Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 39 (1929)
Heft: 3-4

Artikel: Aufzeichnungen aus einer schweiz. Versuchsschule
Autor: Zander, Alfred
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-788246

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: 12.09.2025

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

Schlussbemerkungen.

Die Berufswahlvorbereitung, wie ich sie hier skizzierte, ist stark von den örtlichen Verhältnissen bedingt. Sie ist ein Versuch. Ich selber werde sie kaum ein zweites Mal genau gleich durchführen. Ich kann aber feststellen, dass die Schüler längst das Ziel der bestimmt gerichteten Betrachtungen und Aufsätze erkannt haben. Das Berufswahlproblem beschäftigt die Schüler stark, lange vor ihrem Schulaustritt. Ich merke das aus ihren Fragen und höre es aus ihren Gesprächen, die sie untereinander führen. Damit habe ich aber mein Ziel erreicht. *P. H.*

Aufzeichnungen aus einer schweiz. Versuchsschule.

Von Alfred Zander

I.

Ein gütiges Geschick und eine weitsichtige Schulleitung gaben mir die kostbare Möglichkeit eine Primarschule in grösster Unabhängigkeit zu führen. Ich weiss, manch anderer Kollege hätte gleiche Wege oder sogar bessere gefunden; aber ich will dankbar sein, dass es mir vergönnt war, in aller Stille und Freiheit zu suchen und zu finden. Nach 3 Jahren sammelte ich meine Aufzeichnungen, die Aufzeichnungen aus den Lehrjahren eines Erziehers genannt werden könnten. Mit grosser innerer Bereitschaft begann ich meine Arbeit und bewusst voraussetzungslos. Ich wollte alles selbst finden, oder besser gesagt: es sollte sich meine ganze Unterrichts- und Erziehungsweise von selbst ergeben. Bei diesem Suchen und besonders beim Bewusstmachen des Gefundenen hatte ich viele Helfer, — meine Kritiker. Da waren einmal die vielen Schulbesucher (meistens Lehrer und Eltern), mit denen hatte ich mich still oder laut auseinanderzusetzen. Sie sind es, die mich stets zum Nachdenken über mein Tun veranlassten, ihnen verdanke ich diese Aufzeichnungen. Oft half mir auch die ungerechteste Kritik zu einer Erkenntnis, wie diese Blätter noch zeigen werden. Ich hatte den Vorteil jung und unbekannt zu sein, was die Besucher ungehemmter sprechen liess. Meine besten aber unbewussten (oder nur selten bewussten) Kritiker waren meine Schüler. Der hartnäckigste Kritiker, der stets gegenwärtig war, war ich selbst. Ich hatte alle diese Kritiker sehr nötig, denn mein Wesen neigte eher dazu gänzlich untheoretisch in seiner Arbeit aufzugehen. Ich brauchte Freunde und Gegner um über mein Tun bewusst zn werden.

Der Schulgeist.

Ich glaube, dass der Geist der in einer Schule herrscht, der stärkste Erzieher ist; denn er erzieht beständig. Als ich die Primarschule begann, stellte ich mir folgende Aufgabe: schaffe eine solche gesunde und heitere Atmosphäre in der Schulstube, dass die Schule sogar fähig wäre, deine methodischen Fehler zu überwinden, dass alle deine Unkenntnisse, Unfähigkeiten und Versuche der guten seelischen Entwicklung deiner Kinder nichts antun können. Damals wollte ich noch glauben, ich werde Lehrsysteme herausfinden, es handle sich in der Zukunftsschule nur darum z. B. die Geographie in andern „schmackhaftern" Lektionen verbunden mit Arbeitsprinzip zu erteilen, um die Schule lebendiger zu gestalten, oder z. B. eine andere Schriftart einzuführen. Innerlich zweifelte ich daran, halb glaubte ich es doch, beeinflusst durch die mächtige Strömung in der heutigen Lehrerschaft neue Methoden zu suchen für die einzelnen Fächer. (Siehe z. B.

die riesige Literatur über: „Neue Wege im Rechenunterricht"). Aber ich fand schon nach kurzer Zeit, dass meine Hauptaufgabe stets die Schaffung des fruchtbaren Schulgeistes, der freien Atmosphäre zwischen Schüler und Lehrer sein wird. Die Methode ist Nebenaufgabe. Eine alte, vielleicht umständliche Methode in einer Atmosphäre freudigen Arbeitens und Verstehens schafft mehr innern und äusseren Gewinn, als die ausgeklügeltste „wissenschaftlichste" Methode in einer lähmenden Atmosphäre. Diese Erkenntnis gab mir grossen Mut. Sie raubte mir zwar die Aussicht, ein neues System zu „entdecken"; denn es gab nun auch vor mir gute Schulen, weil es stets Lehrer gab, die eine Atmosphäre von Freude und Liebe in ihrer Schule besassen. Diese Erkenntnis entband mich auch der Aufgabe, die ganze methodische Literatur aller Primarschulfächer zu studieren, die mich schon ohnedies verwirrt hatte. Meine ganze Kraft konnte ich der Hauptarbeit zuwenden. Die Aufgabe war eine viel einfachere, viel tiefere, sie war eine psychologische Aufgabe, eine Aufgabe, die seelische Bereitschaft, Unbefangenheit und ehrliche Beobachtung verlangt. Es war die Aufforderung zu immer tieferem und lebendigerem Finden von Beziehung zu meinen Kindern. Was ist das aber anderes als der Appell, mich selbst zu entwickeln, an mir selbst zu arbeiten?

Als ich vor Jahren die Schule begann trug ich in volltönender Stimme vor; sicher konnte man mich vor dem Zimmer draussen hören. Anscheinend war ich in mein Stimmorgan verliebt. Nach einem Jahr fing meine Stimme an immer leiserer zu werden, ich begann meine Erklärungen beinahe zu flüstern. Ich hatte die Entdeckung gemacht dass, um Ruhe in die Schulstube bringen zu können, der lauteste in der Stube, der Lehrer nämlich, zuerst beginnen sollte weniger Lärm und weniger Aufsehen zu machen. Wer stört die arbeitenden Klassen mehr als der dozierende Lehrer? Spricht der Lehrer leise, so zwingt er damit von selbst, die Schüler scharf zuzuhorchen, ja, der oder die zuhorchenden Schüler veranlassen (oft sehr kategorisch) die andern Kinder ruhig zu sein. Diese Entdeckung machte ich auf eine sehr natürliche Weise. Ich war einmal erkältet und konnte nur sehr leise sprechen. Ich erklärte den Sechstklässlern etwas. Bei den Kleinen herrschte Unruhe. Da riefen die Sechstklässler: „Ruhig dort drüben, wir verstehen sonst nichts." Es wurde ruhig, und ich konnte die Erklärungen ganz leise geben. Ja, den ganzen Morgen herrschte eine auffallende Stille, eine Stille, die ich selbst früher nie zustande gebracht hatte, trotz meines eindringlichen „Bitte seid doch etwas ruhiger!" Da ich Zwang nicht anwenden wollte, hielt ich eine gewisse Unruhe für ein notwendiges Übel. Von da an wusste ich aber, dass ich der erste sein musste, der alle seine Tätigkeiten möglichst geräuschlos tat. Trotz der vielen Platzänderungen, der Arbeiten mit Messer und Schere etc., trotz des gegenseitigen Helfens (siehe 3. Abschnitt) war es nun sehr oft ganz still. Ich liebte diese Stille, machte oft einen Schüler leise auf die Schönheit der Ruhe aufmerksam. Zu meiner grossen Freude begannen auch einige Schüler die Stille zu lieben. Es war für mich ein grosses inneres Glück, die Aussage von Direktor T. zu vernehmen: „In der Schule arbeitet Herr Z. in der Stille und mit der Stille."

Es war stets etwas köstliches, den Gegensatz von Fröhlichkeit, ja Übermut und Stille täglich zu erleben. Einst war Besuch da. Es war eben ein Freudesturm losgebrochen; die Kinder hatten die Plätze verlassen; ich hätte eine Donnerstimme haben müssen um mich geltend machen zu wollen. Es war mir etwas peinlich wegen dem kritisch hinüberguckenden Besucher. Nach 10 Minuten war es ganz ruhig im Zimmer. Der Besucher näherte sich mir. (Ich weiss noch wie er auf den Zehenspitzen herankam): „Ich glaubte

schon, diese wilde Gesellschaft könnte gar nicht mehr ruhig werden", flüsterte er mir zu, „wie bringen Sie das fertig?" Ich fand ungefähr folgende Antwort: „Indem ich gar nichts mache, mich dem Lärm gar nicht entgegenstelle. Wo der Sturm keinen Widerstand findet da geht er hinweg. Dieser Freudesturm musste ungehindert losbrechen dürfen. Ich machte ja auch mit, dann war er vorüber, und wir konnten mit der Arbeit anfangen."

Die Stille kommt nur dann von selbst, wenn auch die Möglichkeit da ist, laut und ungezwungen seinen Gefühlen Ausdruck zu geben. Dauernde Stille oder dauernde Lebhaftigkeit will das Kind sicher auch nicht, aber beide im Wechsel. Diesen Wechsel von Ruhe und Lebhaftigkeit muss die natürliche Schule beachten und anwenden.

Achten sie einmal darauf, wie fragend alle Kinderaugen sich auf das Gesicht des eintretenden Lehrers richten! Ist er heiter? Klingt seine Stimme fremd? Und je nachdem öffnet sich das Kind oder verschliesst sich, und alle Kunst und Worte dringen nicht in das Kind hinein. Ich glaubte einst, es meinem Erzieherberufe schuldig zu sein, mit ernstem Gesicht die Schulstube zu betreten. Ich glaubte den „Ernst des Lebens" der allzu übermütigen Jugend gegenüber darstellen zu müssen. Da fiel mir immer auf, wie gelähmt meine sonst so heitere Schar in der ersten Viertelstunde war, wie langsam die Arbeit in Schwung kam. Ich hielt es für Freudelosigkeit oder passiven Widerstand der Schule gegenüber. Dies machte mich traurig, es schien meine Erzieherfähigkeit fraglich zu machen. Da fragte mich einst ein Schüler bei meinem Eintreten ganz harmlos: „Sind sie bös mit uns?" Da merkte ich, woran es lag: Am fröhlichen Beginnen. Seither frug ich mich immer, bevor ich in die Schule eintrat: „Bist du fähig, die Schule freudig zu beginnen, kannst du selbst Freude bringen?" Wo der innere Frohsinn des Lehrers fehlt, da erscheinen die Erziehungsschwierigkeiten in Scharen.

Ich wollte auch pünktlich sein. Ich glaubte, ich müsste um 8 Uhr in die Schule treten und ohne Zeitverlust sofort beginnen. Als die Schüler mich schon etwas kannten, mehr aus dem Zusammenleben neben der Schule als aus der Schule selbst, als sie Vertrauen zu mir hatten, da zeigten sie mir, dass dies einfach falsch sei. Etwas anderes sei viel, viel wichtiger als das pünktliche Beginnen, nämlich eine kurze Zeit persönlichen Kontaktes. Ein Ereignis hat das Kind mit aller Macht beschäftigt, es muss es einfach dem Lehrer ins Ohr flüstern: „Heute kommt meine Mutter" oder: „Gestern sind zwei Auto ineinandergefahren." Gestattet man diese Mitteilungen nicht, so ist das Kind den ganzen Morgen nur mit diesem einen Gedanken beschäftigt, es ist stets abwesend. Im besten Falle platzt es mitten im Kopfrechnen heraus: „Gestern sind zwei Auto ineinandergefahren." Im schlimmsten Falle tut es nichts (oder nichts wertvolles) und der Lehrer steht vor einem Rätsel. Es gibt auch Kinder, die das Bedürfnis haben, dem Lehrer vor Schulanfang gewisse Vorsätze anzuvertrauen (z. B. „heute will ich mehr arbeiten als gestern"). Ich fragte einmal ein Kind nach der Schule: „Warum sagst du mir am Morgen was du dir vorgenommen hast, könntest du es nicht einfach nur tun, ich werde es schon merken?" Da bekam ich die Antwort: „Wissen Sie, wenn ich es sage, so habe ich es versprochen, dann muss ich es auch tun, wenn ich es nur zu mir sage, so halte ich es meistens nicht." Also ein zaghafter Schritt zur Selbstüberwindung, den man sicherlich unterstützen muss. Diese 5—10 Minuten unserer Begrüssung waren wirklich recht kostbar, sie konnten oft die Ruhe eines Schülers und seinen Eifer für den ganzen Tag veranlassen, besonders bei seelisch schwierigeren Kindern. So bei Wolf (11 Jahre, Mutter gestorben, Vater

in Asien). Er hielt immer so lang wie möglich meine Hand in der seinen, und verliess mich zuletzt. Einmal waren alle an ihren Plätzen, da kommt er nochmals zu mir hervor und sagt: „Sie haben einen Faden an ihrem Kleid." Ich war leider in Gedanken an etwas anderes versunken. Ich wies ihn etwas unmutig an, an den Platz zu gehen, und mich nicht mehr zu stören. Wolf war gekränkt, in seinen Liebesgefühlen zurückgestossen. Ich achtete nicht darauf. Wolfs Tagesarbeit war schlecht, er sass mit seinem Trotzkopf da und tat nichts. (Zum Arbeiten zwang ich ja nie). Da machte ich meinen zweiten Fehler. Ich sagte ihm nach der Schule: „Deine Arbeit hat mich heute nicht gefreut." Am andern Tag tat Wolf auch nichts. Jetzt fing ich endlich an, zu denken, und fand die Ursache in jener Zurückweisung. Nur durch einen Liebesdienst von mir konnte die Sache wieder gut gemacht werden. Bei schwierigeren Naturen, wie ich sie oft hatte, spielt der Ausgleich der Gefühle eine grosse Rolle. Da der Erzieher derjenige ist, der die seelischen Spannungen bewusst erkennen kann, so muss auch er es immer sein, der löst, der erlöst. Auch dann, wenn er nicht in der Schuld ist.

Nach der Begrüssung hatten wir eine besondere Art der Schuleröffnung. Die Freude über das Buch: „Die schönsten Märchen der Welt für 365 und ein Tag" war so gross, dass man beschloss, sich gegenseitig diese Märchen von den seltsamsten Völkern zu erzählen. Am Montag übernahm der Lehrer jeweils diese Aufgabe, die übrigen Tage wurden unter die Schüler verteilt. Eine Zeit lang war es Sitte, vor dem Unterricht Gedichte anzuhören. Während eines halben Jahres erzählte ich auf Wunsch der Kinder jeden Morgen etwa 10 Minuten aus dem alten Testament. Nach der Begrüssung wurde es von selbst ruhig, die Kinder drängten darnach die Märchen etc. zu hören. Diese Art der Eröffnung hatte den Wert einer innern und äussern Sammlung. Ich hatte dabei stets das Gefühl, dass „unsere Schule", die Schulgemeinschaft damit zustande kam, jeden Tag sich neu zusammenschloss. Nachher löste sich ja die Schar in Einzelarbeiter auf.

Ein Besucher der während 2 Tagen in meiner Schule war, sagte mir nachher: „Wissen Sie was mich an Ihrer Schule besonders gefreut hat? Es ist ein Hauptmerkmal Ihres Unterrichts: dass die Schüler auch nichts tun dürfen. Die Schüler verstecken sich bei Ihnen nicht, wenn sie nichts tun, sie tun es ganz ohne schlechtes Gewissen. Das gibt Ihrer Schule etwas stark menschliches, eine Atmosphäre ungehinderten Lebens. Jener blasse Sechstklässler stand z. B. plötzlich von seiner Arbeit auf und schaute dem Zweitklässler beim Zeichnen zu, nach einer Weile setzte er dann seine Arbeit fort. Als Sie mit den beiden Kleinsten rechneten, stand Peter neben Ihnen, Sie hatten Ihre Hand auf seine Schulter gelegt. Während der ganzen Zeit stand der Junge regungslos neben Ihnen und schaute Ihnen zu. Sie selbst, Herr Zander", fügte er lächelnd hinzu, „Sie schauten einmal einige Minuten ganz ruhig zum Fenster hinaus".

Ich war erstaunt! Das Nichtstun-dürfen das Hauptmerkmal meiner Schule! Mein Besucher fuhr fort: „Überall beobachte ich, dass man von den Kindern mehr verlangt, als die Erwachsenen selbst tun. Wo ist ein Büro, in dem jedermann still und ohne jemals aufzuschauen stundenlang arbeitet? Schwatzt man nicht gelegentlich, schaut zum Fenster hinaus, putzt etwas umständlich die Brillengläser, macht ein paar unnütze Gänge zum Papierkorb? Dies alles ist sicherlich verständlich — aber das Kind darf dies alles in der Schule nicht tun. Dieser künstliche Zwang, der nur Heuchelei erzeugt, lastet nicht auf Ihren Kindern. Die Kinder haben mir auch ohne weiteres während der Arbeitszeit ihre Arbeiten gezeigt und erklärt.

Es herrscht hier kein erzwungener Schulzuchtgeist, sondern man hat das Gefühl in einer menschlich-freien Gesellschaft arbeitender Kinder zu sein."

*

* *

Martin (8 Jahre) kam eines Tages mit folgender Begrüssung zu mir: „Guten Tag Herr Zander, heute will ich nichts arbeiten." Als ich ihm nur „Guten Tag Martin" sagte, stellte er sich spitzbübisch-herausfordernd lächelnd vor mich hin und sagte: „Ich habe heute einfach keine Lust zum Arbeiten." „Willst du wieder heimgehen?" „Nein, das nicht", „Gut, so kannst du ja still an deinem Platz sitzen, ich werde dich nicht stören". Stolz wie ein König setzte sich Martin auf seinen Stuhl und kreuzte seine Arme. Da erst durchzuckte mich der Gedanke: „Ist deine Billigung nicht zu gewagt?" Andere Schüler nahmen mich in Anspruch, und ich vergass Martin ganz. Nach ungefähr einer Stunde erschien er mit einer Arbeit, die er mich zu korrigieren bat. Ich sagte kein Wort, sondern korrigierte stillschweigend.

Natürliche Kinder werden, diese Überzeugung gewann ich, von der Arbeitsfreiwilligkeit kaum schlechten Gebrauch machen, der Tätigkeitstrieb in ihnen ist zu stark. Will oder kann ein Kind nicht arbeiten, so wissen wir doch sofort, dass es physisch oder psychisch leidend ist. Dann ist ärztliche oder spezielle erzieherische Behandlung hundertmal wichtiger als alle Schularbeit.

II.

Schulversuche sind für Lehrer und Schule Wagnisse, innerliche und äusserliche. Innerliche, weil sie einen grossen Glauben, gänzliches Aufgehen in der pädagogischen Arbeit und stete Wandlungsfähigkeit des Lehrers und des Schulorganismus verlangen. Äusserlich, weil sie das Zutrauen der Jugend, das Vertrauen der Elternschaft und Toleranz der Behörden unbedingt benötigen. Es ist darum kein Wunder, dass Versuchsschulen oft durch privaten Unternehmungsgeist zustande kamen. (Man denke auch an die berühmteste Versuchsschule: Pestalozzis Yverdon.) Die pädagogische Existenzberechtigung privater Schulen ist ja die: Versuchsschulen zu sein, Möglichkeiten zu bieten, die der Staat nicht, oder besser gesagt noch nicht bieten kann. Eine wirkliche Versuchsschule in der Schweiz ist das bekannte Landerziehungsheim Hof-Oberkirch. Ihr Leiter, Herr Tobler, ist ein Mann, der es versteht, einen zukunftsfreudigen pädagogischen Suchergeist in seine Schule zu bringen. Diese Aufzeichnungen stammen aus der Primarschulabteilung seines Heimes, an der der Schreiber während drei Jahren, bis zum Herbst 1928 gearbeitet hat. Diese Aufzeichnungen geben nicht die „Methode Hof-Oberkirch" an, denn diese Schule ist viel reichhaltiger, sie besitzt soviele Arbeitsweisen wie Lehrer und ist in stetiger Entwicklung. Man hüte sich, die hier angegebenen Arbeitsweisen ohne weiteres auf andere Schulverhältnisse übersetzen zu wollen oder daraus ein Programm herauszulesen und es zu kritisieren. Mir liegt einzig am Herzen: Auf einige Möglichkeiten hinzuweisen, an denen die Erziehung so reich ist, deren Verwirklichung mir die Liebe zu meinem Berufe so unendlich gestärkt hat.

Die Arbeitsweise

Orientierung. Meine Schule hatte alle 6 Primarklassen. Es waren 12—14 Schüler bei mir (gerne hätte ich das doppelte gehabt). 3 manchmal 5 Schüler mussten die deutsche Sprache bei mir erst noch lernen (z. B. Ausland-

schweizerkinder). Platz war genügend vorhanden, 8 Pultpaare und zwei Tische, zusammen 20 Arbeitsplätze. $^1/_3$ mehr Arbeitsplätze als Schüler sind nach unserer Arbeitsweise nötig. Tische sind Pulten eher vorzuziehen. Sandkasten, Tonkübel, Werkzeugpult (Messer, Scheren, Dextrin etc.), Papiergestell und Bücherkasten sind den Schülern während des Unterrichtes stets zugänglich. Wandflächen (Zimmerschmuck durch Schüler) und Schaukasten (für Ausstellungen und Sammlungen) standen uns zur Verfügung. Schulzeit: 2 Stunden vor und nach der 30 Minutenpause (nur eine Pause). Wöchentlich sind es ungefähr 23 Unterrichtsstunden. Täglich $^1/_4$ Stunde Turnen im Freien. Der Nachmittag ist der Gartenarbeit und dem Spiel oder Sport gewidmet (je $1^1/_4$ Stunden). Diese Einteilungen gelten für die Primarschulabteilung des Landerziehungsheimes.

In meiner ersten Schulwoche hielt ich schön-präparierte Lektionen für jede Stufe. Ich musste einen ausgeklügelten Tagesplan aufstellen, der mir täglich 1 Stunde kostete, damit stets alle Klassen beschäftigt waren. Dieser Tagesplan verwirrte mich, denn er stimmte nie. Mitten in einer Lektion war eine andere Klasse mit ihrer Arbeit fertig, oder eine Klasse war noch gar nicht fertig wenn ich zu ihr kommen wollte. Dann musste alles plötzlich abgebrochen werden, viele Arbeiten wurden nicht fertig (die Lust zum Fortfahren ist später oft gering), vieles wurde nicht korrigiert und um 12 Uhr summte dem armen Schulmeister der Kopf. So konnte es nicht weiter gehen. Und nun kam noch eine Erfahrung dazu. Ich fing eines Morgens wohlpräpariert an: „Aufpassen sechste Klasse! Jörg schau hieher! Paul leg das Buch beiseite! Bist du bald fertig Etienne? So, jetzt aufpassen! Wir wollen heute vom Kanton Schwyz sprechen." Ich erhalte teilnahmslose Blicke. Da steigt in mir heimlich die tückische Frage auf: „Was lügst du da? Warum sagst du wir ‚wollen'? Dieser ‚wir' bist du ja ganz allein. Und dieses ‚wollen' ist nur eine Einbildung." Innerlich aufgeregt begann ich zögernd die Lektion mit der Frage: „Wo liegt der Kanton Schwyz?" Zwei Schüler flüstern einander etwas zu. Ich frage: „Was habt ihr?" Paul (ein übrigens lieber und sehr intelligenter Junge) gibt mir zur Antwort: „Ich habe nur gesagt, dass Schwyz in Afrika liegen müsste, weil man dort ‚schwitzen' muss." Innerlich gegen alle Gedanken kämpfend brachte ich dann die Lektion zu Ende. Es war ein vollständiger Schiffbruch. Ich hätte meine Empfindlichkeit verwünschen mögen. Warum habe ich auch immer solche kritische Nebengedanken? Der Himmel möge mir doch Hemmungslosigkeit, Unempfindlichkeit und Schulmeisterhärte geben! Ich muss strenger werden. Die Lektionen müssen einfach durchgeführt werden, ich hatte das System doch sicher richtig gelernt. Hundert andere Lehrer treten täglich vor die Klasse mit „heute wollen wir dies und das besprechen", sie zwingen mit scharfer Stimme jeden Unaufmerksamen aufzupassen. Ein erfahrener Primarlehrer hatte ja einst zu mir gesagt: „Man muss nur die ganze Herde fest im Zügel halten, dann geht alles am Schnürchen, die Kinder müssen einen zuerst etwas fürchten". Aber Halt! So durfte ich nicht denken. Hatte ich mir nicht vorgenommen stets einen natürlichen Weg zu suchen, vor allem immer an die seelische Entwicklungsmöglichkeit und -freiheit der Kinder zu denken? Deine jetzigen Gedanken verraten und unterwerfen, deinen innersten und sichersten Glauben vom Wert der Einmaligkeit und Kostbarkeit jeder Kinderseele einem starren System von Furcht und seelischer Unempfindlichkeit! Nein, dies durfte nicht sein. Lieber ein Chaos in der Schule als die Gemütsverhärtung, als eine Liebelosigkeit der Atmosphäre.

Ich muss dieses Lektionen-geben fallen lassen. Warum soll man auch

plötzlich alle Arbeit unterbrechen? Die Lektionen liegen auch selten im Interesse der Schüler. Der ganze Aufbau ist gekünstelt, er geht nach einem Schema, anstatt nach dem lebendigen Bedürfnis. Waren es nicht Dinge, die der Lehrer vorher noch schnell aus dem Lexikon oder aus Büchern zusammengestöbert hatte? Schämte ich mich nicht stets ein wenig über mein Wichtigtun? Hätte ich den Mut eine Lektion mit Erwachsenen durchzuführen, ohne mir selbst lächerlich zu werden? Was tut man unter Erwachsenen? Man gibt Auskunft, Erklärungen und diskutiert, aber man gibt keine Lektionen, heute über den Frosch und morgen über den Genfersee etc.

(Diese Auffassung der entschiedenen Ablehnung der Lektionen habe ich später etwas geändert. Mit der Zeit kam ich zur Einführung besonderer Lektionen, der Gelegenheitslektionen und der Lektionen in Kursform. Doch bin ich darüber leider noch nicht in Klarheit gekommen.)

Was aber nun tun? Als ich nach den Ferien die Schule wieder begann wusste ich es nicht. Eine Bangigkeit und Unsicherheit erfüllte mich. In diese trübe Stimmung hinein kam nun plötzlich der wahrhaft liebe Empfang den mir meine Kinder bereiteten. Ihre Liebe und Anhänglichkeit gab mir wieder Mut und Glauben. Wie konnte ich mich nur über methodische Fragen ängstigen? Waren nicht die Gefühle meiner Kinder und meine Gefühle viel, viel wichtiger? Muss nicht alles gut werden, wenn man mit Liebe und Freude beginnt?

Die Kinder verlangten über die Ferienerlebnisse Aufsätze zu schreiben, um sie dann einander vorzulesen. Die meisten wollten ihre Aufsätze mit Zeichnungen schmücken. Ich liess sie machen. Da wollten 2 Schüler wissen, wieweit sie bis zu den nächsten Ferien im Rechenbuch kommen sollten. Sie rechneten aus, wieviele Rechnungen sie jeden Tag zu lösen hätten. Alle wollten dies nun auch ausrechnen. Von da an wusste jeder, was er täglich zu tun hatte. Gewöhnlich fingen die Schüler nach Schulbeginn mit den Rechnungen an, waren diese fertig und korrigiert, so schrieben sie an ihren Aufsätzen weiter (Entwurf oder Reinschrift). Nachher machten sie Illustrationen oder den farbigen Heftumschlag des „Ferienheftes", oder sie schauten sich Landkarten an, um ihre Reisen auf einer Karte darzustellen etc. Das seltsamste war: Niemand verlangte Lektionen. Was war nun meine, des Lehrers Arbeit? Ich zog von einem Schüler zum andern, sass neben ihn hin und erklärte oder korrigierte ihm was er nötig hatte. Ein Kollege, der mich einmal sprechen wollte, blieb an der Türe stehen und suchte lange nach mir. Endlich fand er mich. Er sagte: „Du verschwindest ja ganz, zuerst glaubte ich du wärest gar nicht da." Ja, es war so, der Lehrer war verschwunden. Sein Platz vor der Klasse war leer. Oft sass ich auch an meinem Pult und liess die Kinder zu mir nach vorn kommen. Eine Mutter, die uns besuchte prägte das Wort: „Ihr Pult ist das reinste Auskunftsbureau."

In der dritten Woche wurden dann die ersten fertigen Aufsätze vorgelesen (10—20 Seiten). Diesen Tag werde ich nie vergessen, denn er lehrte mich vieles. Die beiden Schüler der hintersten Bank setzten sich nach vorn um besser hören zu können. Zu meinem anfänglichen Entsetzen kam die ganze Schule in Bewegung, plötzlich sassen alle Schüler um den vorlesenden Kameraden herum. In diesem Ring boten sie mir auch einen Platz an. Jetzt konnte die Vorlesung beginnen. Es war der Bericht einer Reise ans Meer. Allerlei für die Kinder unverständliches war darin. Es gab eine lebhafte Diskussion und viele Fragen. Was ist Ebbe und Flut? Wohin geht das Meerwasser? etc. Als die Mittagsglocke läutete war die Wandtafel voller

Skizzen, und Schüler und Lehrer voller Begeisterung. In mir schien es zu jubeln: „Ich hab's, ich hab's gefunden, — ich weiss nun, wie Schule führen!" Die Schüler hatten mir den Weg dazu gezeigt.

Auf natürliche Weise hatte sich nun gegen Ende des ersten Jahres eine Arbeitsweise entwickelt. Ein Hauptmerkmal war der Wechsel zwischen individueller Arbeit und gemeinschaftlicher Arbeit.

Individuelle Arbeit:

Jeder Schüler sitzt an seiner Arbeit, gänzlich unabhängig von allen Mitschülern, er arbeitet an seinem Stoff und in seinem Tempo. Die Schule ist aufgelöst in Einzelarbeiter. Die Rolle des Lehrers ist die: allen und stets zur Verfügung zu stehen. Kommt ein Besucher während dieser Zeit in die Schule hinein, mit der Hoffnung einen „tüchtigen" Lehrer zu hören, d. h. eine glänzend aufgebaute Lektion, so ist er enttäuscht. Nichts geschieht, der Lehrer ist kaum sichtbar, alles geht seinen ruhigen Gang, der Besucher kommt sich überflüssig vor, denn er ist der einzige der nichts tut. Viele Besucher gingen mitleidiglächelnd hinaus, eine Gruppe Lehrer mit den Worten: „Nichts Neues, gar nichts Besonderes". Und dies ist ja auch ganz richtig, es ist ja auch nichts Neues und Besonderes. Oder ist freies, selbständiges, selbstgewolltes Arbeiten etwas neues auf dieser Erde?

Ein Lehrer, der uns einige Stunden lang besuchte, machte einst die feine Bemerkung: „Man kann eigentlich nicht lange zuschauen, man kommt sich so schrecklich unnütz vor, man möchte am liebsten mitarbeiten." Ich ging sofort auf diesen Wunsch ein, und wir haben dann gemeinsam Schule gehalten. Da die „Nachfrage nach Lehrer" bei mir stets gross war konnten 2 Lehrer leicht nebeneinander arbeiten. Oft hätte ich an zwei Orten sein müssen. Da kamen mir die grössern Schüler zu Hilfe. Mit Stolz und Freude korrigierten sie die Aufgaben der Kleinen. Oft schickte ich absichtlich einen schwachen Rechner der fünften Klasse um mit einem Drittklässler in einem Nebenzimmer zu rechnen. Dies einfache Rechnen gab dem älteren Schüler Gelegenheit selbst besser rechnen zu lernen, und zudem einem andern zu helfen. Die Schüler konnten einander in jeder Arbeit helfen. Auffallend ist, dass sie recht streng miteinander sein können. Beim Korrigieren sind Kinder unheimlich genau und äusserst gerecht. Hier muss der Lehrer öfters mildernd eingreifen.

Das gegenseitige Helfen hatte die schönsten Wirkungen. Erik (12 Jahre) erklärte mir einmal: „Man muss viel mehr aufpassen, wenn man jemandem etwas zeigen will und man merkt sofort, wenn man etwas selbst nicht ganz sicher weiss." Viele Besucher konnten dem Drange mitzuhelfen, mitzuarbeiten nicht widerstehen. Ein Mitglied des Bezirksschulrates, ein liebenswürdiger katholischer Geistlicher, verbrachte seine halbe Inspektionszeit mit Messer und Kleisterpinsel in der Hand.

Ein Beispiel für diese Arbeitsweise. Um neun Uhr eines bestimmten Tages bot die Schule folgendes Bild:

Chris: schreibt an seinem „Abenteuerroman."
Peter: macht eine Liste und Beschreibung der Tiere auf Robinsons Insel.
Erik: zeichnet einen Plan von Robinsons Insel.
Georg: rechnet.
Dana: modelliert eine Pyramide.
Wolf: schneidet einen Karton um darauf die modellierten Körper zu befestigen.
Annemarie: übt im Schönschreibheft.
Max: rechnet.
Martin: sucht im Garten nach besonderen Blattformen.

Walter: zeichnet ein Bild zu seinem Aufsatz.
Adolf: flechtet ein Buchzeichen. usw.

N. B. Papp- und Holzbearbeitungskurse werden in der Werkstatt von einem Fachmanne erteilt. Dafür sind besondere Stunden vorgesehen.

Gemeinschaftliche Arbeit.

Wir sitzen alle in einem Kreis, wenn immer möglich draussen im Gartenhaus. Wir lesen alle ein Buch (z. B. Robinson). Der Zweitklässler sitzt neben dem Sechstklässler. Meistens liest ein Schüler laut vor. Wir reden über das Gelesene. Ein Fremdsprächler versteht ein Wort nicht. Man sucht es ihm auf irgend eine Weise verständlich zu machen. Die kleineren Schüler fragen etwas, worüber die grösseren achtlos hinweggelesen haben. Wenn möglich soll stets ein Schüler die Antwort geben. Da gibt es oft lebhafte Auseinandersetzungen. Nicht selten bringen alle zusammen keine Erklärung auf und man muss das Lexikon oder Fachbücher holen. In dieser gemeinschaftlichen Arbeit zeigt sich ein Vorteil der Mehrklassenschule, der man doch meistens nur Nachteile anerkennt. Die gegenseitige Anregung ist viel stärker, die ganze Arbeit wird lebendiger durch das Zusammensein verschiedener Altersstufen.

Wir sassen zusammen um Gedichte, Erzählungen des Lehrers und Aufsätze zu hören, dann auch um die Fragen des „Frageheftes" zu besprechen. (Fragen die dem Schüler neben der Schule aufgetaucht waren.) Oft arbeiteten alle Klassen an derselben Arbeit, z. B. am Bericht über unsere dreitägige Appenzellerwanderung. Jeder Schüler beschrieb ein Stück der Reise. Zeichnungen, Photographien und Bilder wurden gesammelt. Am Schluss wurden alle Arbeiten zusammengeheftet. Es entstand ein wirkliches Buch. Jeder Schüler konnte stolz darauf sein an diesem in sich geschlossenen Werk mitgearbeitet zu haben. Diese bunten Reisechroniken wurden von den Schülern oft in stillen Stunden durchgelesen, sie hatten Freude daran und trugen ihnen Sorge. Zum ersten „belletristischen" Teile fügte sich ein „wissenschaftlicher". Er enthielt Aufsätze (Vorträge) der Schüler über die Geographie des Appenzellerlandes, die Höhlenbewohner des Wildkirchli, die Landsgemeinde, die Bewohner und ihre Arbeit usw. und alle möglichen Rechnungen über Proviant und Reisekosten usw. Manchmal taten sich zwei bis vier Schüler zusammen z. B. zur Herstellung von Sammlungen, Herausgabe der Zeitung usw.

Alle diese gemeinsamen Arbeiten haben mir gezeigt, dass die Altersunterschiede keine Hindernisse sind für die Zusammenarbeit. Jedermann weiss, dass die Zusammenarbeit von Kindern stets ein Risiko bedeutet, aber es muss gewagt werden; denn das Zusammenarbeiten ist die beste Schulung zur sozialen Einfügung. Es ist natürlich nicht möglich alles aufzuzählen, was in gemeinsamer Besprechung und Arbeit behandelt wurde, es gibt aber sicher kein Lebensgebiet das wir nicht irgendwie berührten. Das Thema hiess mit einem Wort: das Leben, die Welt. Alles war Variation dieses Themas.

Vollzieht sich das natürliche Leben aller Wesen nicht in einem beständigen Wechsel? Ein Wechsel von Anspannung und Ausspannung, von Arbeit und Ruhe, von In-sich-kehren und Aus-sich-herauskommen, von Geben und Nehmen? Nie kann eines für sich sein, erst durch den Wechsel wird das wirkliche Leben geschaffen. Das folgende Schema möchte einige Wechselwirkungen kurz skizzieren

Die Arbeitsweise der Schule sollte möglichst ein Wechsel sein von:
Individuelle Arbeit und gemeinschaftliche Arbeit.

Erlebnis der eigenen Kräfte und Erlebnis der gemeinsamen Leistungsfähigkeit.
Freude am eigenen Können und Freude am Zusammenarbeiten.
Selbständigkeit und gegenseitige Anregung.
Sammlung in sich und Sich-mitteilen.
Vorwiegend Kopfarbeit und vorwiegend Handarbeit.
Schulstube und Schule im Freien.
Sitzen und stehen.
Geregelte Heim-lebensweise und ungeregelte Lebensweise auf Wanderung.
Stille und Bewegung.
Ernst und Fröhlichkeit.
Schüler ist Gebender und Lehrer ist Gebender.
Unterordnung und verantwortliches Leiten (Ämter).

Ich versuchte, die Schule in diese Wechselwirkungen hineinzustellen. In ihnen scheint sich mir volle menschliche Wirklichkeit zu offenbaren, die den natürlichen Schulgeist von selbst entstehen lässt. Die Schule selbst soll in wirkliches Leben aufgehen. Soll das Kind sich entwickeln und bilden können, so muss es mit seinem ganzen Wesen, mit all seinen Kräften und Trieben in der Schule leben dürfen.

Dazu braucht es keine grosse äussere Organisation oder Mittel, denn diese Schule entsteht von innen her. Ihr Plan, ihr Stoff, ihre Einteilung ergibt sich stets von selbst, täglich anders, täglich neu, reich und bunt, wie das Leben ja ist.

Das Schulwesen der Tschechoslowakei.

Das Pressebureau dieses Landes in Genf übermittelt uns eine ausführliche Darstellung des Schulwesens des neuen Staates. Die folgenden Ausführungen sind den genannten Mitteilungen entnommen.

Die Gebiete, welche heute die Tschechoslowakische Republik mit 13,600,000 Einwohnern bilden, gehörten vor dem Kriege drei Staatsverbänden an: Österreich, Ungarn und Russland. Das bedingte eine verschiedene kulturelle Entwicklung der nun in einem Staat zusammengefassten frühern Provinzen. Darin liegt aber auch zugleich die grosse Schwierigkeit der — allerdings bisweilen zu weitgehenden — Zentralisation auf allen Gebieten.

Während das Schulwesen in den früher österreichischen Gebieten Böhmen, Mähren, Schlesien, auf hoher Stufe stand, so dass dort 1921 nur 4% Analphabeten gezählt wurden — weniger als in den deutsch-österreichischen Alpenländern —, gab es in der Slowakei deren 14,7% und in Karpathorussland sogar 50%.

So begegnete die Einführung des Schulzwanges durch das Gesetz von 1922 grossen Hindernissen, da es manchenorts an den nötigen Lehrern und Räumlichkeiten fehlte. Der Schulbesuch dauert acht Jahre vom vollendeten sechsten bis vierzehnten Lebensjahr. In diesen Volksschulen ist der Religionsunterricht fakultativ. Das Lehrpersonal setzt sich je zur Hälfte aus Lehrern und Lehrerinnen zusammen. Es gibt reine Knaben- und Mädchenschulen, sowie gemischte Schulen. Das Maximum der Schülerzahl für eine Abteilung ist 66. Für die Volksschulen und Mittelschulen ist das Nationalitätsprinzip massgebend. Melden sich in einem Ort mindestens 40 Kinder einer nationalen Minderheit an, so muss für sie eine Schule errichtet werden. So gab es im Herbst 1926 im ganzen 14,158 Volksschulen mit 1,403,823 Kindern. Davon waren 9419 tschechoslowakische Anstalten mit 922,901 Schülern; 3287 deutsche mit 295,551,