Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 4 (1931-1932)

Heft: 1

Artikel: Schatten über der Schule

Autor: Lusser, K.E.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-851451

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: 18.07.2025

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

Zürich,
April-Heft 1931

SCHWEIZER ERZIEHUNGS-RUNDSCHAU

Nr. 1
IV. Jahrgang

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz
40. JAHRGANG DER SCHWEIZERISCHEN PAEDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFT
24. JAHRGANG DER „SCHULREFORM"
Herausgegeben in Verbindung mit
Univ.-Prof. Dr. P. Bovet, Prof. Dr. v. Gonzenbach, Priv.-Doz. Dr. H. Hanselmann,
Univ.-Prof. Dr. Matthias, Rektor J. Schälin, Sem.-Dir. Dr. Schohaus und Sek.-Schulinsp. Dr. Schrag
von
Dr. phil. Karl E. Lusser

Schatten über der Schule.

Referat von Dr. K. E. Lusser,
gehalten an der Bezirks-Konferenz vom 9. März 1931, in
St. Gallen.

I. Teil.

Vorbemerkung. Auf Einladung der st. gallischen Lehrerschaft sprach der Herausgeber der SER an der diesjährigen Bezirks-Konferenz über das Schohaus'sche Buch, im Sinne einer kritischen Würdigung. Da der Problemkreis, der zur Behandlung kam, die gesamtschweizerische Volksschule (und teilweise auch die Mittelschulen) betrifft, so dürfte das Referat auch für die Leser der SER von Interesse sein. Es ergibt sich bei dieser Gelegenheit zugleich ein Rückblick auf das seit der Veröffentlichung des vielumfochtenen Buches verflossene Diskussionsjahr. — Als Druck-Vorlage wurde ein Stenogramm des Referates benutzt. Jener Teil der Einleitung der speziell auf st. gallische Verhältnisse Bezug nahm, wurde größtenteils für den Druck weggelassen.

*

Wenn ich trotz Arbeitsüberhäufung dieses Referat übernommen habe, so geschah es zunächst als ein Akt der Sympathie gegenüber der st. gallischen Lehrerschaft, in deren Kreise ich nun wohl auf Jahre hinaus tätig sein werde, dann aber auch um zu zeigen, welche Bedeutung ich dem Thema zumesse. Es hat das Buch von Seminardirektor Dr. Schohaus im ganzen Schweizerlande ungewöhnlich viel Staub aufgewirbelt. Ueber 200 Rezensionen haben dafür oder dagegen Stellung genommen, und in zahlreichen Versammlungen ist die Diskussion sehr lebhaft in Fluß geraten. Man darf sagen, daß wohl seit Jahrzehnten kein Buch in der Schweiz erschienen ist, das bei allen Paedagogen soviel Interesse hervorgerufen hat.

Wir haben geradezu einen paedagogischen Sommer und Winter hinter uns. Wir blicken heute auf ein Jahr „Schatten über der Schule" zurück. Nachdem die Oeffentlichkeit sich intensiv mit diesen Schatten beschäftigt hat, ist die Diskussion auch innerhalb der Lehrerschaft rege geworden, so sehr man von gewisser Seite bestrebt war, diese Diskussion zu unterbinden. Es scheint, daß die schweizerische Lehrerschaft doch kein grosses Verständnis für eine paedagogische Pressezensur besitzt!

*

Ich habe heute einen schwierigen Stand! Die Diskussion über das Schohaus'sche Buch geht hin und her, und gescheite Köpfe votieren sowohl dafür als auch dagegen. Wo ist die Wahrheit? Ich will in aller Objektivität zunächst die verschiedenen Einwände untersuchen, welche gegenüber der Schohaus'schen Publikation erhoben werden.

Sehr oft hört man den Einwand: dem Buche kommt kein wissenschaftlicher Wert zu, es ist nicht nach wissenschaftlichen Grundsätzen geschrieben. Insbesondere bestreitet man den statistischen Wert des Rundfrage-Ergebnisses. Ich glaube, beiden Einwänden ist, allerdings mit gewissen Vorbehalten, zuzustimmen. Anderseits hat Herr Dr. Schohaus mich ermächtigt, Ihnen zu sagen, daß er gar nicht beabsichtigte, ein wissenschaftliches Werk zu schreiben; er hat mich ferner ermächtigt, Ihnen zu sagen, daß die ganze Einleitung längst geschrieben war, bevor die Rundfrage veranstaltet wurde. Die Rundfrage hatte weniger den Zweck statistische Beweise zu liefern, als vielmehr Illustrationsmaterial zur Erkenntnis, daß es viele, sehr viele Menschen gibt, die unter der Schule litten und noch leiden, oft sogar unerhört leiden. Wer mit offenen Augen ins Leben sieht, wird die Richtigkeit dieser Erfahrungstatsache kaum bestreiten!

Was soll der Einwand der Unwissenschaftlichkeit beweisen? Trägt Dr. Schohaus die Schuld, wenn wir den Zweck und Charakter seines Buches mißkennen, wenn wir ein Buch, das für den Kampf des Tages und für die weite Oeffentlichkeit geschrieben ist, als wissenschaftliches Werk zu taxieren belieben? Muß ein Buch unbedingt wissenschaftlich sein um Wert zu besitzen? Erinnern wir uns

doch, daß die Bücher Pestalozzis auch keine wissenschaftlichen Werke sind; aber wer wollte bezweifeln, daß sie unendlich viel für die Erziehung getan haben, vielleicht sogar etwas mehr, als manches Hundert gelehrter Dissertationen, über die sich längst der so kluge und berühmte Staub der Geschichte gelagert hat! Was übrigens den statistischen Wert der Umfrage-Antworten betrifft, so dürfen wir denselben auch nicht unterschätzen. Wir wissen wohl, daß der „Schweizerspiegel" nicht in alle Kreise gelangt, aber doch immerhin in die verschiedensten Stufen und Berufe des Mittelstandes. Ich glaube, wenn wir gar heute eine allgemeine schweizerische Rundfrage über das gleiche Thema veranstalten wollten, so würden wir wohl statt 400 vielleicht 10,000 Antworten bekommen; die proportionale Zusammensetzung der Rundfrage-Teilnehmer nach Berufen und sozialer Stellung wäre aber vielleicht nicht sehr verschieden, nur daß wahrscheinlich von den obern Ständen mehr Antworten eingehen würden und auch die Arbeiter stärker zu Worte kämen. Welcher Natur aber die Voten dieser beiden Volksschichten sein würden, läßt sich unschwer beurteilen.

Im allgemeinen macht man die Erfahrung, daß die Kinder aus Arbeiterfamilien in der Schule sich wohl fühlen. Sie kommen oft aus unerquicklichen Verhältnissen heraus und so wird ihnen die Schule ein Ort der Ruhe und des Friedens. Ich glaube, eine Rundfrage bei der Arbeiterschaft würde zugunsten der Schule ausfallen. Anderseits wäre bei einer Rundfrage in besonders vermöglichen Kreisen die Kritik an der Schule voraussichtlich größer, weil es die Verhältnisse mit sich bringen, daß die Kinder besonders wohlhabender Kreise stärker verwöhnt werden, ein komplizierteres Empfinden besitzen, größere Ansprüche an die Schule stellen und infolgedessen schwerer befriedigt werden können.

Der zweite Einwand, der vielfach erhoben wird, lautet: das Buch ist zu einseitig. Darauf ist zu sagen: die Frage war tatsächlich einseitig: „Unter was haben Sie in der Schule am meisten gelitten?" Auf eine solche Rundfrage kommen naturgemäß mehr Kritiken und weniger Anerkennungen. Aber wir müssen uns fragen: Welchen Zweck wollte Dr. Schohaus erreichen? Er wollte Schäden, die vorhanden sind, verbessern. Was Gutes an der schweizerischen Schule enthalten ist, wissen wir alle ja sehr gut. Wir Schweizer besitzen die Gabe unsere Vorzüge recht klar zu erkennen. Anläßlich der Pestalozzifeiern konnte man z. B. landauf und landab in allen Variationen hören, wie herrlich weit wir es seit Pestalozzi gebracht hätten! Aber um etwas zu verbessern, muß man in erster Linie wissen, wo der Fehler liegt, den man reparieren soll. Wenn z. B. die Leitung der Schweiz. Bundesbahnen einman auf die glückliche Idee kommen würde, die Drittklaßwagen komfortabler einzurichten, so würde sie eine eventuelle Rundfrage sicherlich eher so formulieren: „Welche Aussetzungen haben Sie an den gegenwärtigen Drittklaßwagen zu machen?" als daß sie fragen würde: „Welche Vorteile finden Sie bei den heutigen Drittklaßwagen?" — Ein weiterer Einwand, der speziell aus Kreisen der Lehrerschaft gegen das Schohaus'sche Buch erhoben wird, lautet folgendermaßen: das Buch diskreditiert die Arbeit des Lehrers bei den Eltern und untergräbt dadurch das Vertrauen in die Arbeit der Schule. In dieser Erwägung liegt wohl auch der Grund, weshalb ein förmlicher Sturm der Entrüstung durch gewisse Teile der Lehrerschaft gegangen ist. Allerdings ist zu sagen, daß die Ablehnung des Buches bei weitem nicht durch die gesamte Lehrerschaft erfolgt ist, insbesondere nicht durch jene, welche das Buch gelesen hat und Schlagworten das eigene, sachliche Urteil gegenüber stellen konnte. (Es sei bei dieser Gelegenheit nebenbei auch bemerkt, daß aus Eltern-Kreisen fast keine ablehenden Stimmen laut wurden. Auch Rezensionen von Verfassern, die nicht dem Lehrerstande angehören, sind dem Buch gegenüber in der Regel sehr zustimmend gehalten.) Daß gerade in Kreisen der Lehrerschaft eine oftmals ablehnende Haltung eingenommen wurde, ist psychologisch erklärlich. Der Lehrer sagt sich: Tag für Tag arbeite ich in der Schule, ich gebe mir Mühe das Bestmöglichste zu leisten und die in mancher Hinsicht schwere, opfervolle Arbeit in der Schule gewissenhaft zu erfüllen; es ist nicht gut, wenn diese Tätigkeit im Volke diskreditiert wird.

Tatsächlich wäre es vielleicht taktisch vorteilhafter gewesen, wenn Herr Dr. Schohaus zwei Bücher geschrieben hätte: eines für die Lehrerschaft, das die Schatten über der Schule in aller Offenheit behandelt hätte, und ein zweites für die Eltern, in dem Schatten- und Sonnenseiten gleichzeitig zur Darstellung gekommen wären. Die Schattenseiten hätten den Eltern gezeigt, daß die schweizerische Volksschule trotz allen Fortschrittes noch weiter ausbaufähig ist, die Sonnenseiten, d. h. die Erkenntnis der vielen opfervollen, opferfreudigen und erfolgreichen Arbeit, die Hunderte und Tausende von Lehrern der Heranbildung unserer Jugend widmen, hätte bei den Eltern das nötige Verständnis für die Arbeit der Schule gefördert, und damit auch die Bereitwilligkeit zum immer bessern Ausbau derselben! — Herr Dr. Schohaus hat übrigens sein zweites Buch „Sonne über der Schule" bereits angekündigt, sodaß auch nach dieser Richtung hin der Ausgleich geschaffen werden dürfte.

Schon durch sein erstes Buch hat Dr. Schohaus der Schule und der Lehrerschaft einen Dienst erwiesen. Dr. Schohaus erklärt im Vorwort seines Buches, daß es sein Wille und Ziel sei, den Lehrern im Kampfe um eine bessere und sie beglückendere Schule, beizustehen.

„Das Buch will dem Lehrer ein Hilfsmittel zur Erkenntnis derjenigen Schwierigkeiten sein, die seinen Beruf immer erschwert haben und immer erschweren werden, weil die Schule letzten Endes eine aus kultureller Not geborene und mit der menschlichen Natur nie völlig in Einklang zu bringende Institution ist. Es will ihn trösten und ihm zeigen, daß gewisse Schulnöte so selbst-

verständlich und unvermeidlich sind wie die Unvollkommenheit unserer Charaktere, — damit er seine Kräfte nicht im Kampf mit unabänderlichen Schicksalsbegebenheiten vergeudet.“ — „Diese meine Lehrerfreundlichkeit“, sagt Dr. Schohaus, „haben glücklicherweise sehr viele Leser und auch Lehrer herausgespürt und viele haben mir versichert, daß sie mein Buch im Kampf um eine sonnige Schule, gut gebrauchen können. Bemerkenswert klar hat namentlich Herr W. Schmid in Zürich den Standpunkt formuliert, wenn er schreibt, daß ihm gerade dieses Buch eine wertvolle Waffe zur Erneuerung der Schule sei: „im Kampfe um Vertiefung der Lehrerbildung, im Kampfe um Herabsetzung der Klassenbestände, im Kampfe um einen Abbau des Lehrerplanes, im Kampfe um die körperliche Ertüchtigung unserer Jugend, im Kampfe um ihre Besserstellung, allüberall läßt sich dieses verpönte Buch als unschätzbare Waffe gebrauchen.“

Schließlich komme ich noch zum letzten Haupteinwand: das Buch sei negativ eingestellt, es reiße nieder, baue aber nicht auf; es gebe wohl allgemeine Vorschriften, aber keine konkrete Schulreform. Darauf ist zu antworten, daß Dr. Schohaus fast in jedem Kapitel direkt oder indirekt sagt wie die Verhältnisse sein sollten. Allerdings sind sehr wenige konkrete Vorschläge äußerer, technischer Schulverbesserungen angeführt, allein ich glaube wir haben es hier mit einem ganz schweren Mißverständnis zu tun, wenn wir deswegen den Vorwurf der negativen Einstellung erheben; es geht im Grunde gar nicht um technische Schulverbesserungen. Im Gegenteil: es gehört zu einem wesentlichen Punkte seines Buches, wenn Dr. Schohaus erklärt:

Wir müssen von dem Wahne bekehrt werden, daß die Technik uns glücklich mache. Glauben Sie, daß die heutige Menschheit glücklicher sei als zur Zeit Pestalozzis, oder daß der Geist der neuen Schule abhänge von prunkvollen Schulpalästen, von Hunzikerbänken und indirektem Licht, so wünschenswart ja das alles ist? Ich vertrete die Ueberzeugung, daß Dr. Schohaus auf dem rechten Wege ist, wenn er uns mechanisierten Menschen des 20. Jahrhunderts in Erinnerung ruft, daß der Fortschritt der Schule nicht in erster Linie von technischen Verbesserungen abhängt, sondern vom Geist, der in der Schule herrscht und lebendig ist.

Wenn man die Diskussion über das Schohaus-Buch überblickt, dann fällt es auf, wie überhaupt Fragen rein äußerer Opportunität für seine Beurteilung ausschlaggebend wurden. Immer wieder hört man die Frage: nützt das Buch uns Lehrern oder schadet es vielleicht unserem Ansehen in der Oeffentlichkeit. Demgegenüber bleibt die Auseinandersetzung mit den Ideen der programmatischen, in nuce eine ganze Schulreform skizzierenden Einleitung unverhältnismäßig stark vernachläßigt. Aus diesem Grund will ich heute versuchen die Ideen zur Diskussion zu stellen. Wir wollen heute mit möglichster Kürze uns mit den wesentlichen Ideen des Buches von Dr. Schohaus bekannt machen und dazu kritisch Stellung nehmen. Ich werde dabei das Buch soviel als möglich selbst reden lassen. Eine erschöpfende Darstellung ist nicht nötig und wird von mir nicht angestrebt. Ich beschränke mich auf die Herausarbeitung der wesentlichen Leitgedanken.

Nehmen wir zunächst eines der ersten Hauptkapitel: **„Das Leiden.“** Schulleiden und Schulnot haben ja überhaupt das ganze Buch veranlaßt. — „Worunter haben Sie in der Schule am meisten gelitten?“ lautete die Rundfrage des Schweizerspiegels. Das Bild, das Dr. Schohaus von unserer zeitgenössischen Schule entwirft, ist nicht in jeder Hinsicht sonnig. Es lassen sich vielerlei Schatten konstatieren. Wir lesen im erwähnten Kapitel:

„Wer von uns vermag seine Schülerjahre ehrlich zu segnen? Wer kann ohne allen Gram auf die Zeit zurückblicken, da jener unerbittliche Organismus das eigene Dasein unter seine Botmäßigkeit zwang? Wer von uns könnte sich aufrichtigen Herzens die Schuljahre nochmals zurückwünschen? — Es gibt sehr viele Erwachsene, deren Angstträume immer wieder denselben Inhalt haben (in vielen Einsendungen wird davon berichtet): man steht mit gequälter Seele irgendeiner katastrophalen Situation gegenüber, die durch verhaßte und sinnlose Schulanforderungen geschaffen wurde. In diesen Schulträumen konzentriert sich alles, was die Seele an demütigenden, widerwärtigen und angsterfüllten Lebenseindrücken aufbewahrt. Wie tief muß sich demgemäß die Schulnot dem Unbewußten vieler Menschen einprägen!

Sie sehen einen Erstkläßler am ersten Tage zur Schule trippeln. Was wird sich aus dem Zusammentreffen seiner Individualität mit dieser Institution ergeben? Möchten Sie dem Kinde nicht lieber Ihr Beileid als Ihren Glückwunsch ausdrücken?

Wir alle wissen, daß die große Mehrzahl unserer Kinder ungern zur Schule geht. Wir wissen ferner, daß der Prozentsatz derjenigen Schüler und Schülerinnen, denen jeder neue Schultag zu einer Quelle neuer, herber Trübsal wird, erschreckend groß ist. Auf mindestens acht Jahren eines großen Teils unseres Nachwuchses liegt ein schwerer Schatten, ein schmerzlicher Druck: die mühselige Schulpflicht. Acht lebensdurstige und freudehungrige Jahre verbringen so viele Kinder heute noch täglich stundenlang in einer Zwangslage, gegen die sich ihr Wesen zuinnerst auflehnt.“

Soweit Dr. Schohaus. In Wahrheit: Wer von uns hat nicht schon Angstträume gehabt? Ich weiß sehr wohl, daß die Psychoanalyse erklärt, daß sich unter diesen Schulträumen die Angst vor einer Aufgabe verbirgt, vor der man unmittelbar steht und der man sich nicht gewachsen fühlt, aber ich glaube, daß es doch seltsam ist, daß als Symbole irgend einer Lebensangst, die uns Erwachsene befällt, Erinnerungen an jene Zeit auftauchen, die doch die glücklichste Zeit unseres Lebens sein müßte? Gibt es nicht zu denken, daß dunkle Schatten aus jener Zeit aufsteigen, die doch voll Sonne sein sollte, aus jener seligen Jugendzeit, in der jeder Tag

neue Entdeckerfreuden brachte und unser junges Leben den unendlichen Wundern des Daseins entgegenzitterte? Dr. Schohaus untersucht auch den Einwand jener Propheten, die den Segen einer harten Jugend verkünden und erklären: „Ja, eine harte Jugend hat noch niemandem geschadet.“ Er antwortet darauf, es sei das ein Aberglaube unserer Zeit. Gewiß, robuste Naturen setzen sich durch, ihnen wird der Kampf zum Weckruf der eigenen Kräfte, aber ich glaube, Dr. Schohaus dürfte doch recht haben, wenn er sagt, daß unser Empfinden durch eine düstere Jugend abgestumpft werde und daß jene junge Seele, die schon in früher Jugend die tiefen Freuden des Daseins kennen gelernt habe, sich am besten entfalte und mit Mut, Zuversicht und Ueberlegenheit dem spätern Schicksal entgegentrete. Die Schule möge ein Reservoir bilden an Freude, Kraft und Lebensmut! Wir müssen übrigens, um Dr. Schohaus Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, bemerken, daß er nicht alle Schatten, die unsere Jugend trüben, der Schule zuschreibt. Er erwähnt, daß viele dieser Schatten den Grund im Elternhaus haben, oder in der Eigenart der Schüler, im Hunger nach Anerkennung, in Selbstüberschätzung, Ueberempfindlichkeit, im Mangel an straffer Selbstdisziplin, im Festhalten an romantischen Anschauungen usw. Allein trotz alledem erklärt Dr. Schohaus, daß ein großer Teil der Schatten eben doch auf Schule und Schulsystem entfalle. Dr. Schohaus geht diesen Schatten nach und widmet jedem ein Kapitel seines Buches. Nennen wir die wichtigsten davon: „Daemonen“, „Verschulung“, „Intellektualismus“, „Provisorisches Leben“, „Parteilichkeit“, „Körperstrafe“, „Spott, Hohn, Sarkasmus“. Grund und Quelle aller dieser Dinge ist nach Schohaus die Tendenz der Schule, sich als Selbstzweck aufzufassen. Er behandelt diese gefährliche Erscheinung in dem Kapitel **„Daemonen“.** Wir bauen Maschinen, um uns das Leben zu erleichtern und zu verschönern, aber wir werden schließlich die Diener und Sklaven dieser Maschinen; wir schaffen Heere, um unsere Güter zu schützen, aber die Heere der Welt verschlingen gleich einem Moloch Geld und Menschen. Wir schaffen Bahn, Post, Telegraph, aber alle diese Institutionen laufen Gefahr, sich als Selbstzweck anzusehen. Die Bahnen z. B. sollen den Verkehr erleichtern, aber sieht es nicht so aus, als ob sich das Publikum dankbar zu zeigen habe, daß es mitfahren darf? Aehnliche Begriffsverwirrungen finden wir bei Richtern, Bibliothekaren, Zollbeamten usw.; der gleiche Daemon lauert auch der Schule und den Lehrern auf. „Es ist ein Gesetz des menschlichen Lebens“ schreibt Dr. Schohaus, „unsere Institutionen werden zu Daemonen, gegen die wir unsere Freiheit verteidigen müssen. Das Mittel will sich zum Zweck aufschwingen, das Instrument will um seiner selbst willen da sein, das Geschöpf droht den Schöpfer zu vergewaltigen.

Auch die Schule ist von solcher Daemonie erfüllt. Sie sollte ihrem Sinne nach eine Vielheit und Einheit von Einrichtungen zur Ausbildung jugendlicher Kräfte sein. Sie sollte die heranwachsende Generation für die Aufgaben des Lebens so tauglich wie möglich machen. Das Leben aber ist in ständigem Fluß, seine Formen und seine Erfordernisse sind stetigem Wandel unterworfen. Und deshalb sollte die Schule die größte innere Beweglichkeit und Anpassungsfähigkeit besitzen (bei aller Treue guter Tradition gegenüber) — eben als Dienerin des reichen strömenden Lebens.

Statt dessen verfällt sie immer wieder in selbstherrliche Starrheit. Es ist ihre Tragik, daß sie so schwer den Kontakt mit den Strömungen findet, welche für das seelische Geschehen einer Zeit charakteristisch und bestimmend sind. Die Schule steht immer irgendwie außerhalb des aktuellen Lebens und meist in einem gewissen Gegensatz zu ihm. Man kann ruhig sagen, daß sie durchschnittlich auf die Gegebenheiten eines 15—20 Jahre zurückliegenden Lebens- und Gesellschaftszustandes zugeschnitten ist. Und demgemäß prägt sie ihre Lebensformen, ihre Wertungen, ihre Ideale. Diese Abseitigkeit und Verselbständigung meint der unbefangene, im Strome des Daseins stehende Mensch, wenn er von „Schulmeisterei“ spricht — — — —.

Die Tendenz der Schule zur Selbstherrlichkeit ist so zwingend und beruht so sehr auf allgemeinen menschlichen Schwächen, daß die Gefahr für jeden einzelnen Lehrer besteht, diese falsche Gewichtigkeit, diesen Geltungsanspruch durch seine eigene Person zu repräsentieren. Und mancher erliegt der Gefahr. Es gibt in jedem Berufe typische „Berufskrankheiten“. Die verbreitetste Berufsarbeit des Lehrers liegt in der mangelnden Fähigkeit, die eigene Person richtig in den Zusammenhang seiner Berufssituation einzuordnen. Es ist eben ungeheuer schwer in einem Arbeitsmilieu, in dem man stets der Maßgebende, der Reifste und Kenntnisreichste ist, demütig zu bleiben. Es ist schwer, stets Autorität zu sein und dabei das Bewußtsein seines Dienertums zu behalten. Es ist schwer, die richtige Einstellung zu der Tatsache zu gewinnen, daß man als Lehrer im Schulzimmer zwar die verantwortungsbeladenste, nichtsdestoweniger aber die unwichtigste Person ist.

Das Problematische des Lehrertums liegt in seinem innersten Wesen begründet: Die Vertreter aller andern Berufe verfügen einerseits über eine Schulbildung, außerdem aber über ein bestimmtes Wissen und Können, auf Grund dessen sie sich irgendwo in den gesellschaftlichen Organismus hineinzustellen vermögen. Sie haben Anteil an den gesellschaftlichen Lebensfunktionen, welche jenseits der Lebensvorbereitung, in der „definitiven“ Lebensgestaltung der Erwachsenen liegen. — Wer Lehrer wird, bleibt aber in der Sphäre der Lebensvorbereitung stecken. Er kommt tatsächlich nie aus der Schule heraus. Er kennt demgemäß jenes Leben jenseits der Schule, für das er doch die jungen Menschen heranbilden soll, nur aus Distanz, sozusagen nur „von unten“. Der Lehrer als Berufstypus ist so etwas wie ein Inzuchtprodukt der Schule.“

Aber Dr. Schohaus fügt auch bei: „Ein Lehrer, der etwas in sich hat vom Geiste stolzer Demut und

von frommer Dankbarkeit dafür, daß er an der Entfaltung junger Seelen helfen darf, der wird über die innern Schwierigkeiten seiner problematischen Berufssituation siegen".

Das ganze Buch von Dr. Schohaus wiederholt immer wieder als Wesentlichstes: Stellt nicht die Schule als Selbstzweck in die Mitte, sondern das Kind. Die Schule und ihr hundertfältiger Apparat ist dazu da, die Anlagen des Kindes zu entfalten und es zu einem wertvollen, lebenstüchtigen Menschen zu machen, alles andere ist nur Mittel zum Zweck.

Wie äußert sich diese Tendenz der Schule, sich als Selbstzweck zu betrachten? in all den hundertfachen kleinen und großen Dingen, die zusammen den Schulorganismus ausmachen. Betrachten wir z. B. die Frage der Lehrmittel. Sie wissen aus der S E R, daß ich gegenwärtig eine Enquête über die Lehrmittel in den verschiedenen Kantonen durchführe. Die Erhebungen sind zur Zeit noch im Gange, aber ich kann Ihnen schon heute verraten, daß da Ergebnisse zutage treten, von denen die bekannte Schaffhauser-Lehrbuchangelegenheit nur ein Beispiel unter mehreren ist. Es wäre aber verfehlt, wenn man glauben wollte, daß es irgend einen Schulvorsteher oder Lehrer gibt, der diese Schulbücher als gut taxiert. Man ist sich einig, daß sie veraltet sind, aber es sind eben noch größere Posten dieser Lehrmittel vorhanden. Also gut, die Bücher müssen aufgebraucht werden, gleichgültig ob sie noch aus dem letzten Jahrhundert stammen oder nicht.

Ein anderes Beispiel: weite Kreise der Gebildeten waren sich längst darüber im Klaren, daß das Studium der alten Sprachen für die Mehrzahl der Gymnasiasten in unserer Zeit eine Kraft- und Zeitvergeudung bedeutet, daß die Verteidigung des alten humanistischen Bildungsideales im Hinblick auf die Eigenart und Lebensbahn vieler intelligenter, junger Leute Donquixoterie bedeutete und daß man die Logik nicht nur an Griechisch und Latein üben kann, sondern auch an Stoffen, die dem spätern Leben viel näher liegen. Aber da waren die Riesenauflagen der klassischen Sprachlehrmittel, der komplizierte Schulapparat, der so schwer für Neuerungen in Bewegung gesetzt werden kann, da waren die Altphilologen, die ihr Fachgebiet nicht verkleinert sehen wollten und das alles ergab als Resultat: eine Reform, die längst als notwendig erkannt war, wurde auf Jahre und Jahrzehnte hinaus verzögert und kam schließlich derart heraus, daß sie fast besser unterblieben wäre, weil sie, obwohl eine Halbheit, dennoch das Gefühl erweckte, als wäre nun diese „Reform" erledigt.

Aber das sind relative Kleinigkeiten gegenüber der wichtigsten Aeußerung der Schule als Selbstzweck: dem **Geiste der Verschulung.** Diese Verschulung äußert sich in einer verdünnten, kraftlosen Schulmoral, die ein Schüler-Ideal aufstellt, das in erster Linie für die Schule, statt für das Leben berechnet ist. Der ideale Schüler, wie die Schule ihn vielfach verlangt und wünscht, verkörpert vielmehr Schulbravheit, statt Lebenstüchtigkeit. Man fordert von ihm in erster Linie Fleiß, Sparsamkeit, Gehorsam, Ordnungssinn, gute Manieren, Pünktlichkeit. Gewiß, das alles sind Qualitäten, die wir durchaus fordern und pflegen müssen. Aber man sollte nicht vergessen, daß es im Leben ebensosehr auch noch auf andere Faktoren ankommt: Initiative, Kühnheit, Mut, Selbständigkeit, Eigenwille, Phantasie, Verantwortlichkeitsgefühl.

Wie einseitig sind von diesem Gesichtspunkte aus die meisten Schulzeugnisse. Wir ignorieren lebenswichtige Fähigkeiten wie Initiative, Mut usw., belobigen die früher erwähnten sozusagen offiziellen Schultugenden wie Fleiß, Gehorsam usw. und verwerfen jene Fehler, die im Schulleben besonders störend wirken und in die Augen springen: Schwatzhaftigkeit, Neigung zu Ruhestörungen, Ungehorsam, Mangel an bescheidenem Wesen, einzelne Unwahrhaftigkeiten usw. „Das sind" schreibt Dr. Schohaus „gewiß alles bedauerliche Fehler, die bekämpft werden müssen. Aber wie viele andere seelische Häßlichkeiten gibt es, die in der Schule nicht erfaßt werden können, oder die man gewohnheitsmäßig übersieht, sittliche Fehler, die nie mit einer herabgesetzten Betragensnote gebrandmarkt werden: egoistische Eigenbrödelei, Mangel an Kameradschaftlichkeit, Neid auf die Erfolge anderer, moralische Ueberheblichkeit, Eitelkeit, Pharisäismus, Scheinheiligkeit, i n n e r e Unwahrhaftigkeit, unsaubere Phantasie usw. — Mit solchen Fehlern sind mannigfaltig gerade d i e Kinder behaftet, die in der Schule als brav gelten und die erste Betragensnote bekommen.

Die Sinnwidrigkeit solcher Praxis erkennt man deutlich, wenn man z. B. an das Gebiet der Wahrhaftigkeit denkt: Das Verhalten eines Kindes, das i n n e r l i c h unwahrhaftig ist, verlogen vor allem auch gegen sich selbst, das vor sich und anderen immer etwas scheinen will, das es nicht i s t, wird trotz dieser bedenklichen moralischen Situation von der Schule kaum je beanstandet werden. Ein anderes Kind aber, das den Lehrer dann und wann einmal massiv anlügt, dessen Konflikt mit der Wahrheit also gelegentlich handgreiflich wird, tadelt man in sittlicher Entrüstung und straft es mit stets verfügbarem richterlichen Pathos. Und doch ist es vielleicht innerlich viel gerader und lauterer als jenes andere, das nach a u ß e n hin kaum lügt und doch hinsichtlich der Wahrhaftigkeit viel wurmstichiger ist.

So kommt es, daß die Schule ohne es zu wollen durch die Einseitigkeit ihrer moralischen Gesichtspunkte viel Scheinheiligkeit, langweilige Bravheit und Temperamentlosigkeit sanktioniert, mit ihren korrigierenden Maßnahmen aber immer wieder Untugenden trifft, die relativ belanglos sind.

Das Schlimme ist nun aber, daß sich solche Wertungen bei vielen Menschen fürs ganze Leben festsetzen. Die Schulautorität hat sich ihres Gewissens ein für allemal bemächtigt, hat es geprägt und läßt es nie zu voller Weite und Freiheit gedeihen.

Es gibt viel mehr Menschen, als man meint, die ihr Leben lang innerlich an die Autorität ihrer Lehrer ge-

bunden bleiben. Es gibt unzählige Menschen, die an Stelle ihres persönlichen Gewissens das enge und verschrobene Allerweltsgewissen der Schule durchs Leben tragen. Sie behalten die trübe moralische Schulbrille auf der Nase. Und durch diese Brille sehen sie das Leben gemäß den Schulstubennormen: Gut ist, was mit Ruhe, Fleiß, Ordnungsliebe und Unterwürfigkeit zusammenhängt. Schlecht ist, was die Ruhe des Bürgers stört und die Autoritäten irritiert, verdächtig aller starke Eigenwille, alles revolutionäre Temperament, alles Nichtalltägliche an den Menschen, das uns Unvorhergesehenes bescheren kann. Brav ist ein Mensch, wenn er die Abgründe seines Charakters unsern Augen ordentlich zu entziehen weiß, böse ist er, wenn er seine unzulänglich verhüllten Blößen verrät.

Das ist Spießermoral. Und darin besteht wohl die tragischste Verschulung des Lebens, daß die Menschen so schwer über eine Gesinnung und Grundeinstellung hinauswachsen, die ihnen in den empfänglichsten Jahren von dem als unfehlbar verehrten Geiste der Schule durch tausend Kanäle eingeträufelt wurde.

In einem Lesebuch für Erstkläßler, das heute noch verwendet wird, steht dies Gedicht:

Der fleißige Schüler.

Der Knabe lernt daheim mit Fleiß,
Bis ganz genau er alles weiß.
Und dann er gern zur Schule geht
Und betet fromm das Schulgebet.

Und in der Schule gibt er acht,
Daß er dem Lehrer Freude macht,
Schreibt seine Aufgab' mäuschenstill,
Wie es die Ordnung haben will.

Auf alles, was der Lehrer fragt,
Er stets die rechte Antwort sagt.
So lernt er froh, was er vermag
Und wird geschickter jeden Tag."

Ebensosehr, wie wir schon heute die fadenscheinige „Moral", die in einem solchen Gedicht zum Ausdruck kommt, verwerfen, so wird wohl die kommende Generation die Einseitigkeit und Lebensfremdheit der gegenwärtigen Schulzeugnisse verwerfen.

Ablehnen wird sie auch etwas, das aus ähnlicher Quelle stammt, die Tendenz der Schule, den Schülern fertige Ansichten zu vermitteln, statt sie erarbeiten zu lassen, Ansichten, die ebenfalls aus dem Geiste der Schulbravheit und der sog. Schulmoral stammen; so z. B. wenn die Schule den Kindern beibringt: „Die Biene ist nützlich, der Engerling ist schädlich; die alten Eidgenossen waren tapfer und vaterlandsliebend, die Oesterreicher waren habgierig und großmaulig; das brave Kind liebt seine Geschwister und sagt alles seiner Mama" (Schohaus).

Nicht zuletzt im Hinblick auf die oben erwähnten Dinge verlangt man schon heute in weiten Elternkreisen eine größere Lebensnähe der Schule, mehr Lebenswirklichkeit und weniger Lebensferne. Wie soll der Schüler Initiative lernen und üben, wenn ihm als Ideal das brave Stillesitzen in den Schulbänken eingetrichtert wird, wie sollen seine Phantasie, Kombinationskraft und Unternehmungslust entwickelt werden, wenn er in steife Schablonen gepreßt wird, wie soll er jenen zähen Mut und harten Willen, den der moderne Existenzkampf erfordert, stählen, bei unseren abgenützten Begriffen von Schulweisheit und Schulbravheit?

Es ist kaum denkbar, daß ein junger Mensch unsere zeitgenössischen Schulen durchläuft, ohne mit einem Quantum von Minderwertigkeitsgefühlen behaftet zu werden. Trotz und Oppositionslust, denen wir so oft begegnen, sind oft nichts anderes als Abwehrreaktionen des jugendlichen Organismus gegen die zahlreichen Gewalten und Mächte, die von außen her auf ihn einstürmen und ihn bedrängen, Reaktionen gegen bittere Erfahrungen, gegen Mißtrauen und Zurücksetzung. Es ist kein Zufall, wenn Programmworte wie „Erziehung zum Mut", Persönlichkeitsbildung, Arbeitsschule, Selbstbetätigung der Schüler usw. in der Oeffentlichkeit ein so starkes Echo finden. Weit im Lande herum ist das Gefühl verbreitet, daß die gegenwärtige Jugendbildung zu sehr vom Geiste der Verschulung infiziert ist.

(Fortsetzung und Schluß folgen im nächsten Heft.)

Gedanken Nietzsche's.

Unser nervöses Zeitalter prätendiert, daß eine seelische Erregtheit und Ungleichheit der Stimmung die großen Menschen auszeichne: sie wissen nichts von dem gleichmäßigen, tiefen, mächtigen Strömen nach einem Ziele zu: sie plätschern und machen Getöse und fühlen nicht die Erbärmlichkeit dieser launischen Erregbarkeit.

*

Wir Heimatlosen von Anbeginn — wir haben gar keine Wahl, wir müssen Eroberer und Entdecker sein: vielleicht daß wir, was wir selbst entbehren, unsern Nachkommen hinterlassen, daß wir ihnen eine Heimat hinterlassen.

*

Man hat mir etwas vom ruhigen Glück der Erkenntnis vorgeflötet — aber ich fand es nicht, ja ich verachte es, jetzt, wo ich die Seligkeit des Unglücks der Erkenntnis kenne. Bin ich je gelangweilt? Immer in Sorge, immer ein Herzklopfen der Erwartung oder der Enttäuschung! Ich segne dieses Elend, die Welt ist reich dadurch! Ich gehe dabei den langsamsten Schritt und schlürfe diese bitteren Süßigkeiten.

Ich will keine Erkenntnis mehr ohne Gefahr; immer sei das tückische Meer oder das erbarmungslose Hochgebirge um den Forschenden!

(Aus „Nietzsches Philosophie in Selbstzeugnissen".)

*