

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 37 (1927)
Heft: 3

Artikel: Berliner pädagogische Studienwoche für Ausländer : 2. Teil
Autor: Bleuler, E.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788338>

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: 29.01.2026

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

Anklang und Beachtung fand, ist nicht zum geringsten Teil ein Verdienst der Baronesse Franchetti und ihres hochsinnigen Gatten. Die ersten Ausgaben (1909 und 1913) des *Metodo della pedagogia scientifica* von Maria Montessori enthielten eine dankbare Widmung an Alice und Leopoldo Franchetti, die bedauerlicherweise in der Neuauflage, zugleich mit allen Anspielungen auf die Erfahrungen der Montesca und auf die unbestreitbaren Verdienste der Miss Latter, verschwunden ist¹⁾.

Mit um so grösserer Freude wird man daher in den neuen Schulprogrammen Italiens den Einfluss feststellen, den das verdienstvolle Privatunternehmen der Franchetti auf die offizielle Pädagogik ausgeübt hat. Die Konzentration des Unterrichts, die durch die vorgeschriebenen Monatsthemen erreicht wird, ist eine Errungenschaft der Montesca; durch die Einführung des Montesca-Kalenders in sämtliche Schulen Italiens haben G. Gentile und seine Mitarbeiter das Andenken dieser ungewöhnlichen Frau ehren wollen.

Das schönste Denkmal haben jedoch Leopoldo und Alice Franchetti sich selbst errichtet durch ihr wahrhaft vornehmes Testament, durch das ihr Landbesitz in die Hände ihrer ehemaligen Pächter überging, während ihre Villa in ein Erholungsheim für unbemittelte Primarlehrerinnen umgewandelt und der Rest ihres Vermögens für den Unterhalt der beiden Landschulen bestimmt wurde, die heute noch unter vortrefflicher Leitung ihr sozialpädagogisches Werk im Geist der Gründerin fortsetzen und durch ihr belebendes und anregendes Beispiel weit über die Grenzen Umbriens hinaus Licht und Wärme spenden.

Berliner pädagogische Studienwoche für Ausländer.

Veranstaltet vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin.

Zweiter Kurs vom 12. bis 26. August 1926.

E. Bleuler, Küsnacht.

Nachdem ich im ersten Teil meines kurzen Berichtes hauptsächlich den organisatorischen Neubau des deutschen Schulwesens besprochen habe, möchte ich mich in den nachstehenden Ausführungen über

Ziele und Erreichtes in der Reformbewegung äussern.

Mehrere Vorträge gaben uns einen aufschlussreichen Einblick in die neuesten Bestrebungen zur Umgestaltung der Schule, der Erziehung und des Unterrichtes; bei vielen Schulbesuchen war es uns möglich, Theorie und Praxis miteinander zu vergleichen. Die Veranstaltung war in anregender Weise so geordnet, dass uns zuerst ein Vortrag mit einer Schulgattung, ihrem Aufbau und ihren besonderen Arbeitsbedingungen bekannt machte; den folgenden Tag hatten wir

¹⁾ S. Lombardo-Radice, *La nuo a edizione del „Metodo della pedagogia scientifica“ di M. Montessori*, in *Educazione Nazionale*, Juli 1926.

dann Gelegenheit, in einer der besprochenen Schulen dem Unterricht beizuwohnen.

Zuerst bot uns wiederum Herr Oberschullehrer Georg Wolff einen Überblick über die bildungsinhaltliche Umwandlung, die der Unterricht erfahren habe. Er erklärte zu Anfang freimütig: Diese Umwandlung ist in der Theorie schon sehr weit fortgeschritten, in der Praxis aber ist noch vieles beim alten geblieben; die Umstellung bedarf eines neuen Lehrergeschlechtes. — Diese Umwandlung führte er zurück auf das Werden eines neuen Zeitgeistes. Der vor der Jahrhundertwende intellektuell eingestellte Zeitgeist schuf auch das intellektualistische Bildungsziel. Darum musste auch die Schule eine solche des Intellektes sein. Wie aber überall, in der Kunst zuerst, später in der Philosophie und in der Politik das Verstandesmässige allein als ungenügend und als unbefriedigend empfunden wurde, und starke Kräfte zuerst im Überschwang sich von dem Zeitgeist lösten und neue, wirre Wege suchten, so machte sich auch im Schulleben eine Auflehnung gegen diese Mechanisierungen geltend. Alle Schulversuche, die seit 1900 in Deutschland aufgetaucht sind, bedeuten eine immer stärkere Abkehr von der Alleinherrschaft des Stoffes und der Zahl, es sind Versuche zur Bildung eines freien Geschlechtes. Und mitten in diesen Umwandlungsvorgang sollten wir sehen. Dass eine so gewaltige Umstellung, stossweise gefördert durch die politischen Ereignisse des letzten Jahrzehntes, nicht ruhig und in allen Teilen nur vortrefflich durchgeführt werden kann, ist zu begreifen. So würden wir vielleicht Erscheinungen sehen, die nicht unsere Billigung fänden, aber doch ein notwendiges Glied in der Reihe der Schulreformversuche seien.

Mit dieser bildungsinhaltlichen Umwandlung gehen parallel methodische Änderungen im Unterrichten. Die Gedanken des Arbeitsprinzipes seien Allgemeingut geworden. Nicht nur in bezug auf die Stoffauswahl stehe der Schüler im Mittelpunkt des Schullebens, auch das didaktische Gestalten werde durch ihn bestimmt. Dass dabei die Aufstellung eines Ziels und die Lehrerfrage als unnatürlich bezeichnet wurden, machte uns auf den Unterricht gespannt.

Neben dieser Erscheinung, dass das Arbeitsprinzip Platz greife von unten bis oben, in allen Schulgattungen, sollten wir eine zweite besonders beachten: Die Gemeinschaftsschulen.

Die Herren Rektor Kreuziger und Oberstudiendirektor Dr. Karsen, Vorsteher solcher Gemeinschaftsschulen, sprachen über diese neueste Erscheinung im deutschen Schulleben und boten uns ein theoretisch vielversprechendes Bild dieser Zukunftsschule. Die Gemeinschaftsschulen sind eine revolutionäre Schöpfung. Die ersten wurden 1918 in Hamburg gegründet, in Berlin erst 1923. Im Folgenden sei das Wesentlichste über ihre Ziele, Arbeit und Einrichtung zusammengefasst:

Herr Oberstudiendirektor Dr. Karsen schreibt in seinem Buche: „Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme“ als Schlusswort: „Der Weg ist durchlaufen. Mit der Gemeinschaftsschule,

die an ihrem Ende steht, hört folgerichtig die Geschichte des Schulerversuches auf.“ Eine inhaltsschwere Feststellung! Was diese Gemeinschaftsschulen bedeuten sollen, möge ein anderer Ausspruch aus der gleichen Schrift zeigen: „Die Schule ist Organ im Organismus der neuen Gesellschaft, sie ist die Lebensstätte der Jugend, die unter dem belebenden Einfluss der gesamten persönlichen und dinglichen Umwelt ihrer Zeit in die Zukunft hineinwandert.“ Aus dieser grundlegenden Auffassung ergeben sich die Lösungen aller Einzelfragen.

1. Das Ziel der neuen Schule: Da wird der alten Schule zuerst vorgeworfen: „Eine Gesellschaft, die an den unaufhebbaren Gegensatz von Masse und Führertum, Knechte- und Herrennaturen glaubt, kann im besten Falle sich nur bis zur Züchtung einzelner aufschwingen. Die Begabtenschulen sind das Beispiel dafür. Meist aber hatte sie das Bestreben, die Trennung der Besitzlosen schroff aufrecht zu erhalten, und die stofflich begrenzte Bildung wird ein Privileg, das die Berechtigung zum Eintritt in die besser bezahlten oder höher geschätzten Stellungen gibt. Der Nachweis eines bestimmten Masses von Wissen gibt ein Anrecht auf Stellungen, die dazu in keiner innern Beziehung stehen. So wird der Wert der Bildung an gesellschaftlichen Rechten gemessen.“ Das Ziel steht also ausserhalb der Schule. Gilt es aber die Befreiung aller in der neuen Gesellschaft und in ihrer Schule lebendigen Kräfte, so entfällt die Möglichkeit jeglichen Masses. Darum fort mit den Stoffzielen und damit fort mit den Schulzielen überhaupt. Das Ziel hebt sich selber auf, denn die Überzeugung ist, dass der Mensch schöpferisch ist und in einer auf Gemeinschaft aufgebauten Gesellschaft seine Kräfte entfalten soll, ohne künstlich gehemmt zu werden. „Wie und wann und wie hoch er sie entfalte, lässt sich nicht sagen; die Anordnung, dass er es so oder so tue, oder auch nur der Wunsch ist sinnlos. Damit ist auch der einzelne, der messbare, der um seiner Kenntnisse willen oder seines Könnens willen hervorragend geehrte Mensch, der einzelne und sein Eigentum überwunden.“ Wir finden kein Ziel einer Schule, wohl aber die Idee, Werkgemeinschaft der Jugend zu ermöglichen.

Um diese Werkgemeinschaft zu ermöglichen, werden noch folgende, grundlegende Forderungen aufgestellt:

2. Fort mit der Methode! Der Lehrer verschwinde als der allgemein leitende Geist, er werde ein Glied in der Werkgemeinschaft. Es gibt nur noch die Arbeit der Gemeinschaft, die Arbeit aus Lebensbedürfnis, die Kulturarbeit. Arbeit, beeinflusst vom natürlichen Leben in und ausserhalb der Schule. Es bleibt im Grunde gleich, ob die Jugendgemeinschaft hinauszieht zu den Stätten menschlicher Tat, oder ob diese, so weit es geht, in Gestalt von Werkstätten und Studierzimmern mit Büchereien hineinwandern in die Schulen. Die ganze Welt ist Feld der Anregung, der Befreiung des Menschen, niemand Zwingherr seiner Entwicklung.

3. Lehrplan und Stundenplan, Aufgaben und Klassenarbeiten, die der Lehrer gibt, die Zensuren, alle diese Veranstaltungen und Einrichtungen der Schule werden bei diesem neuen Gesichtspunkt sinn-

los. Die gewinnbringende Arbeit soll und kann nur aus dem Bedürfnisse der Kinder herauswachsen. So wird sich auch ganz natürlich eine Gruppierung der Schüler nach ihren Fähigkeiten, Begabungen und Anlagen ergeben; nicht die künstliche Fächerung, sondern durch die Arbeit bedingte und immer wieder wechselnde. In solchen Jugendgemeinschaften schliessen sich Schüler des verschiedensten Alters zusammen zu gemeinsamer Arbeit. Neben das Gemeinschaftswerk und die Gemeinschaftsgesinnung tritt damit als letzte Erfüllung das Gemeinschaftserlebnis.

Reisst die Schulen ein! Baut Stätten der Jugend! ertönt der Ruf dieser Reformer. Nur aus ihrer freien Tat kann sie zu geistig freiem Menschentum erwachsen. „In der völlig auf Gemeinwirtschaft gestellten Gesellschaft ist jede zunächst nur praktische Arbeit auch Kulturarbeit, der Arbeiter immer und überall ein Mensch. Die Gesellschaft, die sich kämpfend in den letzten sechzig Jahren durchgesetzt hat, schuf in Arbeiter-, Frauen- und Jugendbewegung eine neue soziale, in der Republik eine neue politische Gemeinschaftsform und fängt nun mit der Schule an, eine weit über diese hinausweisende Kulturgemeinschaft zu gestalten, die aus geschichtlicher Notwendigkeit ebenso wie die neue Schule ungeahnte Formen gewinnen wird. Wie sollte sie verheissungsvoller genannt werden als „Gemeinschaftsschule“.

Dies sind in kürzesten Zügen die Grundgedanken der Gemeinschaftsschule. Um nun die praktische Auswirkung dieser theoretisch so viel versprechenden Neuschöpfung kennenzulernen, besuchten wir mehrere Male die drei mehrklassigen Gemeinschaftsschulen Berlins, die uns ihre Tore in zuvorkommender Weise geöffnet hatten. Wir wollten ein recht vielseitiges Bild dieser Schulen in uns aufnehmen, um zu einem gerechten Urteil zu kommen. Denn nur in der täglichen Arbeit, im Überwinden der stets neu auftauchenden Schwierigkeiten und Widerstände, in der Erfüllung der ohne Ende wiederkehrenden Kleinarbeit in der Schule liegt der Massstab für die Lebensbrauchbarkeit auch der schönsten Theorien.

Gewiss kann man ja im Laufe einiger weniger Tage nicht voll und ganz in den Geist dieses neuen Lebens hineinblicken, ein Leben und Schaffen, das von dem in der alten Schule so sehr abweichen soll. Doch wollte mir fast scheinen, dass das Drum und Dran, wie Ferienheim, Schülerspeisung, Elternabende, Schüleraufführungen, mehrtägige, ja mehrwöchige Wanderungen, Zeitung der Schule usw. die wichtigeren Änderungen seien, als die Umstellung des eigentlichen Schulbetriebes auf die neuen Forderungen. Diesen wird man auch nicht gerecht durch eine Neuanordnung der Bänke, die jeder Forderung der Schulgesundheitspflege widerspricht, wie die häufig gesehene hufeisenförmige Aufstellung auch in einseitig beleuchteten Zimmern. Desgleichen spricht die gewiss praktische Verwendung von Tischen und Stühlen an Stelle der verpönten Schulbänke noch nicht für den Einzug eines neuen Geistes; ebensowenig die Einordnung des Lehrersitzes in die Schülerreihe. All diese Neuerungen und Einrichtungen

bilden nur den Rahmen, in dem sich die neugestaltete Schulerziehung abwickeln soll.

Zwei Forderungen werden auch an diese neue Schule gestellt werden müssen: Dass sie das Kind erziehe und dass sie es etwas lehre. Dass der Erziehung in manchen Klassen besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird, konnte uns nicht entgehen. Der Einfluss der gemeinsamen freien Arbeit mit ihrer Notwendigkeit für den einzelnen, sich in das Ganze einzuordnen, eigene Wünsche hintanzustellen, in allem Eifer am Fortschritt der Gemeinschaft mitzuhelfen, durch zuvorkommendes, hilfsbereites Handeln seinen Teil zur ruhigen und raschen Abwicklung der Arbeit beizutragen, war in diesen Klassen unverkennbar. In andern aber war den Schülern noch nicht zum Bewusstsein gekommen, dass Freiheit grössere Selbstzucht verlangt als Knechttum.

Im Unterricht selbst konnten wir alle Stufen vom „mittelalterlichen Abfragen“ bis zum zügellosen, unglaublichen Wirrwarr feststellen. Ich will versuchen, mit einigen kurz umrissenen Beispielen ein Bild der verschiedensten Unterrichtsgestaltungen zu geben. In einer 3. Klasse (ich bezeichne die Klassen nach unserem Brauch, die jüngsten Schüler sitzen in der 1. Klasse) wurde die Wasserversorgung der Grossstadt besprochen. Die Klasse war aber nie an der Klär- und Filteranlage gewesen, manche hatten die Wassertürme noch nie gesehen. Der Lehrer erzählte den 8—9jährigen Kindern, wie das schmutzige Wasser zu Trinkwasser gereinigt wird, dass es in die Wassertürme gepumpt werde usw. Aber keine Zeichnung, kein Versuch z. B. mit einem Glastrichter voll Kies und Sand klärte die Vorstellungen ab. Alles sollte durch das Wort gehen. Der Lehrer redete, redete. Kein Wunder, dass in der Wiederholung nach zwei Tagen die ganze Klasse fast ausnahmslos stumm blieb. In einer 1. Klasse liess der Lehrer 35 Minuten lang nach seinem Diktat sinn- und zusammenhanglose Wörter aus dem Lesekasten legen, Wörter, die die Schüler am vorhergehenden Tag schon gelegt hatten. In einer andern ersten Klasse wurde der Buchstabe U eingeführt, indem der Lehrer unvermittelt, einfach mit der Frage: Was für einer ist das? ein U aufstreckte. Einige Schüler riefen U! Also gut, das ist das U. Es wurde vom Lehrer an die Wandtafel und von den Schülern auf die Schiefertafeln geschrieben.

— Mehr ist doch nicht nötig, erklärte der Lehrer. — Dass ein bereits gelesenes Gedicht dreimal hintereinander ohne irgendeine Bemerkung gelesen wurde, dass in einer Naturkundstunde zuerst eine Viertelstunde nach einem Granit in der Sammlung gesucht werden musste, gehört auch zu den bezeichnenden Erscheinungen. — Eine 2. Klasse bekam vom Lehrer die Aufgabe gestellt, auszurechnen, was 5 Bananen kosten, wenn eine 15 Pfennige koste. Für die erste Banane musste 1 Groschen und ein Fünfpfennigstück gelegt werden, ebenso für die zweite Banane usw. Das wurde alles schön langsam entwickelt, ohne den Schülern vorher Zeit zu lassen, die Aufgabe vielleicht selbst zu lösen oder doch den Weg zu finden. Dabei wurde es bald dem oder jenem zu langweilig, manche fanden überhaupt von Anfang an keine Freude an dieser zusammenhanglos gestellten Aufgabe. Diese fingen

an zu schwatzen, setzten sich in dem freien Raum auf den Boden, stiegen auf die Bänke, kletterten auf das Fenstergesims und johlten in den Turnplatz hinaus, pfiffen, kreischten, lachten. Bald machten nur noch einige wenige mit. Der Lehrer stand mit übergeschlagenen Beinen ans Pult gelehnt, die Hände in den Hosentaschen und überschrie den ohrenbetäubenden Lärm. Wollte er eine Antwort, pfiff er in die Klasse hinein und irgendeiner rief etwas. In 35 Minuten hatten einige gefunden, dass die 5 Bananen 75 Pfennige kosten und wie man diese 75 Pfennige bezahlen kann.

Freudigem, freiem Arbeiten konnten wir in einer andern 2. Klasse beiwohnen. Die Schüler durften in Gruppen kegeln und von diesem Spiel aus die Rechnungen, Zerlegen von 9, aufschreiben. Dass dann in der gleichen Stunde noch von Reisenden, die ein- und aussteigen, im Zahlenraum von 30 gerechnet und zuletzt noch Bildchen zu einer kürzlich erzählten Geschichte angeschaut wurden, während ein Teil der Schüler immer noch weiter würfelte oder etwas las oder in den Bänken blieb und schwatzte, zeigte wiederum eine bezeichnende, immer wieder beobachtete Erscheinung: eine unbegreifliche Verschwendug der Zeit. — Diese Erscheinung trat noch mehr hervor in den obern Klassen. Es war gebräuchlich, dass am Anfang der Stunde 20, 30 Minuten und noch länger herumgeredet wurde, was man diese Stunde machen wolle. Der Lehrer hörte alle die Vorschläge an, und da sich die Schüler meist nicht einigen konnten, musste er dann doch entscheiden. Dabei wurde sehr viel Aufsatz vorlesen, Gedichte besprechen, etwas aufführen vorgeschlagen. Da der Lehrer sich bei diesem Unterricht immer sehr stark im Hintergrund hielt, schaute meist sehr wenig heraus. Dieser einseitige ästhetisierende Unterricht, zu dem noch viel Zeichnen, Musik und Rhythmik hinzukamen, sowie die Zeitvergeudung machten sich in den oft magern Ergebnissen im Rechnen, Sprache usw. deutlich bemerkbar. Geographie und Geschichte sahen wir an den Gemeinschaftsschulen nie, Naturkunde nur in einem ganz schüchternen, missglückten Versuch. Oft wurde der Unterricht unterbrochen, weil „m a n“ nicht mehr mochte, weil ein Vorschlag gestellt wurde, nun zu etwas anderem überzugehen. Über diesen Vorschlag musste die Aussprache eröffnet werden, und ein Teil der Stunde ging wieder verloren.

Eine Vorbereitung auf den einzelnen Tag von seiten des Lehrers ist natürlich unmöglich. Daher kam es wohl, dass wir nur wenigen Lehrübungen beiwohnen konnten, die ein zielbewusstes, frisches, fröhliches Arbeiten zeigten, Arbeitsprinzip im besten Sinne. Die Lehrübungen, die auch den bescheidensten Ansprüchen an didaktisches Gestalten nicht genügen konnten, waren in der Mehrzahl.

Die vielen Besuche gaben uns ein Bild der vorwiegenden Geistesverfassung dieser Reformer, bezeichnend und immer wiederkehrend: Ein Versunkensein in die Unkindlichkeiten und Unbeweglichkeiten der alten Lernschule und ein explosionsartiges Sprengen aller Bande und aller Ordnung. Sieht man die Art und Weise, wie hier die Schüler ihre Schulzeit verbringen, so drängen sich unwillkürlich die

Fragen auf: Wohin führt dieser Weg? Wie werden sich diese Knaben und Mädchen einst im Leben draussen zurecht finden, wenn sie nicht nach der ersten halben Stunde sagen können: Ich mag jetzt nicht mehr, machen wir lieber etwas anderes!? Wieviele Umwege und Irrwege werden begangen dadurch, dass der Gedanke der Selbständigkeit und der Selbstdäigkeit bis zum Widersinn geführt wird!

In den vorstehenden Ausführungen habe ich versucht, ein Bild der täglichen Schularbeit in den Gemeinschaftsschulen, wie es sich uns zeigte, zu entwerfen. Das Bild wäre aber unvollständig, wenn ich nicht auch auf einige erfreuliche, beachtenswerte Erscheinungen aufmerksam machen würde. Schon das dürfen die Vertreter der Gemeinschaftsschulen als grossen Gewinn buchen, dass ihre Schüler gern zur Schule kommen. Wir waren sehr erstaunt, als wir in den Vorträgen mehr als einmal als etwas ganz Selbstverständliches hören mussten: Kein Kind ging bis dahin gerne in die Schule; mit Angst und Beben überschritten sie jeden Morgen die Schwelle des Schulzimmers. Das ist in den Gemeinschaftsschulen nun sichtlich anders geworden. Wir glauben gerne, dass sehr viele Eltern ihre Kinder an diese Schulen anmelden, soviel, dass oft nicht einmal die Hälfte berücksichtigt werden könne. Wir glauben es doppelt, als wir auch einen Einblick in „alte Schulen“ tun konnten. Welche Freude mögen die Eltern jetzt haben, wenn die Kinder von ihren Werken in der Schule erzählen: wie sie das Schulzimmer bemalt, den Hausgang geschmückt, die Schulküche eingerichtet, Kleiderrechen hergestellt, Laubsäcke für ihr Ferienlager verfertigt haben. Wie müssen sie sich freuen, dass sie nun unangemeldet, ohne amtliche Bewilligung des städtischen Schulamtes, ihre Kinder in der Gemeinschaft der Klasse besuchen können, dass sie ohne ehrfürchtige Schauer bei dem Lehrer Rat und Anleitung holen dürfen. Und wie gerne werden viele der bis dahin ausgeschlossenen Eltern die Gelegenheit ergreifen, in der Schule selbst mitzuwirken an Werken sozialer Fürsorge, an der Ausrüstung des kleinen Vortragstraumes mit Bühne und Lichtbilteinrichtung, am Ausbau der Ferienhütte am Meer draussen oder in der stillen Heide. Mancher Schreiner, Maurer, Schlosser findet Freude daran, diesen lebhaften Jungen ihre Pläne verwirklichen zu helfen.

Besonders die „Arbeitsgemeinschaften“, die Gruppen, in denen sich aus den verschiedenen Klassen Schüler mit gleicher Begabung und Neigung zusammengeschlossen haben, ziehen gerne auch die Eltern neben dem Lehrer zu ihren Beratungen und Arbeiten bei. In solchen Gruppen sahen wir vortreffliche, gründliche Arbeit; in ihnen wirkt sich das Arbeitsprinzip naturgemäß im weitesten Sinne aus, da die Leitung ganz in den Händen der Schüler liegt. Sprechchor, Jugendbühne, Gruppen für Physik, Chemie, Englisch, Russisch, Rechnen, Zeichnen, Rhythmisik, Tanz usw. haben die Schüler gegründet. Die Schule wird an einem Ort täglich zwei Stunden, am andern zweimal in der Woche den ganzen Vormittag in solche Gruppen aufgelöst. So wird den Kindern Gelegenheit geboten, ihre eigenen Gedanken zu verwirklichen, Gemeinschaftsleben mit seiner Not-

wendigkeit der Ein- und Unterordnung, der Hilfsbereitschaft und Hingabe an das Ganze zu erleben; eine Einrichtung, die die volle Aufmerksamkeit aller pädagogischen Kreise verdient.

Stark im Vordergrund steht die Kunsterziehung. Dramatisieren, Gedichte besprechen, Zeichnen, Singen, Komponieren, Aufsatz in freiester Form nehmen einen breiten Raum im Unterricht dieser Gemeinschaftsschulen ein. Auch da erlebten wir wertvolle Stunden, wo mit tiefer Kenntnis des kindlichen Seelenlebens das Verständnis für die Schönheiten und Wahrheiten der besprochenen Kunstwerke geweckt und gefördert wurde. Uns wurde aber auch oft bewusst, wie gross gerade da die Gefahr des oberflächlichen Geschwätzes und der gedankenlosen Nachahmerei ist.

So zeigt sich das in der Theorie so verheissungsvolle Werk in der Praxis als ein noch in den Anfängen und Wirrnissen der revolutionären Gärung steckendes Gebilde. In dem Übermass der Neuerungen hält es oft schwer, die wertvollen, grundlegenden Änderungen gegenüber der alten Schule richtig zu werten: Die Umstellung des Unterrichtes von der allmächtigen und ausschliesslichen Herrschaft des Stoffes zur Herrschaft des Kindes, seiner Entwicklungsbedingungen und Aufnahmefähigkeit und zur Herrschaft der Liebe und des Vertrauens der Erzieher zu ihren Schülern. Doch ist ein gesunder Mittelweg noch nicht gefunden.

Nur noch ganz kurz will ich berichten, welchen Eindruck uns die „gewöhnlichen Schulen“ hinterliessen. Der Unterschied ist natürlich augenfällig. Schon der äussere Betrieb verrät eine Straffheit und Gebundenheit, wie wir sie nicht kennen. Besonders der Zwang für die Schüler, in der Pause in einem engen Kreise zu viert langsam und ruhig herumzugehen, zeugte von einem andern Geist. Das Verhalten in der Klasse und der Verkehr zwischen den Schülern und Lehrern schienen uns die heftigen Angriffe auf die Leiter der alten Schule nicht voll zu rechtfertigen. Gewiss, wir sahen auch Lehrer vom Typus des „Bildungsbeamten“ an der Arbeit, ob sie wirklich in der Mehrzahl sind, konnten wir natürlich nicht feststellen.

Eines aber trat deutlich hervor: In diesen „alten Schulen“ herrscht noch sehr viel Drill, wird noch unglaublich viel Gedächtnisballast in die Köpfe zu stopfen versucht. Das Arbeitsprinzip hat erst schüchtern angeklopft. Wohl sahen wir gescharte, geformte und gefaltete Sachen; es fehlte uns aber die Möglichkeit, je einen Einblick zu bekommen in eine Stunde wirklichen Arbeitsprinzipes auf handtätigem Gebiet. In einigen Klassen machte sich seine bewusste Anwendung auf geistigem Gebiet geltend, in den Versuchsschulen natürlich in weit stärkerem Masse als an den andern, ja an diesen nur ausnahmsweise. Eine Erscheinung ist noch zu erwähnen, die überall stark hervortrat: Bei all den vielen Schulbesuchen fanden wir nicht eine einzige Anschauungslehrübung; überall wurde immer nur geredet und geredet. Und was ebenso auffallend und verblüffend war: Nie fanden wir ein Eintreten auf die Schwierigkeiten, wenn ein Schüler versagte. Ein anderer wurde gefragt, und damit war die Sache er-

ledigt. Ein fast ausschliessliches Arbeiten mit den fünf bis sechs besten Schülern machte sich überall bemerkbar, an den alten wie auch an den neuen Schulen.

So ergab sich auch für die „alten Schulen“ ein Bild, das nicht voll befriedigen konnte; gewiss wird an diesen Schulen zielbewusst und tatkräftig gearbeitet; eine gewisse Umstellung auf einen etwas freieren, lebensvolleren Unterricht und eine Neuwertung der Bildungsbedürfnisse und der Erzieherarbeit bricht sich erst stückweise Bahn.

Es brodelt und gärt im deutschen Schulwesen. Die Jugend ringt nach einer neuen Weltanschauung. Neue Wertmassstäbe werden an die Kulturercheinungen gelegt. Die Zahlen, die genaue Wissenschaft verlieren ihren Heilgenschein. Tiefere, unmessbare Kräfte drängen nach Wertschätzung, nach Beachtung und Erziehung. Ein zeitbewusstes Lehrergeschlecht fühlt diese neuen Kräfte. Es schlägt die alten tönernen Götzen in Scherben und stürmt auf neuen Bahnen dahin. Der grössere Teil der Lehrerschaft aber geht noch die alten Wege. Es wird noch manche Jahre gehen, bis das neue Leben klar und aufbauend aus der Bewegung der Gemeinschaftsschulen herausstrahlt und die Schularbeit weitester Kreise befruchtet.

Vom Wesen der Redekunst.¹⁾

Von Dr. Eugen Moser, Zürich.

I.

Es ist wohl leicht, eine Rede zu halten; eine gute Rede zu halten — ist aber schwer. Denn eine solche stellt ein kleines Kunstwerk dar, einen Organismus, ein Lebendiges, welches zu schaffen nicht jedermanns Sache ist. Gute Redner sind darum so dünn gesät, wie echte Künstler. Wie beim Kunstwerk, so ist auch bei einer Rede der Entstehungsvorgang ein doppelter. Alle berühmten Reden, welche die Welt kennt, haben ihre Schöpfer überfallen, so, dass, wie beim bildenden Künstler, das Ganze blitzartig vor dem inneren Auge aufleuchtete und der Aufbau dadurch notwendig gegeben war.

Aber auch für den alltäglichen Redner, der von den Geheimnissen der Intuition unberührt bleibt, ist die Anordnung einer Rede ein doppelter Prozess, dessen Hälften unter sich gerade Gegensätze sind. Zuerst muss er sich von seinem Gegenstande so voll saugen, dass er ein Teil seines Ichs wird: er rollt den Stoff gleichsam greifbar um sich herum. Der zweite Vorgang bringt dann die Befreiung von dieser Last: durch den Sprechvorgang wird das gesammelte Gedankengut wieder abgelöst und auf die Zuhörer übertragen. Demnach ist jede wahre Rede ein dramatischer Vorgang, der im Zuhörer einen gesteigerten Zustand, also eine Entwicklung anregt, die von kurzer oder langer Nachwirkung sein kann.

¹⁾ Siehe in No. 10 u. 11 des Jahrg. 1925 die Studie: „Die Rhetorik im Wandel der Zeiten“, wozu die vorliegende Arbeit die Ergänzung ist.