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: 6 (1933-1934)

Heft: 12

Rubrik: Schulleben und Schulpraxis

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.12.2025

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

Lehrer-Gemeinschaften

(Korreferat zum Thema der Basler Schulsynode vom 1. XII. 33 „Der Anteil der Schule an der Erziehung des Menschen." Referent Prof. Dr. Guyer)

Von Dr. E. Degen, Binningen

Eindrücklich und von einem hohen und weitgefaßten Aspekte aus ist uns dargelegt worden, es gehe um das Ganze der Schule als einer Erziehungsstätte schlechthin und um die Erziehung des ganzen Menschen. Auf diese Formel, deren inhaltliche Begründung wir soeben vernommen haben, sollten wir uns wohl einigen können, auch wenn es gilt, aus einer gewissen natürlichen Bequemlichkeit und ausgefahrenen Geleisen herauszutreten und eine innere Umstellung und Umwertung in der Auffassung unseres Berufes, der Lehrerpersönlichkeit und ihrer Aufgabe vorzunehmen, um so einer allmählichen Umwandlung und Erneuerung im Sinn und Geiste des Referates die Wege zu ebnen. Sind wir in der Grundhaltung, im grundsätzlichen Standpunkt, den der Referent dargelegt hat, d. h. mit der Umwandlung der bisherigen Lern- und Wissensschule in eine Erziehungs- und Gemeinschaftsschule einig, so kann es sich für uns Lehrer als die Träger der Methode und des Geistes nur darum handeln, die Voraussetzungen zu prüfen, unter denen eine solche innere Aus- und Umgestaltung und Umbildung in allmählicher Annäherung an das Ideal vor sich gehen kann. *Eine* dieser Voraussetzungen, die mir als wesentlich erscheint, möchte ich näher ins Licht rücken.

Sie wollen mir gestatten, daß ich zunächst an einfache, Ihnen allen bekannte Dinge anknüpfe.

Trotz der mancherlei Schwankungen, die Pestalozzi in seiner Auffassung der Schule durchgemacht hat, ist er doch entsprechend seiner konsequent organischen Denkweise der *einen* Grundüberzeugung treu geblieben, daß die Schule auf den durch die Familie gelegten geistig-sittlichen Grundlagen aufzubauen, den Erziehungsgeist der Familie zu übernehmen und fortzubilden habe. „Muß ein Kind", so lesen wir im Schweizerblatt, „mehr wissen und lernen als ein Vater es lehren kann, so muß der Lehrer sein Rebenwerk in des Vaters Arbeit so hineinwirken, wie ein Weber eine Blume in ein ganzes Stück Zeug hineinwirkt."

Das klingt zunächst, auf die Wirklichkeit unserer Verhältnisse bezogen, wie Utopie, und doch nicht so ganz, wenn man bedenkt, daß heute wieder in allen Tonarten und in *einem* Atemzug von Schule und Elternhaus gesprochen und geschrieben wird, mag es auch mehr aus einer tatsächlichen Notlage heraus geschehen, als aus einem bewußten Zurückgehen auf Pestalozzi, so sehr auch dieses von den berufensten Erziehern der Gegenwart immer wieder gefordert wird. Es liegt dieser Utopie, wenn man so sagen darf, der Gedanke zugrunde, die Schule als künstliches Gebilde der Familie als einem Naturprodukt so weitgehend als möglich anzugleichen und in diesem An- und Ausgleichungsprozeß Kunst in Natur, Natur in Kunst umzuwandeln. Mögen wir uns aber stellen wie wir wollen, wir kommen nicht darum herum, wenn wir von Schule reden und von ihr Erziehung fordern im Sinne des Referates, gewisse allgemeinste konstruktive Erziehungsprinzipien von der Familie zu übernehmen und auf unsere Schulerziehung zu übertragen, weil nur in ihnen die Voraussetzungen jedes positiven Erziehungserfolges gegeben sind. Und zu ihnen gehört in erster Linie das Prinzip der *Einheit des Geistes*, begründet in der inneren Übereinstimmung hier der Eltern, dort der Lehrer. Erst diese gibt der Schule wie der Familie bei aller Mannigfaltigkeit ihrer Kräfte und Glieder das einheitliche erzieherische Gepräge, das, was wir dort den Hausgeist, hier den Geist einer Schule nennen oder früher einmal nannten. Guter Familiengeist ist vergeistigte Sozietät, als deren Pflegestätte neben die Familie und mancherorts als Ersatz für sie die Schule treten muß. Schule ist also, um ein bekanntes Wort des Strategen Clausewitz über das Verhältnis von Krieg und Politik zu variieren, die Fortsetzung der Familienerziehung mit andern Mitteln, wobei aber die formalen Prinzipien, so das Einheitsprinzip, übernommen und in vorderste Linie gestellt werden müßte. Das Ziel wäre somit: Die Gestaltung der Schule nach ein und derselben Erziehungsidee, aus einem und demselben gemeinschaftlichen Geiste heraus; es gälte, die Schule wiederum unter ein gemeinsames erzieherisches Ethos zu stellen, die in ihr tätigen einzelnen Lehrkräfte zu einer Gemeinwirkung, einer Gemeinkraft der Erziehung zusammenzufassen und zu vereinigen, um auf diese Weise der Schule die Macht des erzieherischen Einflusses auf den Charakter der heranwachsenden Generation in vollem Umfang zurückzugeben.

Allein sind wir mit dieser Forderung und im Hinblick auf die nackte Wirklichkeit der Dinge nicht schon wieder an der Schwelle der Utopie angelangt? Antwort: Sie ist gerade in dem Maße eine Utopie als der Ruf: Zurück zu Pestalozzi, der sogar und erst neulich wieder bis in unsere Ratsäle gedrungen ist, nämlich in dem Sinne, daß es eine eigentliche Utopie Pestalozzis, die im Gegensatz zur Wirklichkeit stände, nicht gibt.

Wie man auch den Anteil der Schule an Kulturfortschritt und Kulturgestaltung bestimmen und bewerten mag, so kann man sie doch im großen und ganzen wie Kirche und ähnliche menschliche Institutionen als den Ausdruck und die Form der jeweiligen Kulturlage auffassen, als den Teil, in dem das Ganze sich spiegelt, in das sie eingebettet ist. In den Strömungen der Zeit hat auch sie sich dem einen noch heute herrschenden Prinzip unterworfen, das man den Individualismus nennt, unter dessen Zeichen naturgemäß auch die Lehrerschaft steht. Die praktischen Auswirkungen zeigen sich denn auch deutlich genug, so vor allem in der individualistischen Zersplitterung in den Reihen der Erzieher selbst, in der inneren Zusammenhangs- und Beziehungslosigkeit,

die wohl einen gewissen äußeren Verkehr und Geselligkeit, aber keinen eigentlichen, wahren Gemeinschaftsgeist aufkommen läßt. Ebenso unvergeßlich wie bemühend ist mir in dieser Beziehung der Eindruck, den ich einst als Anfänger in praktischer Pädagogik im Lehrerkollegium und Lehrerzimmer einer schweizerischen Kantonsschule empfing, einem Lehrerzimmer, das weit mehr einem Wartesaal für internationale Reisende glich als einer Stätte, wo Menschen sich unter einer gemeinsamen Berufsidee zusammenfanden und geeinigt fühlten. Es waren viele Geister, aber kein Geist, der sie alle zu einer Gemeinschaft von Erziehern hätte verbinden können. Und daran waren oder sind sie nicht einmal selber schuld, sondern das Bildungs- und Fachwissen, mit dem sie in der empfänglichsten Zeit ihres Lebens auf Seminarien und Universitäten ausgerüstet wurden, hat an sich schon mehr isolierenden als verbindenden Charakter und führt zur einseitigen Bildung der Lehrerpersönlichkeit, wenn nicht in die Statik des Wissens die Dynamik des Herzens als des verbindenden Elementes, die Belebung durch die Herzkräfte eingreift und durchgreift. In diesen liegt die verbindende und gestaltende Kraft, die Schüler und Lehrer und was uns hier besonders angeht, die Lehrer unter sich zu einer Erziehungsgemeinschaft vereinigen könnte. Die innere Zersplitterung und Vereinzelung unter den Lehrern ist, nebenbei bemerkt, auch mit schuld an einer gewissen Gleichgültigkeit, Mutlosigkeit und Verdrossenheit, einem bewußten oder dunkel gefühlten Zweifel an Wert und Sinn ihres Berufes, einer pessimistischen, wenn nicht nihilistischen Stimmung und Verhärtung gegenüber allem, was an Anregungen und neuen schöpferischen Ideen ihren Berufsweg kreuzt und die, wie der Schreibende in *seinem* Erfahrungskreis immer wieder beobachten kann, verbreiteter ist als man von außen sieht und glaubt. Um aber wieder zur Sache zurückzukommen, müssen wir bei aller Hochschätzung gründlicher und solider Fachkenntnisse doch immer wieder betonen, daß aus einer beliebig zusammengewürfelten Gesellschaft einseitig auf ihr Spezialgebiet eingestellter Fachmenschen, aus einer geistig atomisierten Lehrerschaft überhaupt, keine auf das Ganze des Zöglings einwirkende Gemeinkraft der Erziehung ausströmen, keine erzieherische Ausgestaltung der Schule in einheitlichem Sinn und Geist erfolgen kann. Es tritt darum im großen und ganzen der Zustand ein, den der Heidelberger Philosoph Karl Jaspers folgendermaßen kurz beschreibt und beklagt, wenn er sagt: „Hie und da gelingt die Gestaltung einer Schule durch die Persönlichkeit des Direktors, wenn er die Freiheit hat in der Wahl der Lehrer. Aber im ganzen ist das Resultat das Durcheinanderlaufen der Lehrer, ohne sich zu verstehen, eingespannt in maschinelle Lehrpläne, in Schulen ohne echten Gemeinschaftsgeist; ... den Kindern bleiben so die wahren, großen, adligen Eindrücke aus, welche unvergeßlich ein Leben bestimmen können. Hohe Ansprüche in bloßen Lernbarkeiten forzieren ihre Kräfte ohne ihr Wesen zu prägen", ohne, wie wir hinzufügen, der Vielheit und Fülle Einheit und Form zu geben, „geprägte Form, die lebend sich entwickelt".

Das noch so gesteigerte intensive pädagogische Bemühen unserer Zeit, die zweifellosen Fortschritte auf methodischem und didaktischem Gebiet, der restlose Einsatz dieser oder jener Lehrer für die Schule und ihre eigene Fortbildung kann uns nicht hinwegtäuschen über das bloße Nebeneinander, über den Mangel an innerem Zusammenhang, an Konzentration, an bewußter einheitlicher Erziehungsgestaltung von innen heraus im Sinne einer gemeinsamen Idee, eines gemeinsamen erzieherischen Willens. Dieser gemeinsame erzieherische Wille, der alle an der Ausbildung beteiligten Kräfte zu einer Gesamtwirkung unter sich verbindet und zusammenfaßt, macht ja zum großen Teil gerade die Stärke und Zugkraft derjenigen Schulen aus, die wir unter dem Namen Privatschulen zusammenfassen, sofern sie nicht bloß reine Paukanstalten und Schnellbleichen sind, Schulen mit oder ohne konfessionellen Charakter, Landerziehungsheime dieser oder jener Art. Die mannigfachen Anregungen und neuschöpferischen Ideen, die von dort her und von den besten unter ihnen auf *unser* Schulwesen und weitere Kreise je und je gewirkt haben, sind doch nicht denkbar ohne eine wie auch immer geartete, durch die Einheit der Erziehungsidee in sich geschlossene Lehrerschaft, wo nicht so sehr die Reform an sich, sondern vielmehr der einheitliche erzieherische Gestaltungswille, die einheitliche pädagogische Marschroute, das gemeinsame Fortbildungsbestreben in Arbeitsgemeinschaften der Lehrer die durchschlagenden Erfolge zeitigen. Die Zusammensetzung dieser Lehrerschaft freilich muß naturgemäß auf einem Ausleseverfahren beruhen, um die Kooperation der Kräfte auf einem gemeinsamen Erziehungsboden und in einheitlicher Richtung sicherzustellen.

Wir reden und hören von Klassengemeinschaft und sind mit dem Referenten der Überzeugung, daß hier ein weites Feld erzieherischer Möglichkeiten, vor allem der Erziehung zur Demokratie, sich darbietet, ein Feld, das noch viel zu wenig bearbeitet ist trotz mancherlei guter Anregungen, wobei wir nur an die Schrift des Basler Kollegen Burkhart über das Klassengemeinschaftsleben zu erinnern brauchen. Von *Lehrergemeinschaften* hingegen ist wohl selten die Rede. Die Frage, wie Gemeinschaftsgeist unter den Erziehern selbst gefördert werden kann, inwieweit die Lehrerschaft einer öffentlichen Schule einen einheitlichen Erziehungsgeist aus sich selbst heraus zu erzeugen vermöchte, auf welchen elementaren und einheitlichen Grundlagen eine solche Gemeinschaft der Lehrer aufgebaut werden könnte, oder wie man ungefähr zu den gleich günstigen Bedingungen gelangen könnte, um auch in der Staatsschule das zu erreichen, was in Privatschulen da und dort an Erfolgen erreicht worden ist und erreicht wird – diese Frage scheint uns einer nicht geringen Beachtung wert in dem Augenblick, wo von der Schule als einer Erziehungsstätte schlechthin geredet wird. Eine positive und methodische Lösung dieser Frage wäre gleichbedeutend mit der Überwindung der größten Schwäche, die unserer öffentlichen Schule anhaftet.

Gewiß wissen wir mit Spranger, daß eine Gemeinschaft, auch unter Erziehern, nur auf organischer Einheit, nicht auf mechanisch erzwungener Gleichheit oder Gleichschaltung beruhen kann, daß echter Gemeinschaftsgeist sich nicht von oben diktieren, von Staatswegen organisieren läßt. Wir brauchen auch kaum zu erwähnen, daß in unseren gegenwärtigen Schulverhältnissen von einer Auswahl der Lehrer im Sinne eines Einheitsprinzips kaum die Rede sein kann, so wünschbar sie wäre, daß ferner die Persönlichkeit des Schulleiters oder Rektors für eine einheitlichere Gestaltung

der Schule im Sinne eines Ausgleichs, einer gegenseitigen Annäherung und Einigung unter den Lehrkräften einer Anstalt sozusagen ausgeschaltet ist und ihm mehr oder weniger bloß noch die formalen Funktionen eines Verwalters und organisatorischen Leiters geblieben sind. Diese Feststellung kann uns übrigens nicht davon abhalten, zu betonen, daß das Prinzip einheitlicher Schulleitung, geistiger Führerschaft und charaktervoller Ausprägung einer Schule einst allgemeinere Bedeutung und reale historische Ausprägung gefunden hat, wir brauchen nur an gewisse humanistische Anstalten oder Lehrerseminarien und deren Erzieherpersönlichkeiten als Lehrercharaktere und Seminardirektoren zu erinnern, Männer, die oft eine Höhe der Führung hatten, die heute zum Nachteil der Staatsschule fast restlos geschwunden ist.

Wenn also, so sagen wir, gleichsam von oben her, eine einheitlichere Ausgestaltung einer Schule heute noch mehr oder weniger ein Ding der Unmöglichkeit ist, so fragt es sich doch, ob nicht von unten her, aus der Mitte der Lehrerschaft, auf mehr kooperativ demokratischem Wege Lösungen denkbar sind, und zwar durch freie Vereinigung der Erzieherkräfte in Arbeitsgemeinschaften der Lehrer, in denen ein einheitlicher, positiver Geist gesucht wird, in denen konkrete Nöte und Fragen der Schulerziehung nach einem gemeinsamen obersten Gesichtspunkt besprochen und gelöst werden, Arbeitsgemeinschaften, denen auch die Aufgabe zufiele, allen beruflichen Fortbildungsbestrebungen der Lehrer einer Stadt einheitlichere Richtung und Ziel zu geben, das diffuse Neben- und Durcheinander pädagogischer Fortbildungsbemühungen und Interessen wie in einem Brennpunkte zu sammeln und alles zu unterstützen, was die Lehrer auf irgendeine Weise einander näher bringen und einer einheitlicheren Auffassung und Erziehungsrichtung die Wege ebnen könnte, ohne den Überzeugungen des Einzelnen Gewalt anzutun. Es wäre nichts anderes als die Anwendung des geistig-schöpferischen Arbeitsprinzips auf die Fortbildungsmethode der Lehrer. Ich darf vielleicht in diesem Zusammenhang und in aller Bescheidenheit hinweisen auf den unbestreitbar kühnen Versuch, den unser basellandschaftlicher Schulinspektor mit der Einführung obligatorischer Arbeitsgruppen an Stelle der öden und farblosen Konferenzen unternommen hat; es ist wohl das Kühnste und Fortschrittlichste, was auf dem Gebiete beruflicher Fortbildung der Lehrerschaft eines Kantons, wenigstens Basellands, von behörlicher Seite seit Jahren gewagt worden ist. Ob und wieweit sie sich im Sinne des Ideals entwickeln werden, läßt sich nach kaum halbjährigem Bestand noch nicht beurteilen.

Vor Bedenken und Schwierigkeiten solcher Zusammenarbeit darf man auch in einer viel größeren Lehrerschaft nicht von vornherein kapitulieren, sondern wir müssen uns wieder zum Glauben an Einheit und Gemeinschaft im Geiste der Erziehungsidee durchringen und zusammenfinden. Einen Anfang und Weg dazu erblicken wir in der freiwilligen kooperativen Vereinigung der Lehrkräfte einer Schule, in Arbeitsgemeinschaften, wo nicht bloß jeder an der Diskussion teilnimmt und zu Worte kommt, sondern wo ein gemeinsames, alle verbindendes Resultat gesucht wird unter einer Leitung, die in der gegenseitigen Aussprache immer wieder nach dem Einheitspunkt hinstrebt und alles zu einem Ganzen zusammenfügt. Denn bloße Organisation und Veranstaltung ist noch keine Leitung. Indem man es jedem einzelnen überläßt, aus der oft zerstreuenden und verwirrenden Fülle der Darbietungen das herauszunehmen, was ihn gerade interessiert, ist im Grunde noch nichts geschaffen, noch keine methodisch aufbauende Arbeit geleistet, noch keine ernste, sachliche und zielstrebige Auseinandersetzung mit den Dingen im Sinne einer übergeordneten Idee und einer gemeinsamen Richtung gewährleistet. Nicht bloß Anregung, sondern Klärung wäre das Ziel solcher Zusammenarbeit. Zu ihrem Gelingen und für die Realisierung des Arbeitsprinzips in Lehrergemeinschaften ist die Heranziehung irgendeiner Fachautorität von außen nicht unbedingt notwendig; im Gegenteil, für die Schulung der Eigenkraft, der Selbstkraft ist die Autorität nicht das Mittel. Sie zersplittert und verwirrt oft mehr die Kräfte, als daß sie sie sammelt und zielstrebig bindet. Sie kann im besten Fall da und dort und für den Augenblick anregen, stärkt aber nicht, sondern erdrückt und lähmt vielmehr das Selbstvertrauen, sie führt zur Passivität, stört das feinere pädagogische Eigenleben einer Lehrerschaft und bringt ihr höchstens künstliche Impulse bei. Vor allem in dem kaleidoskopischen Wechsel der Autoritäten kann eine Selbstentwicklung der Geister in der Richtung einheitlicher Gesinnung und Stimmung unmöglich erreicht werden. Das zu betonen, ist wohl nicht überflüssig gegenüber der verbreiteten Meinung, als ob durch bloße Veranstaltung und Anhören von Referaten bald dieser, bald jener Autorität der Entwicklung der selbstschöpferischen Kräfte ein wesentlicher Dienst geleistet würde. Nein, die tieferen erzieherischen Kräfte müssen aus den eigenen Reihen heraus, aus den selbstgewachsenen Individualitäten, aus dem unmittelbaren nahen Heimatgeist entwickelt werden, in heimisch-bodenständiger Art und Unmittelbarkeit wurzeln; sie können sich nicht schulen an fremden Ferninstitutionen, so vorzüglich und anregungsreich diese an und für sich und vor allem in methodischer Hinsicht sein können. Was gerade diese sehr wichtige Seite unseres Berufes betrifft, so ist der Sinn für Methode und praktisch-methodische Gestaltung in keiner Lehrerschaft irgendeiner Zeit lebendiger und entwickelter gewesen als heute, und man darf wohl sagen, daß die Beschäftigung entweder mit methodischen oder psychologischen Fragen das ausmacht, was wir heute unter einem lebendigen Lehrer verstehen. Schade nur, daß diese Lebendigkeit sich leicht zur Hast und nervösen Unsicherheit steigert angesichts der Überfülle und des wilden und wechselnden Durcheinanders methodischer Bemühungen, Neuerungen und Vorschläge, die von allen Seiten auf uns einhämmern und eintagsfliegenhaft entstehen und vergehen. Ausgeklügelt bis in die letzten Details und Finessen sinkt die Methode leicht zur bloßen Routine und Technik herab, zu einem bloßen System von Tricks und Handgriffen, wie sie eben der Handwerker braucht. Je hochgetriebener die Technik, desto größer die Gefahr geistiger Entleerung, die Gefahr allzu großer Entfernung von der gemeinsamen geistigen Grundlage und als Folgeerscheinung: desto größer die Abweichung, ja Gegensätzlichkeit der Methoden unter sich. Es entsteht die Methodensucht, der Methodenwucher, wo die Methode ein von der Idee losgelöstes Eigenleben führt, um bald wieder einer andern Platz zu machen, weil die gemeinsame geistige Wurzel abgerissen ist und nicht

mehr gesucht wird, weil die geistigen Hintergründe fehlen und die letzte Orientierung und gedankliche Schulung an der Idee, am Geiste verloren gegangen ist, mit *einem* Wort: Weil die tieferen Ideen unserer großen pädagogischen Denker nicht mehr lebendig dahinterstehen, mögen ihre Namen noch so oft genannt werden. Der Schaden, der so für die Schule entsteht, ist enorm. Der Methodenwucher, wo er wirklich blüht, treibt sie zur Verarmung im Geiste, stempelt sie zu einem bloßen Unterrichtsbetrieb; er tötet die feineren erzieherischen Kräfte, den erzieherischen Eros, ganz abgesehen davon, daß die Gegensätzlichkeit der Methoden jede noch so hingebungsvolle Arbeit und Zusammenarbeit der Lehrer illusorisch macht. Es erhebt sich die dringende Frage, wie dieser Gefahr zu begegnen, wie das methodische Übermaß auf das richtige Maß zurückzuführen sei, um eine gesunde, womöglich einheitlich gestimmte, erzieherische Atmosphäre zu schaffen.

Wie auf anderen Gebieten, so gilt auch hier und uns und heute vielleicht in besonderem Maße das Wort des griechischen Dichters: „Trinket von der Quelle und nicht vom Fluß!", das heißt mit Beziehung auf unseren Zusammenhang: Neben der notwendigen methodischen Schulung und Belehrung muß unbedingt und unmittelbar einhergehen die geistige Orientierung, die Besinnung und Vertiefung in den Ideengehalt der großen Meister der Erziehung aus ihren Werken heraus, soll der Lehrerberuf nicht zum bloßen Handwerk, zum Banausentum, zum Spezialistentum herabsinken, soll er noch zu den geistigen Berufen in des Wortes vollster Bedeutung zählen dürfen.

Mit dem Rufe: Zurück zum Geiste, zu den Quellen! meinen wir vor allem jenen Urgeist, jene Urquelle, jenes Ur- und Grunderlebnis aller Erziehung, das mit dem Namen Pestalozzi verknüpft ist. All das wirre methodische und pädagogische Gerede und Getriebe der Zeit müßte verstummen und wie Spreu vor dem Winde verwehen, wenn der Kraftstrom von jener Quelle her die Herzen und Geister der zur Erziehung Berufenen erfaßt hätte, wenn statt oberflächlicher Kenntnis sein Geist in den Erziehern die treibende und tragende Kraft wäre, auf deren Boden sie sich alle einigen und finden könnten.

Damit haben wir schon vorweggenommen, wollen es nun aber noch kräftiger betonen, daß das formal unumgänglich notwendige Prinzip der Einheit und Gemeinschaft unter den Erziehern in dem unerschöpflich reichen und tiefen Ideengehalt des Pestalozzischen Erziehungswerkes seine inhaltliche Bestimmung und Erfüllung erfährt. In ihm, der aller Erziehung Richtung, Sinn und Ziel gegeben hat, können und müssen wir uns zusammenfinden und über alle Unterschiede der Weltanschauung, der Individualitäten, der Lehrfächer und Schulstufen hinweg auf einer mittleren, gemeinsamen Linie uns verstehen und treffen. In den weiten Räumen seines freien und tiefen Geistes haben alle Platz, die guten Willens sind. Sie alle, die suchend und forschend, lernend oder lehrend hier eintreten, umfängt ein unsichtbares Band gemeinsamen Besitzes, gemeinsamen Verstehens und Wollens, das sie zusammenschließt zu einer Art unsichtbarer Gemeinde, die nicht an Länder und Grenzen gebunden ist. Sollten nicht auch wir, die berufenen Erzieher einer Stadt, eines Kantons, eines Landes und Volkes, in dessen Mutterboden jener Geist seine Wurzeln geschlagen hat, seiner einigenden Kraft teilhaft werden? In freien Vereinigungen unter bestimmter Leitung sich in die Werke des Meisters gemeinsam zu vertiefen, wäre wohl die vornehmste Aufgabe, die sich eine Lehrerschaft stellen könnte, um der unerläßlichen Forderung der Einheit und Gemeinschaft im Geiste der Erziehung, in schrittweiser Annäherung an das Ideal auch auf dem Boden der Staatsschule Genüge zu leisten. Es wäre ein Unternehmen, dem keine noch so gutgemeinten Fortbildungsbestrebungen und -Methoden in seiner Auswirkung auf die Schulerziehung, auf die Haltung und Einstellung zu unserer gemeinsamen Aufgabe und Beruf gleichkäme. Einer derart in Pestalozzi verwurzelten und geschlossenen Lehrerschaft kann der Anteil der Schule an der Erziehung nicht mehr fragwürdig sein, im Gegenteil, dieser Anteil wird sich mehren und um so nachhaltiger wirken, je stärker in aller Mannigfaltigkeit die Einheit sich manifestieren wird, bis hinauf zu jener letzten Stufe, der Einheit des Glaubens und der Liebe, der nächsten Beziehung zum höchsten Wesen, dem ewigen Urquell alles Seins. Aller Zweifel an unserer Aufgabe und der Möglichkeit ihrer Lösung klärt sich in dem apodiktisch verheißungsvollen Worte des Meisters: „Es ist für den geistig, sittlich und bürgerlich gesunkenen Weltteil keine Rettung möglich als durch Erziehung."

Eine „Sprechstunde"

Von Max Schaffner

Wir überwinden die starre Gebundenheit einer „Lernschule" in vielfacher Weise. Unsere Schüler sollen so viel wie möglich aus sich herausgehen, ihre persönliche Meinung – möglichst viel unbeschwerte Kinderluft in den Lernstoff hineintragen. Das hat unsere Arbeit gewiß schwerer, aber auch reicher gemacht.

Ich habe das so durchgeführt:

Mindestens einmal in der Woche bleibt auf dem Stundenplan ein „leeres" Feld. Gewöhnlich ist es die erste Stunde am Montagmorgen. – Warum nicht? Ich wähle sie gerade darum, weil sie als Sorgenkind bekannt ist.

Eine „*leere*" Stunde, sage ich, weil meine Schüler sie nach freier Wahl ausfüllen dürfen: sie gehört ihnen. Man weiß (besonders heute) wie der „Besitz" den Menschen reizt, anspornt. Hier ist's Gemeinschaftsbesitz unter guter Kontrolle; er kann auch jederzeit eingezogen werden.

Ich habe dies auf verschiedenen Schulstufen versucht und war noch nie enttäuscht. Die Schüler sagen gewöhnlich: Sprechstunde. Wir könnten sie auch anders nennen: vielleicht „Schülerstunde": denn das ist die Hauptsache, daß sie *offiziell* den Schülern gehört; sie ist ihnen anvertraut – ein Geschenk.

Über den Sonntag werden die Kinderseelen gleichsam „geladen" – bringen wieder einige Atemzüge frischen, unverdauten Lebens mit in die Schulstube. Diese wollen wir doch möglichst rein und naturfarbig erhalten. Für mich ist das immer ein goldener Augenblick: dieses freudetrotzige „Hinschmeissen" und „Entplündern" des Tornisters. Warum? Sie denken eben gar nicht an das langweilige Lesebuch, an das immergleiche Rechnungsheft, das da wieder durch die Finger gleitet – nein, sie denken an Erzählungen und Berechnungen, gar nicht so sehr anders, als sie in diesen Büchern stehen – sie denken an die Sprechstunde.

Seien wir einmal aufrichtig: es ist nicht unmoralisch, mit Begriffen, mit Schlagwörtern zu schaffen. In der Politik, im Geschäft, überall lassen wir uns durch Reklame anregen. Warum soll das der Lehrer nicht mit gutem Gewissen für eine zweifellos gute Sache tun? Vielleicht liegt darin geradezu ein vorzügliches Bekämpfungsmittel gegen den Mißbrauch der Reklame. Der psychologische Zweck heiligt hier das Mittel, immer vorausgesetzt, daß wir die Sache ernst nehmen: es ist *keine Plauderstunde*, mindestens nicht für den Lehrer. Diese Sprechstunde durchdringt oft meinen ganzen Wochenplan – besser gesagt: durchtränkt ihn.

Meine ehemaligen Mitschüler unter den Lesern erinnern sich mit ironischem Spaß an jenen fleißigen Professor, der am Montagmorgen mit liebenswürdiger Verspätung ins Lehrzimmer huschte: „Wi'wolln was schraibn!", an die saubere Tafel irgendein „Motto" schrieb und sich hinsetzte. Nun hab' ich das allerdings auch schon gemacht, ganz ähnlich sogar: aber es darf nicht zur Regel werden, zur Mode... es muß eine besonders originelle Ausnahme bleiben, damit ihre „Opfer" den Zweck der Übung begreifen: Man hört das unerbittliche Reibungsgeräusch einer feuchten Kreide und ertappt sich in störenden Sonntagsgedanken.

Diese Überführung zur energischen Wochenarbeit ist aber für gewöhnlich doch zu unpsychologisch, für die junge werdende Welt zu trocken.

Es gibt zahllose Bureaux: dort geschieht das ebenso. Aber es gibt auch Geschäftsleute, die etwas von der Psychologie des Humors und der Arbeitsbereitschaft verstehen. Die Schule hat nicht nur das Vorrecht, sondern eher die Pflicht, wenigstens innerhalb ihrer Institution Pionierarbeit zu leisten.

Der Chef am Montagmorgen: Tag Fräulein – schreiben Sie: Bestätige den Empfang Ihres.....

Der andere Chef: Nanu – guten Morgen! Und wie haben Sie denn geschlafen, Fräulein? Aufgelegt? Haben leider verdammt viel zu tun. Aber wir werdens schon machen, nicht?

Es ist kaum darüber zu streiten, wer an diesem Vormittag die größere Arbeit bewältigt.

Über den Wert eines ungekünstelten Humors im Klassenzimmer sind wir uns alle klar, nicht wahr? Auch wissen wir anderseits, daß man sich diese glückliche Verfassung nicht „vornehmen" kann.

Gerade darum mache ich meinen rein organisatorischen Vorschlag. Was suchen wir mehr als immer wieder Anregung, damit unsere Arbeit nicht erstarre! .....

Ich will nicht prophetisch sein: alle derartigen Versuche werden wieder einmal alt, fahren auf ein Geleise – verhärten, vermischen sich mit angesammelten Enttäuschungsschlacken zu einer vernachlässigten, inhaltlich verarmten Gewohnheit. Aber daran sind wir selbst schuld: das ist das Gesetz alles Geschaffenen, Vergänglichen: dann kommt wieder Neues, nicht wahr: dann sind unsere Kinder groß.

Ja, vergessen wir nicht unsere heutigen Kinder. Ihr lest diese „Schulpraxis" doch gerade *heute*. Und mein Versuch lohnte sich gerade in dieser Zeit. – Meine Buben und Mädels kommen am Montag fast am liebsten zur Schule. Beim Morgenessen, auf dem Schulweg, vor dem Schulhaus wird selbständig und ungezwungen „Vorarbeit" geleistet:

Es ist ja Sprechstunde - gleich am Anfang – ohne vorherige „Störung". „Was habt ihr gestern geleistet, Köbi?" – „Kurt, weißt Du alle Sportresultate?" – „Du, ich hab' eine interessante Frage, die kann sicher niemand beantworten!" – „Und ich weiß gar nichts – ich hör' lieber zu." ...

Erschreckt nicht, Kollegen: Wenn die Initiative nicht von den Schülern ergriffen wird, so ergreife ich sie. Ich weiß bestimmt etwas – oder dann bleibt mir immer noch die Wahl, die Sprechstunde zu entziehen. Vielleicht bin ich auch nicht in der besten Verfassung. In diesem Falle handle ich nach dem Grundsatz: Lieber *nicht* erziehen, als falsch erziehen! ... Mangelhaft und ohne Liebe und Willen ist auch falsch, bitte, geben wir's zu! Also: Dann lieber zehn Rechnungen oder irgendeine andere Übung! Die Sprechstunde soll stets ein allseitiges Geschenk bleiben.

Wie leicht wir aus einer solchen selbstgewählten Diskussion irgendeine fachliche Klassenbeschäftigung ableiten können, ist klar.

Soll um neun Uhr Geographie sein: so war es bestimmt möglich, den Gedankengang auf das Interesse eines besonderen Landes, irgendwelchen geographischen Stoffes zu lenken.

Steht Sprache – so läßt sich gewiß eine Beschreibung – eine Sprachübung usw. anschließen.

Und wo bleibt der interessante Gesprächsstoff, der nicht mit einer Rechnung verknüpft – oder zeichnerisch dargestellt werden kann?

Es bleibt immer unvollkommene Theorie, so ein Stück Schulleben überhaupt darstellen zu wollen. Es gibt soviele Seitensprünge, Einwände, Gefühlsbeziehungen. Mich dünkt, ich habe so viel geschrieben – und doch noch nichts: denn jetzt folgt eigentlich die Sprechstunde selber. Vielleicht ein anderes Mal.

Ich fahre gut mit meiner Sprechstunde. Und meine Schüler wollten sie noch nie abschaffen. Es schaut immer mindestens soviel heraus wie bei einem sog. freien Aufsatz. Oft freut man sich die ganze Woche und spart alle allgemein interessierenden Probleme zusammen auf diese Stunde. Diese Hoffnung, diese Erwartung birgt Spannung der Kräfte: Glaube und Energie.

Fortsetzung des allgemeinen Teiles. Redaktion: Dr. W. Schohaus

Schweizerische Umschau

Die diesjährige schweizerische **Kreuzritter-Zusammenkunft** wird am 17. und 18. März in Basel abgehalten. Auskunft darüber erteilt Frau *G. Kurz*, Sandrainstr. 56, Bern.

Das **Sommerjugendlager** der Kreuzritter findet im August in der Borcaderie (Valangin, Neuchâtel) statt; es wird geleitet von Mr. Jones, einem in Rom lebenden Engländer. In Aussicht genommen sind Besprechungen über deutsche, französische, englische und polnische Psychologie, über die Frage „Was verstehen wir Jungen unter praktischem Christentum?" und über ein soziales Thema. Zur Verfügung stehen 60 Plätze, von denen zwölf zunächst für Schweizer reserviert bleiben. Kosten: 70 Franken. Die Vorbereitung besorgt Fräulein *Magda Zimmerlin*, Schönenwerd, Kt. Aargau.

Das frühere Kindergarten-Seminar „Sonneck" in Münsingen, Kt. Bern, ist jetzt in eine Art **Frauenschule** umgewandelt, die sich auch „Bildungsheim für Erziehende und Erholungsheim für Suchende" nennt. Ein spezieller Ferienkurs findet vom 10. bis 20. April statt. Im Hause haben acht Personen Platz. Thema: Charakterbildung – Frömmigkeit – Menschenkenntnis. Preis alles inbegriffen 50 Fr. Nähere Auskunft erteilt die Leiterin: *Marie von Greyerz.*

Das Internationale Institut für das Studium der Jugendzeichnung, das seinen Sitz im Pestalozzianum in Zürich hat (Alte Beckenhofstrasse 31—35), veranstaltet bei genügender Beteiligung in der Zeit vom 16.—21. Juli folgende **Zeichenkurse**: für einen naturgemäßen Zeichenunterricht in allen Klassen der Pflichtschule (Leiter: *Josef Ettel*-Wien) und für Kindergärtnerinnen und Elementarlehrer (Leiter: *Jakob Weidmann*-Samstagern). Der erste Kurs dauert sechs Tage bei täglicher Arbeitszeit von 7 Stunden und kostet 30 Fr., der andere Kurs dauert vier Tage (6—7 Stunden tägliche Arbeitszeit) und kostet 20 Fr., Material in beiden Kursen inbegriffen.