

| | |
|---------------------|--|
| 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: | 11 |
| Rubrik: | Kleine Beiträge |

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: 21.02.2026

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

erfolgten, wie eine Krise. Offenbar kamen dabei heftige Affekte zur Abreaktion, und der Weg zu einer größeren Reife wurde dadurch freier. Das Verbrechen übte also sozusagen die Funktion einer „Katharsis“ aus.

Der Jugendrichter sprach sein Urteil in voller Würdigung dieser Situation. Natürlich wurde der Jüngling angehalten, den angestellten Schaden zu vergüten. Von einer Strafe wurde jedoch abgesehen. Der Richter begnügte sich damit, den Jungen unter Schutzaufsicht zu

stellen und die Beendigung der angefangenen Berufslehre zu verfügen. Und wie es scheint mit gutem Erfolg.

Druckfehlerberichtigung. Im letzten Beitrag von Dr. Hegg „Eine Trotzeinstellung führt zum Diebstahl“ (Jan.-Heft) sind leider einige sinnstörende Druckfehler stehen geblieben. Es sollte heißen: S. 222, 2. Spalte, unterste Zeile: Gesellschaft älterer Burschen. — S. 223, 1. Sp. Z. 17 v. u.: Ueberwindung (nicht Behauptung). — S. 224, 1. Sp., Z. 27 v. u.: eintrug (nicht beitrug).

Kleine Beiträge.

Zum Gedächtnis Georg Kerschensteiners.

Von München kommt die Kunde, daß dort am 15. Januar Georg Kerschensteiner gestorben ist. Er war der angesehnste, er war zugleich der populärste, der beliebteste unter unseren Pädagogen. Es ist, als ob unsere Lehrerschaft durch seinen Tod verwaist sei. Wer ihn auf Versammlungen sprechen hörte, wer es mit erlebte, wie er große Kongresse leitete, der hatte den Eindruck, daß er die Autorität eines Vaters genoß, aber eines Vaters, der durch innere Lebendigkeit und Jugendlichkeit die meisten der Jüngeren noch übertraf.

Kerschensteiner wurde am 29. Juli 1854 in München als zwölftes unter dreizehn Kindern geboren. Der Vater, Kaufmann, hatte damals alles verloren, was er sich in einem langen Leben erworben hatte. Die immer heitere, rührige, unendlich sorgsame Mutter war die Ernährerin der Familie geworden. Er erzählt von ihr in seiner herrlichen Selbstbiographie:^{*} „Sie hatte als Kind einer Brauersfamilie und teilweise erzogen im Institut der Englischen Fräulein zu Nymphenburg bessere Tage gesehen. Aber als die Not über die Familie hereinbrach, war ihr keine Arbeit zu niedrig, kein Weg zu weit, keine Last zu mühsam, um Brot zu schaffen für den ihr anvertrauten Familienkreis, ja selbst noch für andere, die da mühselig und beladen zu ihr kamen. Gütig, immer heiter, fromm, entschlossen, das waren ihre Eigenschaften. Ich segne ihr Andenken.“

Wer Kerschensteiner persönlich gekannt hat, der weiß, daß die Güte, Heiterkeit, Frömmigkeit und Tüchtigkeit der Mutter auf ihn übergegangen waren.

Er wird zunächst Volksschullehrer. Aber nicht lange steht er in der Praxis, da regt sich in ihm „das Gefühl namenloser Unwissenheit“ und „der Hunger nach Erkenntnis.“ Er bereitet sich nun auf das Gymnasium vor; wird in die Unterprima aufgenommen und bezieht 1877 die Universität. Von 1883 bis 1895 war er Gymnasiallehrer in Nürnberg, Schweinfurt und München. Die stilen Wirkungen, die dort von seiner Persönlichkeit in immer weitere Kreise drangen, bewirkten, daß er 1895 einstimmig zum Stadtschulrat von München gewählt

wurde. Als solcher hat er bis 1919 gewirkt; er hat eine großartige organisatorische Wirksamkeit entfaltet, die dem Münchener Volksschul- und Fortbildungsschulwesen eine vorbildliche Bedeutung über die Grenzen Deutschlands hinaus verschaffte. Seit seiner Pensionierung gehörte er als Honorar-Professor der Pädagogik der Universität München an.

Die große Wendung, die sich in unserer Pädagogik vollzogen hat vom Ideal der harmonisch ausgebildeten Einzelpersönlichkeit zum Staatsbürger und von der mehr theoretischen Einstellung der Lern- und Wissensschule zur Arbeitsschule hat in Kerschensteiner einen ihrer Hauptführer. Der Sinn der Arbeitsschule ist nach ihm, „mit einem Minimum von Wissenschaft ein Maximum von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Arbeitsfreude im Dienste staatsbürgerlicher Gesinnung auszufüllen.“ (Seine Schrift über „Die staatsbürgerliche Erziehung“ ist in 9. Auflage 1927, die über den „Begriff der Arbeitsschule“ in 7. Auflage 1918 erschienen).

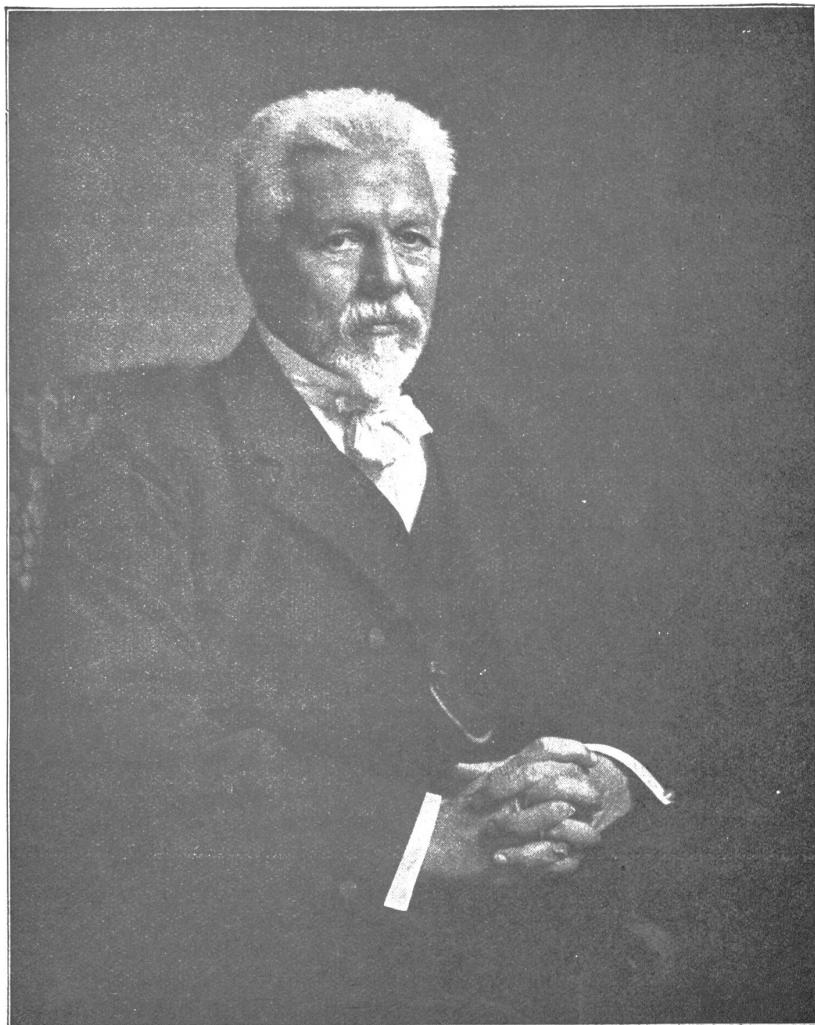
Aber die Hingabe des Einzelnen an den Staat bedeutet ihm nicht Verzicht auf das Ideal der sittlichen Selbständigkeit, der „Autonomie“ im Sinne Kants, die Liebe zum eigenen Volke verbindet dieser kern-deutsche Mensch mit freiester Aufgeschlossenheit für Anregungen vom Ausland, die Schätzung der praktischen, vor allem der beruflichen Tüchtigkeit mindert nicht, sondern steigert seine tiefe Sehnsucht nach theoretischer und zu oberst nach philosophischer Klärung.

Als ich ihn im Jahre 1912 in München persönlich kennen lernte, da hatte er den Tag über einen großen Kongreß geleitet, und als ich dann noch am Abend in engerem Kreise mit ihm zusammen war, da ließ er noch um Mitternacht über neueste philosophische Erscheinungen sich Aufschluß geben mit der frischen Aufnahmefähigkeit eines wissensdurstigen Studenten. Wie für ihn der Weg zum Menschentum, zur Humanität führte durch Bewährung in Beruf und politischem Leben, so strebte er zur Theorie, also zur wissenschaftlichen und philosophischen Pädagogik, aus reichster und fruchtbarster pädagogischer Wirksamkeit heraus. Eine umfassende „Theorie der Bildung“ (2. Auflage 1928) ist sein letztes großes Werk gewesen.

* Leipzig, Verlag Meiner, 1926.

Immer vorwärts und aufwärts strebend, aber fern jedem umstürzenden Radikalismus, vielseitig und doch ein geschlossener Charakter, lebensfreudig und diesseitig

tig und dabei demütig menschlicher Endlichkeit bewußt und das Unendliche fromm ahnend — so steht er vor uns als ein Vollmensch im Stile Goethes.



Georg Kerschensteiner

Schulleben und Schulpraxis.

Verantwortliche Redaktion dieser Rubrik:
Prof. Dr. W. Guyer, Rorschach.

Zur Eröffnung unserer Rubrik.

Wir Lehrer kämpfen zwischen drei Fronten. Hinter uns steht gebietend das Reich des Geistes, stehen Bildungsideen und Bildungsgüter. Vor uns heischt eine emporstrebende Jugend Hilfe und Rat. Um uns verlangt das Leben die Vorbereitung der Jugend zu seinen Forderungen. Und schließlich sind wir selbst da mit unserer Individualität, mit unseren Ansprüchen, unseren Mei-

nungen und Affekten. Wahrhaftig ein Feld der Auseinandersetzung und der Spannung!

Wir brauchen für unsere Aufgabe selber Kraft, Ermutigung und Hilfe. Wir können uns nicht abschließen und aus eigener Verantwortung den Kampf bestreiten. Unsere Verantwortung duldet keine Absperrung in Lieblingsideen und aesthetischen Individualismus, auch nicht in starren methodischen Gang und private Routine.

Wir brauchen einander zum steten Hinweis auf die Wachsamkeit in unserem Kampffeld, Wachsamkeit gegenüber eigener Erstarrung, Wachsamkeit für unsere Verantwortung gegenüber dem Geist, dem Leben und vor allem gegenüber der Jugend, in der sich Geist und Leben zu immer neuer Synthese verbinden.

Wir Lehrer sollten uns aufsuchen in der Schulse, im freien Verkehr mit den Kindern (nicht bloß im Lehrerzimmer und an Konferenzen), wir sollten Schulen anderer Gegenden, anderer Länder sehen, und wir sollten Fühlung haben mit dem Leben.

Unsere Rubrik soll gegenseitiger Aussprache, gegenseitiger Hilfe dienen. Sie möchte das Schulleben als Ganzes nehmen in seiner vollen Verantwortung, nicht bloß als Lektion und Lehre. Sie möchte Erfolge melden in der Bewältigung technischer Probleme des Unterrichts und des Wissenserwerbs, aber sie möchte um keinen Preis vorbeigehen an dem über und außer aller Technik stehenden Verkehr des Lehrers mit der jungen Generation. Sie möchte auch Sprachrohr der Nöte und Unzulänglichkeiten mancher Verhältnisse und Gegenden sein, und sie möchte da sein für alle Schulstufen und alle Fachgebiete.

Wir schließen uns all den schon bestehenden Unternehmen zur Förderung des Schullebens und der Schulpraxis bescheiden an (Lehrerzeitung, Berner „Schulpraxis“ usw., von den ausländischen wird etwa zu berichten sein); es geht heute auf allen Gebieten um Zusammenarbeit.

Zum Zwecke der Anregung bedienen wir uns gleich zu Beginn zweier Mittel: der Umfrage an die Leserschaft, und der Frage der letztern an die Rubrik in Form eines Briefkastens, im Fall eines lebendigen Bedürfnisses. In beiden Fällen sollen auch Nichtlehrer zum Wort kommen dürfen, die Schule reicht ja ins Leben hinaus und das Leben in sie hinein. Und für die Beantwortung der Briefkastenfragen ist natürlich die Mithilfe eines jeden erwünscht und willkommen, der Auskunft weiß.

Die erste Umfrage soll einem Zweck dienen, der uns allen auf dem Herzen brennt. Zwar ist die Frage einigermaßen heikel, aber kein anständiger und ernsterhafter Mensch kann sich ihr entziehen, sie hängt auch unvermeidlich zusammen mit Wert und Ehre der Erziehung und Bildung. Freilich muß der Rahmen der Beantwortung gleich nachher näher bestimmt werden. Die Umfrage heißt:

Was kann die Schule für den Frieden tun?

Die bange Frage muß jedem Erzieher bei seiner Arbeit aufsteigen: Was bedeutet all unser heiß bemühter Apparat für Bildung angesichts der bedrohlichen Lage der Menschheit? An Bildungsgütern und Ideen fehlte es uns nie; zielbewußte philosophische und paedagogische Systeme, eine unwiderstehlich fortschreitende Technik hielten uns in Atem. Bei alledem war ein Weltkrieg möglich, trotz alledem reckt sich das Gespenst einer neuen

furchtbaren Katastrophe in die Höhe; die durch Erziehung und Bildung besiegt geglaubten Instinkte der privaten und kollektiven Selbstsicherung brechen mit dämonischer Gewalt hervor. Wir bildeten uns so viel ein auf die hinter uns stehende Welt des Geistes, auf eine Kulturphilosophie und Kulturpaedagogik, und in uns lebte unberührt weiter das nackte Tier der bösen Selbstsucht, des Hasses und des Argwohns. Wahrhaftig, wir hatten Ideen genug hinter uns, aber die große Idee in uns lebte nicht: die Idee der Liebe, des Verstehens und des Ertragens der Andern. Wir machten zwar durch Schule und Bildung den Menschen in manchen Dingen sehend, aber wir machten nicht sehend die Liebe (Pestalozzi). Bevor diese Haltung den Menschen wirklich ergreift, haben wir kein Recht, den Namen Kultur in Mund zu nehmen, weder der Philosoph noch der Politiker, weder der Wissenschaftler noch der Künstler, noch auch der Erzieher und Lehrer. Bis dahin bleibt all unser Tun bloße Technik. Technik ist zwar an sich nie böse, sie wird es aber durch den bösen Sinn und Willen, der sie mißbraucht, oder durch die Gleichgültigkeit, mit der man ihrem Mißbrauche zusieht und sich dabei hinter sogenannten Ideen und eigenmächtig postulierten Werten verschanzt.

Nun wird echtes Leben doch trotzdem immer konfliktgeladen sein, und eine mißverstandene Verantwortung für Ideen und Interessen wir den Menschen, so wie er beschaffen ist, immer in die Gefahr der Gewaltanwendung bringen. Darum kommt so gut der Einzelne wie der Staat und die Menschheit ohne eine gewisse Sicherung nicht aus. Echte Kultur kann zwar niemals Gewalt als Angriff und Unterdrückung des Andern gebrauchen, aber sie muß zur Erhaltung des Lebens ihre Träger wenigstens gemeinsam gegen Rechtsbrecher einstehen können. Sie muß durch eine solche Sicherung allen eventuellen und bei der menschlichen Unzulänglichkeit nie auszuschließenden Angriffsgelüsten im Innern und nach Außen zum Vorneherein die Möglichkeit eines leichten Erfolges nehmen.

Darum kann, soweit ich hier die Verantwortung zu tragen habe, die Diskussion keine antimilitaristische sein. Aber darin sehe ich allerdings eine Bedingung und Vorstufe wahrer Kultur und sehender Liebe, daß die Abwehrbereitschaft niemals einen solchen Grad erreichen darf, daß sie zum Losschlagen geradezu verführt. Lord Cecil hat zu Weihnachten kürzlich wieder (der Neuen Zürcher Zeitung gebührt Dank für die Veröffentlichung der Artikel), auf Leo XIII. und Lord Randolph Churchill sich berufend, von dieser Gefahr und besonders vom „wahnwitzigen Stand der gegenwärtigen Rüstungen“ ein eindringliches Wort geredet und von den Völkern ein entschlossenes Einstehen dafür verlangt, daß jetzt den Rüstungen ihre gefahrdrohenden Spitzen gebrochen und daß „ein für alle Staaten gleiches System der Beschränkung des Wehrbudgets und einer internationalen Kontrolle eingeführt“ werden müsse. „Kein rechter Mann und keine tüchtige Frau haben das Recht, sich von den hero-

ischen Bemühungen fernzuhalten, die dazu notwendig sind.“

Aber die Schule hat mit Politik und Abrüstung direkt nichts zu tun. Wir müssen bei den Kindern anfangen aufzurüsten: jene Gesinnung der „sehenden Liebe“ im Kleinen und ganz Kleinen, im Ertragen des Mitmenschen und im gemeinsamen Tragen des Lebens und seiner Not. Wir trieben, als Reaktion auf die alte Schule, zu viel Kultus der Persönlichkeit, wir machten das Kind sich selbst zu wichtig, wir legten zu viel Gewicht auf rein individuelle Aktivität.

Der Religionsunterricht muß uns unterstützen, wir haben ihn nötiger als je. Wir müssen uns zum positiven Dienst am Frieden entschließen.

Theodor Litt von der Universität Leipzig verwahrte sich in seiner Rektoratsrede („Die Erziehung“, Dez. 1931) gegen Zumutungen gewisser Kreise, die Universität hätte sich für politische Fragen zu entscheiden. Es will gewiß viel heißen für ein Land in so schwerer Bedrängnis wie Deutschland, wenn sich die höchsten Bildungsanstalten, unbekümmert um der Parteien Haß und Gunst, zum neutralen Geist der Forschung bekennen. Aber wie soll sich der Student verhalten, wenn er plötzlich vor die Entscheidung gestellt wird? Alle Schulen, von der Universität bis hinab zur Volkschule, alle Erziehung von der Kinderstube auf muß anfangen Farbe zu bekennen zu jenem Politikum, das über und außer aller bloß parteipolitischen und nationalen Bindung ist, zum Verstehen und Ertragen aller Konflikte in Frieden und Wohlwollen. Wenn diese Gesinnung nicht alles Wissen, alle Bildung in sich aufsaugt und durchstrahlt, ist uns nicht zu helfen, solange bedeutet alle Kultur bloßen Schein.

Der Bündner Lehrerverein hat eine Schrift von Dr. B. Caliezi, „Jugend und Völkerbund“ herausgegeben, um die Schule in den Dienst der Völkerbundsidee zu stellen. Völkerbundsfreunde mögen sich mit all denen, die warmes Interesse an unserer Frage haben, im Rahmen des Möglichen an der Diskussion beteiligen!

G.

*

Schüleraufführungen.

Erfahrungen und Feststellungen.

Von Dr. J. M. Bächtold, Kreuzlingen.

Wer je schon an Mittelschulen Schüleraufführungen veranstaltete, weiß, daß sie nicht als bloße Spielerei oder Zeitvertreib, sondern als eine Belebung des Deutschunterrichtes und vor allem als eine wertvolle erzieherische Maßnahme zu bewerten sind.

Zunächst gilt es ein Vorurteil zu beseitigen. Schüleraufführungen sind kein Theaterspielen im landläufigen Sinne des Wortes; wenn sie es sind, so darf man sie ohne Bedenken verbieten. Es ist eben Sache des Lehrers, eine Schüleraufführung zu dem zu machen, was

sie sein soll. Die Freude des Schülers am mimischen Spiel muß umgewandelt werden in eine Leistung, die den ganzen innern und äußern Menschen in Anspruch nimmt. Eine Schüleraufführung kann aus innern Gründen keine Theateraufführung sein, wie sie in der Vorstellung des Durchschnittserwachsenen lebt.

Jeder auf diesem Gebiete Erfahrene weiß, wie rasch die Schüler, die vielfach unter dem Einfluß falscher Ueberlieferungen nur ans Schauspielern dachten, sich umstellen, wenn ein verantwortungsbewußter, das Wesen der Schüleraufführung klar erkennender Leiter sich der Sache annimmt. Er erfährt immer wieder, wie schon nach wenigen Proben Kräfte in jungen Menschen frei werden, die nach ganz Anderem verlangen als nach bloß angelernter Mimik. Der Jugendliche hat Gelegenheit, unbekümmert um alles Wissen und Können, das die Schule fordert und fordern muß, einmal ganz aus sich heraus zu schaffen. Er spielt ja nicht in erster Linie eine Rolle, sondern wirklich sich selbst. Darum wirken gute Schüleraufführungen so unmittelbar, so ganz anders als Theateraufführungen. Das stellt jeder etwas feinfühlige Zuschauer fest, wenn er auch nicht weiß, woran es liegt.

Die Schüleraufführung wird aber vor allem Ausdruck eines in den Proben sich bildenden Gemeinschaftsgefühls. Gemeinschaft ist hier nicht ein pädagogisches Schlagwort, sondern eine Wirklichkeit, eine Leistung! Die Gemeinschaft war nicht vorher schon da, sondern sie mußte Schritt für Schritt geschaffen werden. Oft sind es Kleinigkeiten, Belanglosigkeiten, die hemmen und beseitigt werden müssen. Der Schüler muß pünktlich zu der von ihm mitbestimmten Probe kommen. Er opfert freie Zeit, manches Vergnügen, lädt sich neue Arbeit auf und muß sich verpflichten, die Schule nicht zu vernachlässigen. In den Proben hat er oft kleine Dienste zu leisten, an denen er sonst achthlos vorüberginge. Er lernt seinen Ehrgeiz, seine persönliche Eitelkeit unterdrücken zu Gunsten einer Sache, zu der auch Andere etwas zu sagen haben. Er muß sich einordnen, auf Rollen verzichten können, die er gerne spielte, denen er aber nicht gewachsen ist. Es braucht etwas, daß Schüler, die hartnäckig an einer Rolle festhielten, schließlich gestehen: „Ich habe mich geirrt, der andere paßt besser dafür.“ Nicht selten bitten Schüler den Leiter, eine gewisse Rolle einem bestimmten Kameraden zu geben, der sich dafür besonders eigne. Immer wieder erlebt man, wie die Spielgruppe neidlos die Leistung des Einzelnen anerkennt und sich darüber freut. Man arbeitet zusammen, berät sich, macht Vorschläge. Man will ja das Werk zu erfassen suchen, man ringt um es. Das sind nicht Einbildungen eines fantasievollen Leiters, sondern Erfahrungen, die sich wiederholen. Wenn ein Schüler gesteht: „Jede Probe bringt mich menschlich einen Schritt weiter,“ so ist das keine Phrase, sondern Ausdruck eines wesentlichen Erlebnisses. Einmal gestand ein Kollege, der während einer Aufführung hinter den Kulissen die abtretenden Spieler beob-

achtete, den größten Eindruck hätte ihm das Verhalten der Schüler hinter der Bühne gemacht.

Wichtig ist schon die Probe. Hier gibt sich der Schüler aus, hier offenbart er sich, hier wächst er in das Werk hinein und über sich hinaus, hier vollzieht sich das Wunder, daß scheinbar gleichgültige, im Unterricht zurückhaltende Schüler unvermutete Leistungen vollbringen, die nachher in der Schule in irgend einer Weise nachklingen können. Gewiß tritt auch das Gegenteil ein. Sogenannte gute Schüler versagen — nicht im Schauspielerischen, aber im Menschlichen. Nie lernt man junge Menschen besser kennen als in Proben, wo jeder das Letzte hergeben muß.

Jede Probe stellt an den Leiter hohe Anforderungen. Er muntert Schüchterne auf, stellt Zudringliche zurück, beseitigt Hemmungen aller Art, geht auf alle, noch so nebensächlich scheinenden Fragen ein, die irgendwie Beziehung zum Werk haben. Er schafft mit den Spielern jene verdichtete Atmosphäre, die allein die jugendliche Seele zum Erlebnis ihrer selbst und der Dichtung treibt. So entsteht allmählich jene seelisch-geistige Gemeinschaft, in der jedes Nichtbeteiligtsein als Störung empfunden wird. Es kann dann vorkommen, daß ein Spieler plötzlich erklärt: „Ich bin heute nicht recht dabei, ich störe die andern.“

Methodische Wegleitung gibt es für diese Art des Spielens nicht. Ein Spielleiter weiß auch nicht zu sagen, wie er im Einzelnen vorging. Er stellt nur das Ergebnis fest und staunt immer wieder ob der Ausdrucksfähigkeit und Erlebniskraft seiner Spieler.

Schauspieler können nicht Spielleiter einer Schauspielgruppe sein, weil sie schauspielerische Wirkungen erzielen wollen, auf die jugendlichen Spieler keine Rücksicht nehmen und Dinge versuchen, für die alle Vorbedingungen fehlen. Schauen sich die Schüler das zu spielende Stück vorher im Theater an, so sind die Wirkungen oft schädlich. Die Unbefangenheit geht verloren, man klammert sich an künstlerisch nicht immer einwandfreie Vorbilder. Schüler und Leiter müssen den Weg zur Dichtung selber finden, Rhythmus, Gebärde, Haltung, Tempo selber erleben. Nur dann wirkt die Schüleraufführung echt und geschlossen.

Vor Jahren besuchte irgend ein Verein, der unser Stück spielen wollte, unsere Aufführung. Die guten Leute notierten eifrig unsere Bewegungen und Betonungen und machten sie nach. Als wir uns die Vorstellung ansahen, erkannten wir sofort unsere Gebärden, aber sie waren grotesk verzerrt, sodaß wir das Lachen nicht unterdrücken konnten.

Das Schwerste ist die Wahl des Stükkes. Als oberster Grundsatz dürfte wohl gelten, daß man mit jungen Menschen keine innerlich belanglosen oder minderwertigen Stücke spielen darf. Sentimentaler Kitsch und seichte Unterhaltungsware haben auf der Jugendbühne nichts zu suchen. Jungen Menschen ist es beim Spielen ernst, sie geben sich aus, darum dürfen sie ihre Kräfte nicht nutzlos vergeuden.

Ferner sollte man nur Werke spielen, denen der junge Mensch geistig und seelisch nahe steht. Damit verengt sich der Kreis der aufführbaren Werke wiederum und erschwert dem Leiter die Wahl. Er darf ja auch nicht allein bestimmen, sondern muß sich mit den Spielern beraten. Das ist auch nicht immer leicht. Meine Erfahrung auf diesem Gebiete lehrt mich, daß 17- bis 19-Jährige mit Vorliebe Tragödien spielen. Schillers „Räuber“, „Kabale und Liebe“ stehen unserer Jugend immer noch nahe. Sie klären das Chaotische ihrer Seele und helfen weltschmerzliche Stimmungen überwinden.

Der Gegenpol zum Weltschmerz ist vielfach die Groteske, in der sich die Spottsucht der Jugend, hinter der sich so Verschiedenes verbirgt, auslebt. Dem eigentlichen Lustspiel mit wahrhaft humoristischen Gestalten weichen die Schüler im allgemeinen aus, offenbar, weil sie gefühlsmäßig empfinden, daß sie zur Formung solcher Rollen innerlich zu unerfahren und zu unfertig sind. Bei der Einstudierung von Molières „Der eingebildete Kranke“ erfuhr ich, wie schwer es ist, den Schülern solche Stücke nahe zu bringen und wie manches nur äußerlich angelernt wird; einer der Darsteller gestand mir später, sie hätten alle das Lustspiel nie recht erlebt. Solche Erfahrungen sind für einen Leiter immer wertvoll. Es ist hingegen erstaunlich, wie leicht man auch technisch gerichtete Jungen an Märchen- oder Krippenspiele heranbringt, und wie willig sie sich in die reine Fantasiewelt dieser Dichtung hineinfühlen. Zu den eindrucksvollen Aufführungen zähle ich diejenigen des Krippenspiels „Das Gotteskind“ von E. A. Herrmann und des „Apostelspiels“ von Max Mell. Am stärksten war wohl das Erlebnis für die Schüler, als wir zwei Stücke aus der deutschen Jugendspielbewegung aufführten: „Die Bürger von Calais“ von R. Mirbt und das von F. J. Weinrich bearbeitete „Tellspiel“. Leider gibt es wenig gute Spiele dieser Art.

Mittelschulen mit gemischten Klassen haben den Vorteil, daß man auch die Mädchen zum Spielen heranziehen kann. Durch das Zusammenspiel beider Geschlechter erschließt sich das Werk leichter. Das Leben offenbart sich beiden Teilen in natürlicher Weise. Vor allem zwingt man keinen Spieler, sich in eine ihm wesensfremde Welt hineinzufantasieren.

Wer es versteht, in den Proben die Schüler dahin zu bringen, daß sie ganz im Werke aufgehen und durch das Mittel der Dichtung sich ausdrücken, der kann auch die Gefahren beschwören, die jeder öffentlichen Aufführung drohen. Diese Gefahren kommen meist vom Publikum her, das in den Schüleraufführungen in erster Linie eine Theateraufführung sieht, die man nach Einzelleistungen beurteilt. Der Zuschauer will sich, wie im Theater, unterhalten. Er begreift vielfach nicht, daß der Sinn der Schüleraufführung weit ab vom gewöhnlichen Theaterspielen liegt. Wie oft werden jugendliche Darsteller durch unangebrachte Bemerkungen Erwachsener verwirrt. Auch Zeitungsbesprechungen richten Unheil an, wenn der Kritiker das Wesen der Schü-

leraufführung nicht begreift. Sie sind in den meisten Fällen überflüssig.

Man sollte idealerweise nur diejenigen Erwachsenen einladen können, die für das Wollen jugendlicher Spieler einen offenen Sinn haben und alle landläufigen Vorstellungen über Theaterspielen zu Hause lassen. Die öffentlichen Aufführungen sind ein Notbehelf. Sie müssen die Mittel beschaffen, weil unsere Schulen für diese Leistungen über keine Gelder verfügen.

*

Schülereindrücke vom Theaterspiel.

Zur Bekräftigung der obigen grundsätzlichen Ausführungen mögen hier einige Aeußerungen von Seminaristen über das Weihnachtsspiel „Das Gotteskind“ (E. A. Hermann) an unserem Rorschacher Seminar folgen. G.

*

Es ist fein, wenn wir Theater spielen dürfen. Am liebsten habe ich die stark persönlich gefärbten Rollen. Weil man darin nicht sein muß wie die Andern. Im privaten Leben müssen wir uns doch immer so stark anpassen und verstehen. Aber im Theater dürfen wir eine Eigenart behaupten und stolz sein auf sie. Wir tun dadurch nur den Willen des Dichters. — In einer Theaterrolle kann man sich fein ausleben. Die Zuschauer sagen dann, man sei aus sich herausgetreten. —

Es kann uns dabei der Gedanke kommen, ob nicht das Leben auf der Bühne wahrer sei, als das gewöhnliche. Denn auf der Bühne hat jeder das Recht, so zu sein, wie es für ihn nötig ist. — Wir Mittelschüler haben Grund genug, Theater zu spielen:

Es fördert den Gemeinschaftsgeist.

Es behandelt die Literatur praktisch.

Es gibt dem Einzelnen Gelegenheit, sich auszuzeichnen.

Es bereitet uns für den Fall vor, selber einmal ein „Theater“ leiten zu müssen.

Es kann uns aesthetisch befriedigen.

Es gewöhnt uns an öffentliches Auftreten.

*

Der Lehrer kommt herein. Sagt vorerst gar nichts. Die Spannung wächst. Dann endlich öffnet er seine Mappe, zieht etwas Beschriftenes heraus und beginnt zu sprechen. Er legt uns zur Auswahl verschiedene Stücke vor. Betont, daß eines darunter sich für uns besonders gut eignen würde. Es sei ein Weihnachtsspiel und könnte in unserer Anstalt selbst aufgeführt werden. Nicht im traditionellen „Schäflegarten“. Das wäre etwas für uns — für uns ganz allein. Die Klasse entscheidet sich dafür. — Drei Tage später. Versammlung der ganzen Klasse zur Rollenverteilung. Wichtig für das Gelingen des Stücks. Der Lehrer liest die einzelnen Rollen vor. Wer sich dazu befähigt glaubt, meldet sich, d. h. wird von den Andern genannt. Kein Drängen und Hasten nach einer möglichst dankbaren Rolle, eines jeden Fähigkeit und Gestalt entscheiden. Jede Rolle, selbst die kleinste, trägt zum Erfolg oder Mißerfolg bei. Jeder muß arbeiten und auf dem Posten sein.

*

Ich hatte zwar keine Rolle darzustellen; dafür gab das Technische für mich manches Problem zum Nachdenken. Aber das war eben das Schöne, daß wir eine Aufgabe in allen Teilproblemen selbst zu lösen suchten, natürlich mit der Hilfe unserer Fachlehrer. Wir bauten die Bühne selber und installierten die Beleuchtungsanlagen nach eigenen Schaltschema-Entwürfen. Es war ein großes Stück Handarbeit und praktische

Physik. Ich hatte das Bewußtsein, daß man mir etwas anvertraute, daß ich für etwas verantwortlich sein durfte. Nicht zuletzt freue ich mich, unsere Herren Lehrer in Stunden freier Arbeit kennen gelernt zu haben.

*

Lustig surren die Räder unsrer Maschinen. Fröhlich lachen unsre Augen. Spielend wetteiferen unsre Hände. Wir nähen einige Kostüme für unser Theater. Das tun wir sehr gern, da sind wir Mädchen. Wir schneidern munter drauflos. Wir wollen bald fertig sein; denn schon rückt die Aufführung heran. Und abends haben wir auch noch Probe.

Noch selten waren wir so frisch, so lebensmunter, als in diesen Tagen des Hand- und Zusammenarbeits. Denn wir wollen gemeinsam etwas erringen.

*

Um richtig spielen zu können, müssen vor allem die Scheu und andere störende Hemmungen überwunden werden. Dies habe ich nun an mir selbst erfahren. In den Proben stellte sich immer solche Hemmungen ein. Ich konnte mich noch gar nicht recht auf der Bühne vorstellen, an die Zuschauer dachte ich überhaupt nicht. Sobald aber das Kostüm die nächste Umgebung günstig veränderte, überhaupt als es begann ernst zu werden, verschwanden diese Hemmungen vollständig. Ich freute mich direkt auf die Vorstellungen. Alles wirkte so befreidend, und es stellte sich eine rechte Unbefangenheit ein.

*

Das Schönste an der ganzen Sache: Wir waren unter uns. Was heißt das? wir sind ja immer unter uns, arbeiten immer miteinander. Aber füreinander da sein und arbeiten, erst jetzt weiß ich, daß wir das können und wollen, und daß wir etwas Rechtes zustande bringen ohne viel fremde Hilfe und Zuzug. — Schauspieler sind wir keine, ich wollte es auch nicht sein. Ich will „ich“ sein. Aber unsere verschiedenen Wesensarten wurden so glücklich zusammengefügt, daß ein einheitliches Ganzes daraus entstand. Jeden das sein lassen, was er ist, ihm die Rolle geben, die gerade er spielen kann, das ist Grundbedingung.

Und in der Hingabe und in der Vertiefung der eigenen Rolle — in einen Teil seiner Wesensart — müssen, dürfen Hemmungen wegfallen, sodaß einer in der bestimmten Eigenart des „Ichs“ aus sich heraustreten kann.

*

Wir trugen zum ersten Mal die Kostüme und die äußern Aufmachungen, wie sie zu jeder Rolle gehörten. Das Theater verschwand von diesem Augenblicke an für mich. Die Bühne wurde Herberge und Stall; die Schulkameraden fremde Menschen, die Handlung Wirklichkeit. — Wenn nach einer Szene der Vorhang gezogen wurde, erwachte ich wie aus einem Traum. Da kam es mir komisch vor, daß man sich so hergeben kann für ein Theater. Wenn z. B. die Wirtin uns erbarmungslos mit schnöden Worten von ihrer Herberge verjagte, konnte ich nicht nur zuhören und das Stichwort abwarten. Es hat gekocht in mir vor innerer Wut. Grobe Worte sind mir durch den Mund gegangen, die ich ihr am liebsten ins Gesicht geworfen hätte. Das wurde oft fast verhängnisvoll für mich, denn regelmäßig übersah ich in solchen Augenblicken beinahe mein Stichwort.

*

Ich glaube, daß es unter uns viele Menschen gibt, die innerlich unruhig sind, die unter einem Druck leiden, dessen Ursache ihnen selbst nicht bekannt ist. Vielleicht suchen sie nach Kameraden, vielleicht können sie vorhandene Kräfte nicht verwerten. Die Theaterzeit hat ihnen geben können, was sie suchten. — Wie wohl muß es einem mehr oder weniger unbeachteten Schüler getan haben, sein natürliches Geltungsbedürfnis zu befriedigen. Er hatte so viel Wichtiges zu sagen wie alle andern; denn er entdeckte ein Gebiet, in dem er ebensoviel leisten konnte, wie seine Kameraden. — Jedem, der die

Augen etwas offen hatte, mußte die Veränderung an vielen Kameraden auffallen. Auch sie konnten jetzt fröhlich sein und mit uns lachen.

*

Das Schönste war die große Freude, die über allem lag.

Für den Darsteller einer Hauptrolle ist es wohl selbstverständlich, daß er sein Bestes zu leisten bemüht ist. Aber es ist auch bedeutungsvoll, in einer Nebenrolle sein Möglichstes zu tun, nur dem Ganzen zu dienen. Wie schön ist es doch, wenn sich alle neidlos am Lobe freuen, das die Hauptdarsteller ernten! Natürlich lernt auch jeder Spieler technisch, Aussprache und Bewegungen werden geschult. Dazu kommt die Ueberwindung eines gewissen Lampenfiebers bei den Aufführungen. Auch die Kritik während der Proben und nach den Aufführungen tut gut. Selbstverständlich nimmt man alles an. Ein Beleidigtsein gibt es überhaupt nicht; es geht ja um eine gemeinsame Sache. — Wir haben bei der Weihnachtsaufführung alles gemeinsam erarbeitet und alle Vorarbeiten selber bewältigt. Die ganze Zeit vor dem Spiel war herrlich! Ich denke an einen Abend, als wir im dämmrigen Musiksaal Vorhänge nähten. Die Orgel klang leise dazu, und eine große Vorfreude lag über uns. Besonders schön war, daß sich am Weihnachtsspiel alle Schüler bis zum kleinsten Erstkläßler beteiligen konnten, weil alles Technische von Seminaristen besorgt wurde, und Chöre das Spiel bereicherten. Jeder konnte seine besondere Begabung in den Dienst der gemeinsamen Sache stellen. Ein treuer, peinlich genauer Mitschüler besorgte die Einkäufe und verwaltete die Kasse. Ein angehender Künstler malte Kulissen, und ein technisch Begabter kümmerte sich um Beleuchtung und Bühnenbau. Alle waren vom gleichen Schwung beseelt.

*

Die Theaterarbeit ist ein überaus schöner Gegensatz zum sonstigen Schulbetrieb. Jeder fühlt, er ist auf den andern angewiesen, arbeitet ihm in die Hände. Sein Beitrag, und wenn er noch so bescheiden ist, wird notwendig als Glied eines Ganzen, als Teil der Kameradschaftsarbeit. Das Streben nach Einzelleistungen weicht einem geschäftig schönen Gemeinschaftswillen. — Für ihn wob sich unter uns Schülern ein feines, inniges Band, das uns viel näher brachte als der sonstige Schulbetrieb, nicht nur durch die Arbeiten, ganz besonders durch die rechte Freude, die in allen lebendig war.

Gleichaltrige Schüler verstehen sich oft viel weniger als man glaubt. Eine solche Gemeinschaftsarbeit, die aus Freude und Liebe erwächst, bildet und öffnet den Kameradschaftsgeist und das Gefühl des Zusammengehörens unendlich viel mehr als Worte und Reden.

*

Wie freuten wir uns! Wir Drittkläßler durften also auch mittun beim Weihnachtsspiel. Freilich, es war wenig genug,

was wir zu vollbringen hatten: im letzten Bild, bevor der Vorhang sich schloß, kam das Volk herein, kniete rund um die Krippe herum nieder und betete. Trotzdem erschienen wir immer sehr zeitlich zur Probe, als hätten wir von Anfang an eine wichtige Rolle zu spielen. Wir spürten eben auch das Schöne bei dem bunten Treiben an den Probeabenden. Wir wollten auch gerne zu dieser Gemeinschaft gehören, die sich da ungewollt gebildet hatte. Sie war unsichtbar und doch deutlich zu spüren. Jeder gab sein Bestes, jeder war nötig und die gemeinsame Freude am Spiel verband alle.

*

Auch mit den Professoren bekamen wir mehr Fühlung. Jetzt waren sie unsere Helfer, unsere Mitarbeiter und Vertraute. Frei von jeder Schulatmosphäre verkehrten sie mit uns, das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wurde zum eigentlichen, familiär-traulichen Verkehr.

*

Das Weihnachtsspiel, das wir miteinander aufführten, hat mir viel Freude bereitet, nicht nur die Aufführung, sondern vor allem die Vorbereitungen. Ein sehr schöner Gedanke war es, daß wir, was irgend möglich war, selbst herstellen könnten. So gab es für alle Arbeit genug. Auch die, die keine Rolle zu lernen hatten, konnten mitarbeiten. Die Herstellung der Bühne und das Einrichten der Beleuchtung erforderte viel Arbeit. So kamen auch die praktisch Begabten voll und ganz auf ihre Rechnung. Für alle wurde ein Plätzlein gefunden, wo sie etwas mithelfen und etwas nützen konnten. War es auch nur eine ganz kleine, vielleicht unscheinbare Arbeit, es gab doch das Bewußtsein: „Auch diese Arbeit hilft zum Gelingen des Ganzen.“ Alle fühlten sich verantwortlich. Nur wenn das Kleinste gewissenhaft ausgeführt war, konnte etwas Rechtes herauskommen. Ich glaube nicht, daß irgend jemand unzufrieden war, weil er nur etwas Unbedeutendes helfen konnte. Es gehörte doch auch zum Gelingen. Es war nicht wie gewöhnlich, wo jedes nur für sich da ist und sich nur wenig oder gar nicht um das bekümmert, was die andern machen. Das war einmal etwas ganz anderes, ein gemeinsames, freudiges Schaffen. — Ich finde es sehr gut, daß wir selbst vorschlagen durften, wer die einzelnen Rollen übernehmen sollte. Sozusagen alle hatten etwas, das sie gut darzustellen vermochten, etwas das ihrem Wesen entsprach, eine Rolle, in die sie sich einfühlen und einleben konnten. Ich glaube nicht, daß bei anderer Verteilung auch so gut gespielt worden wäre. Es fühlte sich so auch niemand zurückgesetzt oder gar verletzt, wir hatten uns ja gemeinsam geeinigt. So wurde die Freude nicht nachträglich getrübt durch allerlei kleine Reibereien und Eifersüchtleien. Es kam wirklich eine schöne Zusammenarbeit zu Stande.

Schweizerische Umschau.

Die Krise lähmt das Schulwesen. (PSV) Der Große Rat von Genf hatte eine Budgetdebatte beim Abschnitt über den öffentlichen Unterricht. Das Gehalt des Direktors der Berufsschule wurde um 5000 Fr. herabgesetzt, während die Sozialisten eine Gehaltsreduktion von 9000 Fr. beantragt hatten. Der Kredit für den Handelsunterricht wurde um 20,000 Fr. gekürzt, der Kredit für die Lehrerinnen an der Mittelschule für Töchter um 50,000 Fr. Die Ausgaben für die Schulverwaltung wurden um 30,000 Fr. herabgesetzt.

Beim Abschnitt über die Universität verlangte die Kommissionsmehrheit eine Kürzung der Kredite um 25,000 Fr. Ein weiterer Antrag wollte den Kredit für den außerordentlichen Lehrstuhl für angewandte Botanik verdoppeln; von anderer Seite wurde beantragt, diesen Kredit überhaupt aufzuheben. Der

Rat beschloß die Aufhebung des Kredites. Ein Antrag auf Aufhebung des Esperantouunterrichtes wurde mit 35 gegen 32 Stimmen abgelehnt.

*

Schweizer Schul- und Volkskino. (PSV) In der Verleihabteilung wurden nach dem Jahresbericht 22 Filme neu angekauft und 14 Filme zu kommissionsweiser Auswertung übernommen. Insgesamt wurden 559 Verleihfälle ausgeführt; eine Zahl, die beweist, wie stark die Nachfrage nach Film- und Lichtbildmaterial geworden ist. Im Wandervortragsdienst wurden insgesamt 750 Schülerveranstaltungen und 650 Abendvorführungen für Erwachsene geboten, mit den Filmen „Simba“, „Sven Hedin“, „Tembí“, „Roah-Roah“, „Wunder der Natur“, sowie mit Spezialprogrammen für Schüler. Die Filmfabri-