gequälten, schadenfrohen Idioten denke, die man Lehrer nennt!" Und dieser nämliche Hermann Bahr schrieb im Jahre 1930 — er war unterdessen im Leben zurecht gekommen und hatte sogar im Schosse der katholischen Kirche die Ruhe seiner Seele gefunden — anlässlich einer Rundfrage über „Schule und Elternhaus" folgendes: „Die Schule hat entscheidend auf mich eingewirkt, die Bedürfnisse meiner Eigenart erkannt und entwickelt. Schon die Volksschule in meiner Vaterstadt Linz und nachher das Salzburger Gymnasium hat mich auf den Weg zu mir selber und zur Entfaltung meiner Eigenart mit milder und doch unwiderstehlicher Macht zu lenken gewusst." „Sapienti sat" — sprach in ähnlichen Lagen allemal unser Lateinlehrer, auf Deutsch etwa: „Kommentar überflüssig."

Nein, jene Schule wird wohl nie Wirklichkeit werden, über die alle Sonderlinge, alle Unzufriedenen und alle im Leben nicht Zurechtgekommenen nur Gutes zu sagen wissen. Es wird nie gelingen, die Schulstube zu einer Stätte nur freudigen Erlebens und zur Stätte freier und darum nur freudiger Entwicklung der Kräfte der Kinderseele zu machen; sie müsste denn aufhören, Schule zu sein.

Freie, nur freudige Entfaltung kindlicher Kräfte in der Schulstube! Aber ein grosser Teil der Schulkinder, wie überhaupt der Menschen, m u s s eben, durch äussere Umstände veranlasst, zur Arbeit antreten. Das ist doch der Unterschied zwischen Spiel und Arbeit. Spiel ist Betätigung körperlicher und geistiger Kräfte aus lauter Freude an dieser Betätigung. Arbeit dagegen ist durch äussere Umstände auferlegte Betätigung. Und in der Schule wird halt doch, im Unterschied zum Spielalter des Kindes, g e a r b e i t e t werden müssen. Gearbeitet werden müssen, auch wenn es dem Kinde gerade nicht „drum" ist, wenn es dem Kinde eher ums Spielen wäre. Man muss halt doch gelegentlich rechnen und sich dabei sehr anstrengen, richtig zu rechnen. Man muss halt doch gelegentlich schreiben und sich dabei sehr anstrengen, schön und richtig zu schreiben, auch wenn es manchem Schüler gar nicht „drum" ist. Oder man müsste dann alle diese oft sehr unerwünschten Uebungen und jede andere mühevolle Schularbeit fakultativ machen. Das wäre die einfachste Lösung der Schulreformfragen: das Kind kommt in die Schule, wenn es ihm „drum" ist; das Kind tut in der Schule, an was es gerade Freude hat; das Kind bleibt in der Schule, bis es ihm wieder verleidet. — Wobei aber sofort zugestanden sein soll, dass die Schule durchschnittlich eine viel angenehmere Stätte für das Kind werden könnte, wenn im Lehrplan abgerüstet würde und wenn der Stundenplan freier gestaltet werden dürfte. Und noch etwas sei sofort zugestanden: auch beim jetzigen überladenen Lehrplane und beim jetzigen allzu bürokratischen Stundenplane könnte das Schulzimmer dem Kinde eine freudigere Stätte und besonders dem schwachen Kinde erträglicher werden, wenn der Lehrer selber, auf eigene Rechnung und Verantwortung hin, menschlicher und kindlicher wäre als die bisherige Schulordnung.

Die Schule als Stätte freier und darum nur freudiger Entfaltung kindlicher Kräfte! Aber in der Schule muss doch auch e r z o g e n werden, müssen beständig Tugenden verlangt und geübt werden. Etwa der Gehorsam, oder der Fleiss, oder die Bescheidenheit, oder die Demut, oder die Selbstbeherrschung, oder die Nächstenliebe bis zu der so schweren Feindesliebe, oder die Pünktlichkeit, oder die Ehrlichkeit oder die Wahrhaftigkeit, oder die Sauberkeit — an Leib und Seele. Und darum muss der Lehrer so oft nein sagen, wo des Kindes augenblickliche Stimmung gebieterisch ein Ja verlangt; und so oft muss der Lehrer unerbittlich auf seinem Ja bestehen, auch wenn die triebbeherrschte Kindesseele nein, nein, nein schreit. Das geht gar nicht anders. „Das Himmelreich leidet eben Gewalt", schon beim Kinde. Und „du wirst nur in dem Masse Fortschritte machen, als du dir Gewalt antust," heisst es schon in der „Nachfolge Christi". Auch unter diesem Gesichtspunkte wird die Schule dem Kinde immer wieder gelegentlich schwer, sehr schwer und wird ihm der Lehrer immer wieder gelegentlich unbequem, sehr unbequem werden. — Wobei aber auch wieder sofort zugestanden sein soll, dass es der Lehrer zu einem guten Teil in den Händen hat, alle diese Tugenden dem Kinde schön und anziehend und begehrenswert oder aber schwer und abstossend zu machen. Ich denke dabei an das tiefe, wenn zwar theologisch nicht ganz einwandfreie Wort Pestalozzis: „Der Mensch ist gut und will das Gute; er will nur dabei auch wohl sein, wenn er es tut . . ."

Die Schule als Stätte nur freudigen Erlebens! Das wird sie nie werden, kann sie nicht werden, wenn sie eben Schule bleiben soll.

Man argumentiere da nicht mit der F a m i l i e ! Kein — normales — Kind verwünsche doch später sein Elternhaus, in dem es aufgewachsen, auch wenn diese Familienstube noch so ärmlich gewesen. Und kein — normales — Kind verwünsche doch später Vater oder Mutter, auch wenn diese ihm ausser karger Nahrung und Kleidung nur sehr wenig Freudiges haben geben können. Aber so viele Kinder verwünschen doch später die Schulstube und verwünschen später ihre Lehrer. Da sei etwas Wichtiges nicht in Ordnung. Hier besonders zeige sich so recht auffällig die Reformbedürftigkeit der Schule.

Nur nicht so rasch im Urteil! Ich gehe sogar noch einen Schritt weiter und sage: ein grosser Teil, vielleicht die grosse Mehrzahl der Väter und sicher auch viele Mütter stehen an pädagogisch-methodischem Geschick dem Lehrer nach. Um es noch anschaulicher zu sagen: es werden in der Familienerziehung durchschnittlich viel mehr pädagogische „Kalbereien" gemacht als in der Schulstube. (Darum braucht sich der Lehrer nun nicht zu „meinen"; er ist ja, im Unterschied zu Vater und Mutter, berufsmässiger Erzieher.) Und trotzdem verwünscht das Kind später seine Familie nicht, und verwünscht es Vater und Mutter nicht. Wohl aber verwünscht es recht oft seine Schulstube und seinen Lehrer.

Warum das? Aus dem einfachen Grunde, weil das Kind zu seinen Eltern in einem ganz andern Verhältnisse steht als zu seinem Lehrer. Im Verhältnisse der Blutverwandtschaft zuerst, dem natürlichsten aller Verhältnisse. Und es steht in einem ganz andern Abhängigkeitsverhältnisse und in einem ganz andern Strafverhältnisse und in einem ganz andern Liebesverhältnisse zu seinen Eltern als zum Lehrer. Das Familienleben vollzieht sich nach ganz andern Gesetzen als das Leben in der Schulstube. Dieser wesentliche Unterschied wird nie ganz aufgehoben werden können, auch wenn sich die Schule noch so sehr Mühe gibt, sich der Familie anzugleichen.

Und auch darum wohl verwünscht das Kind in der Schulzeit und oft auch im späteren Leben gelegentlich Schule und Lehrer, während es bei noch schlimmerer pädagogischer Lage das dem Elternhause gegenüber nicht tut: weil es schon in der Schulzeit von den Erwachsenen so viel über die Schule und den Lehrer schimpfen und spotten hört, während man, wenigstens in seiner Gegenwart, seine

Eltern in Ruhe lässt. Und ob nicht viel von der spätern scharfen Kritik an der Schule und am Lehrer eigentlich der Gesamterziehung, also auch der Elternhauserziehung, gilt und nur darum einseitig auf die Schule und den Lehrer abgeladen wird, weil man doch einen bestimmten Sündenbock haben muss, und man hier ruhig schimpfen darf, ohne befürchten zu müssen, dadurch an Ansehen zu verlieren oder anderen Schaden zu haben? — Wobei aber sofort wieder zugegeben werden soll, dass der Lehrer viel von dieser Kritik an der Schule verhindern könnte, wenn er es verstände, etwas mehr von der Sonne der, wenn auch ärmlichen Familienstube und besonders etwas mehr von der unerschöpflichen Liebe der Mutter in die Schulstube mitzubringen.

Wir wollen uns doch keine Illusionen machen! Aus verschiedensten Gründen wird die Schule und wird der Lehrer, auch der gute Lehrer — und sogar die Lehrerin — von einer grossen Zahl der Schüler immer wieder mehr gefürchtet als geliebt werden. Von allen jenen besonders, die wegen Mangel an Fleiss oder wegen mangelhafter Veranlagung oder wegen mangelhafter häuslicher Erzogenheit oder wegen irgend eines Uebermutes Grund haben, Schule und Lehrer zu fürchten, wenigstens vor ihnen irgendwie zu bangen. Mehr gefürchtet als geliebt sein? Das ist gar nicht so schrecklich. Das wird sogar unserem doch gewiss lieben Herrgott begegnen, wenn Er auch die Liebe höher einschätzt und sie reicher belohnen wird als die Furcht. Auch der Sprechende schämt sich nicht, zu gestehen, dass er seinem eigenen Vater gegenüber im gleichen Verhältnis stand; auch allerbesten seiner ehemaligen Lehrer gegenüber, denen er doch ein sehr gutes Andenken bewahrt. Und doch, der Rat, den der hl. Benedikt dem Abte gibt, gilt auch dem Lehrer: dass er m e h r darauf ausgehen soll, g e l i e b t, als g e f ü r c h t e t zu werden.

Leistet die Schule, was man von ihr verlangt? Nein! Weil man vielfach zu viel von ihr verlangt.

Mein erster Vorschlag zur Schulreform heisst darum: Revision, und zwar Reduktion der Ansprüche an die Schule und der Erwartungen, die man auf sie setzt. Wenn man das tut, dann wollen wir es darauf ankommen lassen, ob wir Lehrer unserer Berufsaufgabe nicht ebensogut genügen, wie die Vertreter irgend eines andern Berufes. Dazu aber braucht es auch bei uns beständige Reform, und zwar nach zwei Richtungen: Reform der Schule und Reform des Lehrers. Die besonders Aufmerksamen und Willigen unter Ihnen haben über diese Frage schon aus den bisherigen Ausführungen das eine und andere herausgehört. Wir wollen jetzt aber ausdrücklich auf diese zwei Anliegen eingehen.

3. Reform der Schule? Jawohl!

Reform der Schule! Wie jedes Menschenwerk ist auch die Schule beständig reformbedürftig. Darum zuerst, weil das Leben sich beständig ändert. Weil es darum zu verschiedenen Zeiten verschiedene Anforderungen an den Menschen stellt. Verschiedene Anforderungen an Kenntnisse und Fertigkeiten, verschiedene Anforderungen an körperliche und geistige Kräfte. Und jede Zeit hat ihre eigene Seele, ihre eigene weltliche und geistige Seele, mit der sich der Mensch, den wir in der Schule fürs Leben und für seine Zeit vorbereiten, auseinanderzusetzen hat. Das sind Selbstverständlichkeiten.

Wie jedes Menschenwerk ist auch die Schule beständig reformbedürftig. Weil auch sie nur Stückwerk, nur Flickwerk ist. Zusammengesetzt aus Gutem und weniger Gutem, aus Vorzügen und Mängeln. Wir haben zu jeder Zeit nur irgend eine Schule, nie d i e Schule. Einmal haben wir eine Schule, die zu ausschliesslich das materiale Bildungsziel verfolgt, und dann wieder, vielleicht als Reaktion darauf, eine andere, die das Formale zu einseitig betont. Wir haben einmal eine Schule, die mit besonderer Sorgfalt das Gedächtnis und den Verstand pflegt, und dann wieder eine, die naturgemäss sich mehr um die Entwicklung der mehr produktiven Kräfte: der Phantasie und des Gefühlslebens sich be-

müht. Wir haben einmal eine Schule, die zu ausschliesslich an das Geistige im Kinde denkt und dabei den Körper verkümmern lässt; und dann wieder, als Reaktion darauf, eine andere, die — vielleicht auch wieder — zu einseitig für das Körperliche sorgt. Wir haben einmal eine Schule, wo zu ausschliesslich der Lehrer redet und das Buch, und wo zu selbstherrlich der Lehrer regiert; und dann wieder eine solche, wo das Kind selber das grosse Wort führen darf. Wir haben einmal eine Schule, die einseitig an das Individuum und seine Rechte denkt, und dann wieder eine solche, die alle Individuen zu einer blossen Masse zusammenzuschweissen sucht. Es gibt Schulen, wo man einseitig mit dem Kopfe, mit dem Auge und dem Ohre arbeitet; diese ruft dann einer andern, wo auch die Hand zu ihrem Rechte kommt. Wir haben einmal Schulen, wo zu ausschliesslich das Wissen gilt, und diese rufen dann nach solchen, denen das Sein die Hauptsache ist. Wir haben einmal Schulen, die zu ausschliesslich an das Irdische denken, dann auch gelegentlich Schulen, die, in falscher Auslegung des Satzes: „Suchet vor allem das Reich Gottes und seine Gerechtigkeit . . ." das Irdische und die Sorge dafür allzusehr vernachlässigen.

Die Schule jeder Zeit ist Stückwerk. Wir haben darum nie d i e Schule, weder theoretisch noch praktisch, wir haben immer nur e i n e Schule. Die dann allerdings, an objektiven Maßstäben gemessen — und es gibt solche objektive Maßstäbe, und es gibt solche erst recht auf dem Boden der christlichen Weltanschauung —, d e r Schule mehr oder weniger nahe kommt. Wir haben nie d i e Schule. Und wenn wir sie heute hätten, d i e Schule, dann müssten wir sie schon morgen reformieren, weil sie sonst den Bedürfnissen von übermorgen nicht mehr entspräche.

Wo nun steht unsere heutige Schule? Unsere schweizerische Schule? Unsere luzernische Schule? Und was tut, unter den eben besprochenen Gesichtspunkten, unserer heutigen Schule besonders not? Das wäre Stoff für ein besonderes Referat. Wer es hielte, dürfte nicht vergessen, sich auch mit Dr. W. Schohaus und seinem „Schatten . . ." und mit Dr. W. Guyer und seinem „Unsere schweizerische Schule" auseinanderzusetzen.

Ein weiteres noch. Nicht nur das Leben ändert sich beständig. Auch die Wissenschaften, aus denen den Schülern Kenntnisse zu vermitteln sind, machen von Jahr zu Jahr Fortschritte, sogar die doch beständigste von allen: die Theologie. Auch die Fertigkeiten, zu denen wir den Kindern zu verhelfen haben, werden in ihrer Zusammensetzung und in ihrem psychologischen Ablauf immer besser erkannt. Auch das verlangt beständige Bereitschaft der Schule zur Reform!

Damit kommen wir zu einem letzten und besonders wichtigen Grunde, warum es beständig Schulreform braucht. Eine wichtigste Grundlage aller erzieherischen und unterrichtlichen Tätigkeit ist die Psychologie, die Lehre von den Erscheinungen und Gesetzmässigkeiten des Seelenlebens. Es kommt nicht nur darauf an, dass man dem Kinde etwas gibt, oder besser: zu etwas verhilft, sondern ebensosehr darauf, wie man es dem Kinde gibt. Nur was dem Kinde kindertümlich, das heisst seiner Natur entsprechend, gegeben wird, wird von ihm aufgenommen, wird in ihm fruchtbar. Die Menschenseele aber, und im besondern die Kinderseele, ist ein ewiges Rätsel, das immer wieder von neuem und immer besser gelöst sein möchte.

Was J. J. Rousseau in der Vorrede zu seinem „Emil" den Erziehern zugerufen: „Fangt doch einmal damit an, eure Kinder zu studieren, denn sicher, ihr kennt sie noch ganz und gar nicht," bleibt jeder Zeit und jedem Schulgesetze und jedem Lehrer und jeder Schulstunde von neuem als Aufgabe gestellt. Das wird immer eine Hauptaufgabe der Schulreform sein müssen: das ganze Schulwesen — das Schulgesetz, das Schulbuch, den Lehr- und Stundenplan, das ganze Tun und Lassen des Lehrers — dieser vertieften Kenntnis der Kinderseele anzupassen und immer besser anzupassen. Mittelpunkt und Herzpunkt aller Schulreform muss zu jeder Zeit das Kind sein.

Wenn ich das sage, gebe ich keinen einzigen der unveränderlichen, ewigen Erziehungsgrundsätze, die wir erst recht in der katholischen Pädagogik haben, preis. Ich sage mir nur, dass dieses Ewige und Unveränderliche nur in dem Masse auch schon in die Schulstube hineingehört, als das Schulkind dafür reif ist, und dass es nur in dem Masse fruchtbar wird, als es in seiner Darbietung dem kindlichen Fassungsvermögen angepasst wird. In diesem Sinne hat E. von Düring doch recht mit seinem kühnen Satze, dass der beste Erzieher der sei, „der sich vom Kinde führen lässt". Und in diesem Sinne haben jene bekannten Schulreformer doch nicht so unrecht, die alle Schul- und Erziehungsfragen nur „vom Kinde aus" gelöst wissen möchten.

Jetzt ein demütiges Geständnis. Schulreform im Sinne beständiger Anpassung an das Leben und seine immer neuen Forderungen, an eine vertiefte Kenntnis der Kinderseele und an den neuesten Stand der Wissenschaft: Schulreform in diesem Sinne ist bei uns Katholiken im allgemeinen weniger gut angeschrieben als bei — „den andern". Ich versuche, es zu erklären. Zu erklären! Nicht ohne weiteres auch zu entschuldigen!

Schulreform fällt unter den allgemeinern Begriff Fortschritt. Dieses viel missbrauchte Wort hier hauptsächlich im Sinne von irdischem Fortschritt aufgefasst. Die Kinder der Welt sind fortschrittlicher als — wir. Oder wie sagt es einmal unser göttlicher Lehrmeister? „Die Kinder der Welt sind — auf ihrem Gebiete — schlauer als die Kinder Gottes." Warum das? Ihr Ziel ist in besonderer Weise, für viele ausschliesslich, das Glück dieser Welt. Nun aber lösen die sinnenfälligen, handgreiflichen Güter dieser Erde — Sie kennen das bezügliche psychologische Gesetz — stärkere Gefühle aus, als die unsinnlichen, die geistigen Güter, denen die Kinder Gottes ihr besonderes Interesse zu schenken haben. Wer also sein Herz dieser Welt und gar nur dieser Welt geschenkt hat, der liebt diese Welt und ihre Güter naturgemäss sehr oft leidenschaftlicher, als die „Kinder Gottes" das Reich Gottes lieben. Er sucht darum gieriger, leidenschaftlicher nach immer neuen Wegen, zu diesem Glücke zu kommen. Sucht darum auch gieriger, leidenschaftlicher nach neuen Methoden — nach Reformen —, um die Schuljugend für die Erreichung dieses Glückes tüchtig zu machen. Sie werden es zwar nur spärlich finden, dieses irdische Glück. Weil man es überhaupt auf der Erde nie voll findet. Und weil man es nur in dem Masse findet, als man „zuerst das Reich Gottes und seine Gerechtigkeit" in richtiger Weise sucht.

„Die Kinder dieser Welt sind klüger . . ." Das ist wohl der tiefste Grund, warum „die andern" uns methodisch sehr oft überlegen sind, uns wenigstens überlegen sind im Interesse für eine bessere Methode, im Eifer für Schulreformen.

Gewiss, wir wollen mit „den andern" nicht konkurrieren im Suchen nach irdischem Glück. Wir dürfen das nicht einmal. Aber darum brauchen wir methodisch nicht rückständig zu sein. Eine bessere Methode, eine Reform also, die aus schärferer Beobachtung, aus gründlicherer Kenntnis der Kinderseele, aus tieferer Erfassung der Zeitbedürfnisse und aus grösserem — Fleisse herauswächst, ist schon an und für sich etwas Gott Wohlgefälliges und darum ein auch für uns erstrebenswertes Gut. Und wir haben doch auch die Pflicht, so gut wie möglich auch für das irdische Wohl der uns anvertrauten Jugend zu sorgen. Und wir wollen schliesslich nicht vergessen, dass die eben beschriebene bessere Methode auch dem dient, was uns das Höchste ist: der religiös-sittlichen Aufgabe der Schulstube.

Gestehen wir es nur: eine gewisse Sicherheit, im Besitze der Hauptsache zu sein, verleitet nicht selten dazu, es dem weniger Wichtigen, aber doch auch Wichtigen gegenüber — man mag es meinetwegen als Nebensache bezeichnen — allzu gemütlich zu nehmen. Und dabei bedenken wir oft nicht, dass wir durch diese Gemütlichkeit auch unsere Hauptsache gefährden, sie

wenigstens bei andern und oft auch bei eigenen Leuten um das ihr gebührende Ansehen bringen.

Gestehen wir es nur: der sichere Besitz der Wahrheit und der Gnade verleitet uns leicht zum Glauben, diese Wahrheit und diese Gnade werden an und für sich schon Wunder wirken, es brauche die schlaue menschliche Mitwirkung nicht dazu. Während wir doch wissen könnten und sollten, daß Gott bei seiner Heilstätigkeit in der Regel auch menschliche Mitwirkung verlangt. Während wir doch schon bei Paulus [1] lesen, dass Gott erst dann die Gnade gab, nachdem er — eben Paulus — mit vieler Mühe gesät, und nachdem daraufhin Apollo, wieder mit vieler Mühe, begossen hatte.

Gestehen wir es nur, dass wir Katholiken, aus lauter berechtigter und sogar pflichtiger Hochschätzung der Vergangenheit, der Tradition, gar oft zu wenig Sinn für das haben, was dem Heute und dem Morgen not tut. Und gestehen wir es nur auch, dass wir unsern Leuten gegenüber, die neue Wege suchen, um der alten Wahrheit dadurch um so erfolgreicher zu dienen, oft sehr misstrauisch und ablehnend sind. Während wir doch aus der Geschichte wissen könnten, dass diejenigen, die bei aller kirchlichen Treue neue Wege suchten und wiesen, der Sache der Kirche und damit der Sache Gottes bessere Dienste erwiesen als diejenigen, die vor lauter Rückwärtsblicken — und sehr oft auch aus ordentlich viel Bequemlichkeit — immer wieder zu spät kamen.

Und gestehen wir es endlich, dass wir Katholiken uns sehr oft zu wenig bewusst sind, dass — es wird das ein wenig mit unserer Traditionsgebundenheit zusammenhängen — die Jugend jeder Zeit, jedes Vierteljahrhunderts allerwenigstens, ihre eigene Seele hat, und dass darum das ihr gepredigte „Reich Gottes und seine Gerechtigkeit" von ihr nur dann aufgenommen und verstanden und verarbeitet wird, wenn wir es in der Sprache dieser Zeit ihr nahebringen.

Ich rechne es Ihnen hoch an, dass Sie mutig das Wort Reform auf Ihr Jahresprogramm geschrieben haben. Die Tatsache beweist mir, dass Sie einen hellen Kopf und das Herz auf dem rechten Flecke haben.

4. Selbstreform.

Im „Schatten über der Schule" schreibt W. Schohaus: „Eine Volksschule ohne Berufslehrer ist durchaus denkbar. Es könnten bewährte und pädagogisch fähige Leute aus den verschiedensten Berufen für . . . drei bis fünf Jahre von ihrer bisherigen Tätigkeit frei gemacht und als Lehrkräfte verwendet werden . . . Was diesen Laienlehrern an methodischer Ausbildung abginge, würden sie durch Realitätssinn und Uebefangenheit ausgleichen."

Das ist wohl der tiefere Sinn des Satzes: Schule halten, und gut Schule halten; dem Kinde Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln; dem Kinde in der Entwicklung der körperlichen und seelischen Kräfte behilflich sein; und das Höchste: dem Kinde behilflich sein bei seiner Entwicklung zu einer reifen, einheitlichen, weltanschaulich gefestigten Persönlichkeit — das alles ist wohl auch eine Sache der Methode und vieler anderer Umstände, aber es ist noch viel mehr Sache der reifen Lehrerpersönlichkeit!

Schulreform? Ja! Aber das heisst nicht nur Reform des Erziehungsgesetzes, nicht nur Reform des Lehr- und Stundenplanes, nicht nur Reform des Schulbuches, nicht nur Reform der Ansprüche anderer an die Schule. Schulreform ist zunächst immer eine persönliche Angelegenheit des Lehrers. Unerlässliche, auch unter ungünstigsten äussern Umständen zu verwirklichende, auch beim rückständigsten Schulgesetze, auch beim unglücklichsten Lehr- und Stundenplan zu verwirklichende Schulreform ist die Reform des Lehrers selber.

„Leistet die Schule — auch unter diesem Gesichtspunkte —, was man von ihr verlan-

[1] Ego plantavi, Apollo rigavit, sed Deus incrementum dedit — Ich habe gepflanzt, Apollo hat begossen, Gott aber gab das Gedeihen (1. Kor. 3, 6).

gen darf?" Gestehen wir es nur: wir leisten nicht alle und auch die besten unter uns leisten nicht immer höchste Qualitätsarbeit. Wir von der Schule so wenig wie die Vertreter anderer Berufe. Wir so wenig wie alle Väter und Mütter. Wir so wenig wie alle Mediziner. Wir so wenig wie alle Fürsprecher. Wir so wenig wie alle Prediger und alle Pfarrer. Wir so wenig wie alle Handwerker. Wir so wenig wie alle Landwirte. Es hat einmal einer gesagt: unter hundert Medizinern gebe es zwei Aerzte, unter hundert Geistlichen zwei Seelsorger, unter hundert Lehrern zwei Erzieher. Das ist sicher eine sündhafte Uebertreibung. Aber immerhin die Uebertreibung einer doch bestehenden Tatsache; der Tatsache nämlich, dass es in allen Berufen mehr Mittelmässigkeit gibt als höchste Qualität. Aber so hat eben die Natur den Menschen geschaffen, wenigstens nach dem Sündenfalle schafft sie ihn so: ein Viertel unter Mittelmass, zwei Viertel um das Mittelmass herum und nur ein Viertel über Mittelmass. Mittelmass vielleicht schon in der Veranlagung oder dann Mittelmass im Fleiss, im Pflichtbewusstsein, in der Gewissenhaftigkeit, oft auch auf beiden Gebieten.

Es darf nicht auffallen, dass es auch beim Lehrer so ist. Aber es ist doch Tatsache, dass die Welt sich in allen Berufen mit dem Mittelmass leichter abfindet als gerade beim Lehrerberuf. Wohl in erster Linie darum, weil in allen andern Berufen der Mittelmässige die Nachteile der Mittelmässigkeit selber zu tragen hat. Wenigstens soweit diese offensichtlich sind. Man überträgt dann die Sorge für den Leib einfach einem andern Arzte. Man lässt sich die Kleider einfach von einem andern Schneider anmessen. Man bezieht das Brot von einem andern Bäcker. Man kehrt im andern Wirtshaus ein. Man geht zu einem andern Priester beichten oder in die Predigt. Beim Lehrer ist das anders. Man kann sein Kind nicht einfach zu einem andern, bessern Lehrer in die Schule schicken. Man ist auf diesen Lehrer einfach angewiesen. Man könnte ihn für seine Mittelmässigkeit nur dadurch strafen, dass man ihn wegwählte — aber das tut man wegen Mittelmässigkeit doch wohl nicht —, oder dass man gehörig über ihn schimpft und ihm das Leben sauer macht. Andere Mittel stehen nicht zur Verfügung.

Die Mittelmässigkeit des Lehrers! Die kann einmal daher kommen, dass es ihm an der nötigen Intelligenz fehlt, oder dass er nicht über die nötige fachliche Tüchtigkeit verfügt. Das wäre nicht das Schlimmste. Der erste Mangel könnte durch andere Vorzüge zum guten Teil ersetzt, der zweite durch Fortbildung behoben werden.

Die Mittelmässigkeit kann auch daher kommen, dass dem Lehrer — auch bei hoher Intelligenz und genügender fachlicher Tüchtigkeit — jene Eigenschaften fehlen, die wesentlich zu einem guten Lehrer und fruchtbaren Erzieher gehören. Das Lehrbuch der Pädagogik zählt an solchen etwa auf: die Fähigkeit, sich in die Seele des Mitmenschen einzufühlen, im besondern die Seele des Kindes zu verstehen — dazu aber muss man in der eigenen Seele sich den Kindessinn bewahrt haben; ferner sollte der Lehrer über den pädagogischen Instinkt einer Gertrud verfügen, über jene köstliche Anlage, vermöge welcher so manche Mutter gefühlsmässig, ohne langes Ueberlegen, erzieherisch das Richtige, das heisst das Wirkungsvollste vorkehrt; der „berufene" Lehrer müsse dem sozialen Typus angehören, also das Bedürfnis haben, sich auszugeben, sich andern mitzuteilen; und endlich werde keiner ein guter Lehrer sein, der nicht über ein gutes Stück Optimismus verfüge, jenes Optimismus, der an das Gute im Kinde glaubt, und der daran glaubt, dass nichts umsonst getan ist, was pädagogisch richtig getan wurde; dieser Optimismus werde dann auch jene Heiterkeit, jenen Frohsinn erzeugen, ohne welchen eine allseitig gesegnete Schulstube nicht möglich ist. So ungefähr steht es in der „Erziehungslehre".

Wer über diese Eigenschaften nicht verfügt, dem fehlt viel. Aber diese Mängel wird

die Welt dem Lehrer schliesslich noch verzeihen. Weil er dafür ja nicht selber oder nur zum geringsten Teile selber verantwortlich ist. Wenn er nur das besitzt, wofür das Volk mit Recht ihn verantwortlich macht: wenn er nur eine hochstehende sittlich-religiöse Persönlichkeit ist oder wenigstens darum ringt, es zu werden; wenn er nur mit heiligem Ernste, aus tiefem Verantwortungsbewusstsein heraus und mit hohem Pflichtgefühl immer wieder zu seiner Arbeit antritt. Und noch um etwas Hohes und Gesegnetes muss der gute Lehrer ringen: um den demütigen Glauben, dass seine Vorgesetzten, wenn sie an ihm etwas korrigieren, dass überhaupt seine Kritiker immer ein klein wenig recht haben, auch wenn es ihm augenblicklich noch so schwer wird, es einzusehen. (Böse Menschen behaupten, dass dieser demütige Glaube besonders dem Lehrerstande fehle. Ich hätte eine psychologische Erklärung dafür, wenn es wirklich so wäre; ich will sie aber hier nicht vorbringen. Nur das möchte ich noch verraten: ich habe diesen Fehler schon sehr oft auch bei andern Ständen gefunden.)

Schulreform? Ja! Aber erste, unter noch so ungünstigen Umständen zu verwirklichende Schulreform: Reform des Lehrers an sich selber.

Ich fasse mein „Grundsätzliches" zum Kapitel: Schulreform also zusammen:

Wer das Heil der Schule nur in der Reform, in der Entfaltung sieht; wer darum immer wieder nach neuen Propheten ausschaut, um sich dem ersten besten mit Haut und Haar zu verschreiben: der ist nicht mein Mann. Ihm fehlt der so gesegnete geschichtliche Sinn; ihm fehlt es offenbar auch an der eigenen Rassigkeit; der ist offenbar selber noch nicht viel.

Wer grundsätzlicher Gegner aller Reform ist; wem das Gesetz der Erhaltung oberstes oder gar einziges Schulgesetz ist: auch der ist nicht mein Mann. Ihm fehlt das scharfe Auge und der weite Blick. Oder dann gehört er zu den „Fertigen" — im Goetheschen Sinne —, vielleicht auch zu den Bequemen, und dann wäre er erst recht nicht mein Mann.

Wer zwar um Schulreform sich müht, aber bloss in wenn auch wichtigen Nebensachen stecken bliebe; oder wem Schulreform bloss Reform der Methode wäre: auch der wäre nicht mein Mann. — „*Christus* totius difficultatis solutio — Christus ist die Lösung aller Schwierigkeiten," sagt ein grosser Geist aus dem 4. Jahrhundert. Ich wiederhole dieses Wort hier und vor Lehrern, weil man in weiten Kreisen auch für die schweizerische Schule Christus durch Pestalozzi ersetzen zu können glaubt. In einem letztes Jahr erschienenen Buche über die Reform der schweizerischen Schule kommt das Wort Pestalozzi fast auf jeder Seite vor; das Wort Christus habe ich im ganzen Buche nicht ein einziges Mal gefunden. Alle Achtung vor Pestalozzi! Für uns aber gilt das Wort der Schrift: „E i n e r ist euer Lehrer — C h r i s t u s."

Mein Mann ist, wer bei aller Hochschätzung des Ueberlieferten und des Guten, das ist, beständig nach etwas noch Besserm strebt; und wer dem Rate des Apostels Paulus folgt: „Prüfet alles — komme es dann von dieser oder von jener Seite, von links oder von rechts —, prüfet alles, das Beste behaltet!" Und dieser ist erst recht dann mein Mann, wenn er zugleich das Bedürfnis in sich trägt — und zwar das übernatürlich verklärte Bedürfnis — nach beständiger, demütiger Selbstreform.

Hitzkirch. *Lorenz Rogger.*

Aus Erziehung und Leben

Wenn das Kind dich lieben will, so lasse es lieben und komme ihm auch mit Liebe entgegen. Die Liebe spielt wie überall in der Menschheit so schon früh im Kinde eine bedeutsame Rolle.

Und wenn das Kind mit dir spielen will, so schenke ihm die Freude. Diese ist die Vorgängerin seiner Liebe. *Jb.*