

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: 7 (1934-1935)

Heft: 3

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: 10.04.2026

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

Musizieren und für Musik begeistern kann, in der Schule mit den Kindern singt und spielt, werden die Schüler mitnehmen in die Familien hinein. Dort wird es weiter leben und aufblühen. Diese verantwortliche Musikerziehung, die die ganze Jugend und damit auch — an die Zukunft gedacht — das ganze Volk erfassen kann, liegt in den Händen der Lehrer. Es ist also entscheidend für die Zukunft, was diese Lehrer an volkserzieherischer Arbeit als musikalische Erzieher und Berater nicht nur der Schüler, sondern des ganzen Volkes leisten.

Die Lehrer haben aber oft auch außerhalb der Schule, in den *Chören des Dorfes* und in ihren Veranstaltungen einen starken Einfluß auf das musikalische Niveau und auf die ganze Volkskultur. Und für Schule und Volk ist doch nur beste Kunst gerade gut genug. Hier ist Gelegenheit, den Sinn für Qualität zu wecken und die Geschmacksbildung zu fördern. Wer gutem, schönem und edlem Empfinden durch wahre Kunstpflege Raum gibt, wird seinem Volke und der Volkskultur einen guten Dienst leisten. Die Chöre könnten, wenn im richtigen Sinne geleitet, mithelfen, die Volksseele gesunden zu lassen.

Zu unserer musikalischen Kultur gehören nicht nur die großen Chor-, Orchester- und Solistenkonzerte, sondern auch das Leben der Chorvereine an kleineren Orten. Es stellt oft die einzige Grundlage des Musiklebens dar. Von den Vereinen kann eine tiefe Wirkung ausgehen auf die Volksbildung. Nicht nur sind ihre Konzerte der Mittelpunkt der Musikpflege, die Programme derselben sind verantwortlich für die Einstellung weiter Kreise zur Musik.

Wie beim Schulgesang, so hängt auch beim *Chorgesang* fast alles davon ab, wie es um das Wollen und Können des Leiters steht. Er muß begeistern und führen können. Und dieser Leiter ist in außerordentlich vielen Fällen der Lehrer. Das Wohl und Wehe einer sehr großen Zahl von Chorvereinen und damit oft das ganze musikalische Leben eines Ortes hängt von der musikalischen Erziehung des Lehrers ab. Wir freuen uns darüber. Man mag über diese außerberufliche Betätigung des Lehrers denken, wie man will, eins wird man zugeben müssen: Wir singen in der Schule nicht nur für die Schule, sondern fürs Leben. Hier ist für den Lehrer eine selten schöne Gelegenheit und eine unschätzbare Möglichkeit, das, was er an musikerzieherischer Arbeit in der Schule geleistet und gepflanzt hat, weiter auszubauen und ins Volk zu tragen, mit den Schülern auch nach der Schulzeit noch in lebendigem Kontakt zu bleiben, Verbindung zu haben mit den Eltern und dem Volke im allgemeinen, mit einem Stück seiner Tätigkeit wirklich im Volk drin zu stehen. Daß sich der Lehrer in seiner öffentlichen Wirksamkeit als Dirigent auch der öffentlichen Kritik aussetzt, ist für ihn und selbst für die Schule nur von gutem.

Wenn wir uns aber unter den Lehrerdirigenten auf dem Lande umsehen, so müssen wir immer wieder feststellen, daß viele ihrer Aufgabe nicht gewachsen sind. Es fehlt an der musikalischen Vorbildung für diese Betätigung, an äußern Fertigkeiten, an Gehör- und namentlich an Geschmacksbildung. Zugegeben: in vielen Fällen ist diesen Chorleitern kein Vorwurf zu machen, sie sehen ihre ungenügende Leistung oft ein, sind aber aus den

Verhältnissen heraus gezwungen, die Leitung eines Chores zu übernehmen. An unsern Seminarien ist man sich oft nicht genug bewußt, daß sich den Lehrern später in vielen Fällen ein so wichtiger, volkserzieherischer Wirkungskreis aufzutut.

Man wird deshalb nicht darum herumkommen, dafür besorgt zu sein, daß die Lehrer auch mit dem Rüstzeug ausgestattet sind, das sie zur Förderung des volkstümlichen Chorwesens zum Segen des gesamten musikalischen Lebens eines Ortes befähigt. Eine Beeinflussung im Geiste der Singbewegung wird viel dazu beitragen. Jeder Seminarist sollte einmal eine (vielleicht auch vom Seminar aus organisierte) Singwoche besucht haben.

Einst hatte die Volksmusik ihre starken Wurzeln im Musizieren in den Lehrerfamilien und in ihren Schulen, und von hier aus fand sie auch den Weg ins Volk hinaus. Der Lehrerstand war der Hüter der musikalischen Volkskunst und auch der geeignetste Vermittler zwischen volkstümlicher und sogenannter „höherer“ Musik. Er ist es, der in starkem Maße die Kluft zwischen Kunst und Volk überbrücken kann. Das allein würde schon zur Förderung berechtigen, daß Musik in der Lehrerbildung einen wichtigen Platz einnehmen soll. Die dort gewonnenen Anregungen werden in Schule, Haus und Volksgemeinschaft sich segensreich auswirken.

Auch eine *Verbindung zwischen Chorverein und Schulmusik* kann unter Umständen von hoher Bedeutung sein. Wir erwähnen nur, daß die Kinder dadurch erleben, wie die Schularbeit auch Arbeit fürs Leben bedeutet.

Der Einführung in das Studium von Chören, die eine Menge von Gelegenheiten schafft, von der Aussprache und Tonbildung bis zur stilgerechten Wiedergabe der sorgfältig und mit musikalischem Geschmack ausgewählten Werke alles Gelernte praktisch anzuwenden und sich auch tatsächlich anzueignen statt nur anzulernen, muß (nicht nur mit Rücksicht auf die Schulchöre) bei der Lehrerausbildung mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Der Unterricht wäre ja viel interessanter und anregender, wenn die Seminaristen selbst regelmäßig den Schulchor leiten würden. Das würde auch den Musiklehrer manchen Einblick tun lassen in das, was aus seiner musikalischen Erziehung geworden ist. Was könnte er alles an praktischen Ratschlägen übermitteln! Wenn dadurch auch keine fertigen Dirigenten herangebildet werden, so doch solche Chorleiter, die Anleitungen und Anregungen mit hinaus nehmen, die ihnen ermöglichen, die Anlagen in der Praxis zu entfalten, zu entwickeln und zu vervollkommen. Erfahrung und Weiterstudium werden ihnen dann ermöglichen, auch zu künstlerischer Auffassung und zur Fähigkeit, Ausführende und Zuhörer zu erziehen, mitzureissen und zu packen, zu gelangen.

Mit dem Lehrer steht und fällt die Erneuerung der Schulmusik und die Erneuerung des musikalischen Lebens im Volke. Hermann Kretzschmar sagt: „Das Schicksal der Musik entscheidet sich in der Schule.“ Der Kulturzustand eines Volkes kann nicht danach beurteilt werden, inwieweit einzelne Menschen sich z. B. musikalische Bildung angeeignet haben, es ist für die musikalische Kultur ausschlaggebend, auf welcher Basis sie ruht, ob große, breite Volkskreise sie tragen.

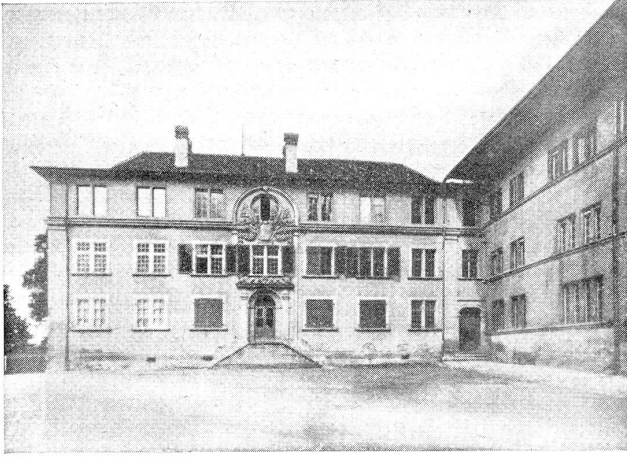
Kleine Beiträge

Zur Gründung der Universität Bern im Jahre 1834

Die Berner Universität blickt zwar auf eine vierhundertjährige ununterbrochene Tradition zurück. Mit gleichem Recht könnte man daher von einer Vierhundertjahrfeier sprechen. Die sogenannte Gründung des Jahres 1834 war nichts anderes als eine Reorganisation der bisher unter dem Namen *Akademie* bestandenen Hohen Schule, die als Theologen-Bildungsanstalt eine Schöpfung der Reformation, — in ihrem wesentlichen Aufbau als wissenschaftliche Lehranstalt mit vier Fakultäten eine Schöpfung der Restaurationszeit ist. In Hinsicht auf Lehrplan und Lehrkräfte brauchte die im Jahre 1805 gegründete bernische

Akademie, ohne eigentlich Hochschule nach deutschem Muster zu sein, den Vergleich mit keiner wissenschaftlichen Anstalt der Schweiz und selbst nicht mit den Universitäten des Auslandes zu scheuen.

Es wird vielfach der Meinung Ausdruck verliehen, daß im amüsischen, kriegerischen Bern Gelehrsamkeit und wissenschaftliches Leben wenig geschätzt und ihre Pflege eine Errungenschaft des 19. Jahrhunderts sei. Vieles ließe sich dagegen einwenden. Gerade im 18. Jahrhundert erlebte Bern eine Blüte geistiger Regsamkeit, welche, den lauten Selbstruhm verschmähdend, im Stillen Bedeutendes wirkte. Wem die Reihe



Das alte Berner Hochschulgebäude, abgebrochen 1905

bedeutender Gelehrter, die auf das gesamte schweizerische Geistesleben nachhaltend wirkten, unbekannt ist, den könnten Hinweise auf die von der Regierung gepflegte Förderung der Kunst durch Bauten und Stipendien, ihre Fürsorge für Bibliotheken und Schulen und ihre Liebe für Ökonomie und Statistik des Landes, wie die Besorgtheit für Recht und Sittlichkeit des Volksganzen eines besseren belehren. Und daß die Pflege der Wissenschaft nicht erst seit 1834 datiert, dafür mögen die Gründungen der vielen gelehrten Gesellschaften, unter denen nur die Physisch-ökonomische, die schweizerische Geschichtsforschende, die Medizinisch-chirurgische und die Naturforschende genannt seien, zeugen, – wie die Gründungen der beiden repräsentativsten Studentenverbindungen, des Zofinger-Vereins und der Verbindung Helvetia beweisen, daß die Pflege studentischen Lebens vor der „Gründung“ der Hochschule an der alten Akademie schon ihre Stätte fand.

Dem Namen nach bestand in Bern eine Akademie seit dem Jahre 1528. Sie war aber ausschließlich Theologenschule und diente in keiner Weise allgemeinen Bildungsaufgaben. Der Mangel einer allgemeinen höheren Bildungsanstalt wurde besonders im ausgehenden 18. Jahrhundert lebhaft empfunden. Daher wurde im Jahre 1887 nach den Vorschlägen Joh. Sam. Iths das „Politische Institut“ von der Regierung ins Leben gerufen, in welchem die bernische Jugend vom 14. bis zum 18. Lebensjahr in allen zur Verwaltung öffentlicher Geschäfte nötigen Kenntnissen unterrichtet werden konnte. Es sollte die Theologenschule in staatswissenschaftlich-juristischer und vaterländisch-historischer Richtung ergänzen. Das von idealen Zielen und edler patriotischer Begeisterung getragene und von einem noch heute vorbildlichen pädagogischen Geist erfüllte Institut zerfiel mit dem Einbruch der Franzosen. Im „Wissenschaftlichen Institut“ des Mathematikers Friedr. Trechsel und des Kantianers Em. Zeender wurde es vom Jahre 1800 bis zur Neuorganisation der Akademie als Privatinstitut weitergeführt.

Im Jahre 1804 trat der bernische Rat erstmals auf Betreiben Abraham Friedrich von Mutachs an die gründliche Neuorganisation des höheren Schulwesens. Zwei Projekte wurden dabei in Erwägung gezogen. Nach dem einen sollte eine Universität nach deutschem Vorbild errichtet werden. Dafür aber fehlten dem Staat die Mittel, da die bernischen Finanzen durch die Tilgung der helvetischen Nationalschuld (wovon Bern allein $\frac{7}{8}$ zu tragen hatte) schon aufs äußerste belastet waren. Der andere Vorschlag wollte das im Jahre 1798 gegründete medizinische Institut der Akademie angliedern und das politische Institut als juristische Fakultät wieder aufleben lassen. Das medizinische Institut war von Ärzten aus dem Kreis der naturforschenden Gesellschaft als privates Forschungsinstitut gegründet worden. Hier wurden die ersten öffentlichen Vorträge über Naturgeschichte, Chemie und Physiologie gehalten. Seine Angliederung an die Akademie hätte diese soweit ergänzt, als damit alle vier Fakultäten vertreten ge-

wesen wären. Doch auch dieser Vorschlag fand nicht die ungeteilte Zustimmung der Räte. Er entsprach nicht ganz den weitgesteckten Zielen der Regierung. Man wollte nicht bloß das Alte aufleben lassen, sondern gründlich Neues schaffen.

So entstand denn im Jahre 1805 unter dem ersten Kanzler der Akademie und im wesentlichen als sein Werk eine wissenschaftliche Bildungsanstalt, die in glücklicher Weise hohe pädagogische Ziele, staatsbürgerliche Erziehung und wissenschaftliche Forschung verband. Es war fast selbstverständlich, daß man dem geistigen Schöpfer, von Mutach, das Kanzleramt übertrug, dem er nun bis zu seinem Lebensende im Jahre 1831 seine besten Kräfte und seine ganze reiche Erfahrung unermüdlich opferte. Dieses Kanzleramt, nach dem Vorbild der Universität Göttingen geschaffen, war die Mittelstelle zwischen Regierung und Professoren. Der Kanzler hatte fast diktatorische Amtsgewalt über die Akademie, war aber gegenüber der Regierung allein Rechenschaft und Verantwortung schuldig. Unter der straffen Leitung seiner starken Persönlichkeit fügten sich die oft nicht geringen Schwierigkeiten und Widerstände organisatorischer und personeller Art und unter seine unbestechliche Sachlichkeit beugten sich die erbittertesten politischen Gegner. Es steckte soviel seines persönlichen Einflusses in der Akademie, daß es nicht unbegreiflich ist, daß diese nach seinem Tode so leicht eine Beute politischen Ehrgeizes werden konnte.

Grundsätzlich stand der Eintritt in die Akademie jedem, sowohl Kantonsangehörigen wie Kantonsfremden oder Ausländer, frei, wenn er das Alter von 16 Jahren erreicht hatte. Vorkenntnisse wurden nur geringe vorausgesetzt. Die Akademie bildete mit der sogenannten „Unteren Schule“, welche die Schüler vom 6. bis zum 15. Jahr auf das Studium vorbereitete, eine Einheit. Daher waren Studenten, die nicht aus dieser Schule kamen, gegenüber den gut vorbereiteten Gymnasiasten stark im Nachteil. Dem wurde dadurch begegnet, daß die philosophische Fakultät einen zweijährigen Vorkurs von dreijährigen Studium der Theologie und zum zweijährigen Lehrgang der Jurisprudenz einrichtete. Die Mediziner dagegen hatten einen eigenen auf vier Jahre berechneten Studiengang. In der philosophischen Fakultät, der sogenannten „unteren Abteilung“, wurden die Fächer klassische Gelehrsamkeit, Literatur, Kunst, Geschichte, Geographie, Philosophie, deutsche Sprache, Mathematik, Physik und Naturgeschichte doziert. An diesen vorbereitenden Lehrgang schloß sich das eigentliche Fachstudium an. Diese Einrichtung bewirkte, daß auch weniger gut vorbereitete Studenten, welche das Gymnasium nicht absolviert hatten, eine gute und gründliche Geistesbildung erwerben konnten.

Damit war im wesentlichen die Organisation geschaffen, welche im Jahre 1834 unter Namensänderung von der neuen Regierung übernommen und den politischen Verhältnissen angepaßt werden konnte. Man wollte den Namen Akademie abschaffen, weil dies zu Mißverständnissen führen konnte, da im allgemeinen im Auslande nur gelehrte Gesellschaften den Namen Akademie führten. So wurde die Akademie eine Hochschule. Der Zweck dieser Umwandlung war in erster Linie ein politischer: man wollte dem neuen Staat den Nachwuchs von gut vorgebildeten Beamten sichern und den Grundsatz der unbeschränkten Lehr- und Lernfreiheit für alle Staatsbürger, vor allem aber für die regierungsgetreuen Liberalen verwirklichen. Daher wählte man von den Professoren, die noch seit Mutachs Zeit an der Akademie lehrten, nur sechs für die neue Hochschule; denn neben der wissenschaftlichen Befähigung war noch die politische Gesinnungstüchtigkeit maßgebend und wegleitend. Schon vor der Eröffnung wurde in der Presse die Hoffnung ausgesprochen, daß die Hochschule nicht bloß eine „Versorgungsanstalt für flüchtige deutsche Demagogen“ werde; was man aber fürchtete, das geschah. Die neue Regierung tat auch alles, um selbst der Hochschule wohlgesinnte Kreise vor den Kopf zu stoßen. Unter den vielen tüchtigen deutschen Gelehrten, die man an die neue Schule berief, waren einige, die sich der Ehre vollkommen unwürdig erwiesen. Dies erregte unter den Zurückgesetzten nicht geringe Verstimmung, um so mehr, als sich unter ihnen Männer befanden, die mit großem Erfolg bisher gelehrt und in weitesten Kreisen hohes Ansehen

genossen. Doch wäre es ungerecht, die Hochschule in ihrer Gesamtheit mit den einzelnen ihrer unwürdigen Vertreter zu verwechseln. Immerhin waren die Folgen sofort zu spüren. In Zürich nannte man die Berner Hochschule öffentlich die hohe Schule des Radikalismus, und während noch die alte Akademie von Ausländern gern und vielfach besucht wurde, verbot man auf dem deutschen Bundestag vom 11. Sept. 1834 den Besuch für das ganze Gebiet des deutschen Bundes. Dieses Verbot wurde in Preussen erst im Jahre 1842 aufgehoben. Der gute Ruf der neuen Hochschule sank schneller als er seinerzeit von der alten Akademie erworben wurde.

Als Rechtfertigung der Neugründung des höheren Bildungswesens galt einmal die schlechte Vorbildung der Studenten, die nur bei den Theologen genügte, da für diese die Absolvierung des Gymnasiums Vorbedingung war. Man forderte daher die Maturität als Voraussetzung zur Zulassung zum Studium. Diese Forderung wurde nicht eingehalten, da man damit allen Bürgern vom Lande die Möglichkeit des Studiums verwehrt hätte. Statt aber Sekundarschulen auf dem Lande zu gründen, gab man den Besuch der Hochschule vollkommen frei. Dabei fehlte der neuen Hochschule der Vorkurs, den die Akademie durch die philosophische Fakultät eingerichtet hatte, was von einsichtigen Professoren wie Troxler immer wieder einzuführen gefordert wurde. So wurden die Studenten vom Lande meist mit mangelhaftester Vorbildung an das Fachstudium zugelassen, welcher Mangel auch durch die glühendste Begeisterung nicht ersetzt werden konnte.

Die andere Forderung aus der man die Berechtigung zur Neuorganisation herleitete, war die der Lern- und Lehrfreiheit. Die Lernfreiheit wurde aber nur für die Abiturienten der Gymnasien, die Auskultanten und die Kantonsfremden gewährleistet; die Studenten vom Lande hatten ihren vorgeschriebenen Studiengang. Die postulierte Lehrfreiheit wurde so verstanden, daß nicht mehr wie an der Akademie der Kanzler über die vortragenden Lehren zu befinden hatte: das öffentliche Urteil sollte der alleinige Richter sein. Dies 1834 in der Zeit heftigster Parteikämpfe! Waren in der alten Akademie die Vorlesungshefte hie und da vom Kanzler geprüft worden, so prüfte nun die Regierung Gesinnung und Privatleben der Dozenten.

Aber man erreichte was man wollte, man konnte das Kanzleramt abschaffen und die Hochschule zum politischen Werkzeug gebrauchen. Der Akademie wurde die Selbständigkeit und Unabhängigkeit von allen Einflüssen des Staates, die sie unter ihrem Kanzler von Mutach besessen hatte, genommen und die neue Hochschule dem Regierungsrat unmittelbar unterstellt. Im übrigen blieb alles beim alten. Die Gebäude blieben dieselben, die Hilfsanstalten wurden übernommen, die Studenten der Akademie setzten ihre Studien an der Hochschule fort.

Noch ein äußerer Grund der Entstehung einer bernischen Hochschule verdient erwähnt zu werden. In Anknüpfung an Projekte der Helvetik war geplant, in Zürich oder Bern eine eidgenössische Hochschule zu errichten. Ein diesbezüglicher Beschluß sollte in den Entwurf einer Bundesurkunde aufgenommen werden. Da Bern als Vermittler zwischen Deutsch und Welsch die günstigeren Vorbedingungen aufwies, diese eidgenössische Hochschule zu erhalten und zudem von Waadt unterstützt wurde, suchte der Rat von Zürich mit der Gründung seiner Hochschule die eidgenössische Tagsatzung vor eine vollendete Tatsache zu stellen. Nicht zuletzt wegen der traditionellen Eifersucht zwischen Zürich und Bern wurde das Projekt aber verabschiedet. Der Philosoph Troxler hatte in seiner Schrift „Die Gesamthochschule der Schweiz“ (Trogen 1830) den Plan einer gemeinsamen schweizerischen Hochschule erstmals aufgenommen. 1834 wurde Troxler als Ordinarius für Philosophie an die Berner Hochschule berufen. Glaubte man durch seine Berufung einen Fürsprecher für die Idee einer schweizerischen Hochschule zu gewinnen und wollte man durch die Umstellung der Akademie zu einer Hochschule den Zürchern zum mindesten keinen Vorsprung lassen im Wettbewerb um diese eidgenössische Universität?

Die Berner Hochschule hat ihre Gründungskrankheiten längst überwunden. Sie blieb nicht lange der Spielball politischer Interessen, so sehr diese anfangs ihr Leben bestimmt hatten und sie in Zerfall brachten, aus dem sie sich kaum mehr zu erholen schien, obwohl bedeutende und tüchtige Männer an ihr wirkten. Im Jahre 1854 trat für die Hochschule mit der politischen Befriedung im Staate auch die äußere Ruhe und Sicherheit ein, die eine Anstalt unbedingt nötig hat, wenn sie ein Hort unabhängiger wissenschaftlicher Forschung sein und bleiben will.

Dr. H. Strahm.

Paul Geheeb in der Schweiz

In der Augustnummer 1933 hat Prof. Ad. Ferrière die Leser der SER mit der Persönlichkeit, der Erziehungslehre und dem Erziehungswerk des deutschen Pädagogen Paul Geheeb bekannt gemacht. Nun hat Geheeb die *Odenwaldschule*, die er vor bald einem Vierteljahrhundert gründete und zu einem internationalen Ansehen brachte, dessen sich nur sehr wenige Erziehungsstätten der Welt rühmen können, verlassen. Er, der gänzlich „Unpolitische“, hatte die Möglichkeit nicht mehr, dort nach seinem pädagogischen Gewissen zu arbeiten. Es gibt in Deutschland immer noch Männer, die ihr Leben nach dem Lutherwort einrichten „wider das Gewissen zu handeln ist unsicher und gefährlich“.

Nun hat sich Geheeb in Versoix bei Genf mit einer Schar Zöglinge, die ihm folgten, im Institut Monnier niedergelassen. Er teilt sich mit Dr. Gunning, dem Inhaber der Schule, in die erzieherische Leitung. Möge ihm der schweizerische Boden gastlich sein und ihm eine neue Entfaltung seiner ungewöhnlichen Kräfte ermöglichen. Wir heissen den verdienten Erzieher und tapfern Menschen in unserem Lande willkommen! D. Red.

Ansprache von Paul Geheeb an seine Mitarbeiter und Zöglinge anlässlich der Aufnahme seiner erzieherischen Arbeit in Versoix am 17. April 1934.

„Im Namen dessen, der Sich selbst erschuf,
Von Ewigkeit in schaffendem Beruf;
In Seinem Namen, der den Glauben schafft,
Vertrauen, Liebe, Tätigkeit und Kraft;
In Jenes Namen, der, so oft genannt,
Dem Wesen nach blieb immer unbekannt:
So weit das Ohr, so weit das Auge reicht,
Du findest nur Bekanntes, was Ihm gleicht,
Und deines Geistes höchster Feuerflug
Hat schon am Gleichnis, hat am Bild genug;
Es zieht dich an, es reisst dich heiter fort,
Und wo du wandelst, schmückt sich Weg und Ort;
Du zählst nicht mehr, berechnest keine Zeit,
Und jeder Schritt ist Unermeßlichkeit.“

Mit diesen Versen, durch die Goethe zum Ausdruck zu bringen versucht, wie der religiöse Mensch die Welt erlebt, habe ich am 14. April 1910 die Odenwaldschule eröffnet; und ich glaubte, durch diese Goetheschen Verse auch Sie grüßen zu sollen bei unserm Eintritt in das herrliche Schweizerland und in das wunderschöne Haus, in dem unsere Freunde Willem und Marie Gunning uns eine gastliche Stätte gemeinsamen Lebens und Arbeitens bereitet haben. Denn das dürfen wir, die wir aus der Odenwaldschule kommen, für uns in Anspruch nehmen: daß wir aus dem Deutschland Goethes und Schillers, Herders und Wilh. v. Humbolds kommen, aus dem ewigen Deutschland, dessen geistige Atmosphäre uns schon aus dem frühen Mittelalter entgegenleuchtet, und das um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts seinen vorläufigen Höhepunkt erreicht hat; aus dem ewigen Deutschland, dem durch die Jahrhunderte die Liebe der größten Geister des Abend- und Morgenlandes gehörte, und das auch heute unter der Oberfläche des politischen Lärmes weiterlebt.

Wenn die geschichtliche Entwicklung der Verhältnisse uns gezwungen hat, unser Vaterland zu verlassen, so bedeutet diese

Veränderung unseres Lebensraumes für uns nicht einfach die Verlegung unserer Arbeitsstätte in ein freieres Land; vielmehr glauben wir in ihr als einer gütigen Schicksalsfügung einen tieferen Sinn erkennen zu müssen. Insofern wir, als Jünger Platons, in Ideen leben, einer großen Idee menschlicher Bildung dienen, sind wir erfüllt von dem Glauben an unsere *aufsteigende* Entwicklung, überzeugt, daß die Realisierung der Idee, der wir dienen, nunmehr in ein neues, höheres Entwicklungsstadium tritt. Die höchste Mission unserer Gemeinschaft haben wir offenbar innerhalb der Odenwaldschule, innerhalb der Grenzen unserer Heimat nicht erfüllen können. Verstehen wir es symbolisch, daß unsere Liebe bisher deutschem Mittelgebirge, dem Odenwalde, der Rhön, dem Schwarzwalde gehörte, fortan aber wir angesichts der Alpen, der mit ewigem Schnee gekrönten 3000 und 4000 m-Berge leben und schaffen sollen. Wir wollen hier unsere Arbeit nicht einfach fortsetzen, nicht dasselbe tun, was wir Jahrzehnte hindurch im Odenwald getan haben, sondern etwas Höheres, etwas in jeder Hinsicht Besseres und Schöneres schaffen, uns mehr der Vollkommenheit menschlicher Gemeinschaft annähern. Auch das ist kein Zufall, sondern eine Schicksalsfügung und bedeutet eine ausdrückliche Aufgabe, dass unsere neue Arbeitsstätte in nächster Nähe Genfs liegt, dieser herrlichen Stadt, die ich oft als das Zentrum der Kulturwelt, ja als ein neues Bethlehem empfunden habe, insofern es das Evangelium der Nächstenliebe ganz ernsthaft auf die Politik, auf die Beziehungen der Nationen und Rassen zueinander anwendet. Mag es auch, wie einst Bethlehem Ephrata, jetzt noch vielfach verachtet und ob der Ohnmacht des Völkerbundes verspottet dastehen, mögen die meisten Völker sich als noch unreif für das Evangelium der Nächstenliebe erweisen: wir bekennen uns zu seiner großen, ewigen Idee, im Sinne unseres Schiller:

„Von der Menschheit – du kannst von ihr nie groß genug denken; Wie du im Busen sie trägst, prägst du in Taten sie aus.“

Im bescheidenen Rahmen unserer kleinen Schule am Genfer-See wollen französische und schweizerische und deutsche, hoffentlich bald auch englische Kultur in fruchtbarer, gegenseitig bereichernder Auseinandersetzung aufeinander wirken, wollen Abend- und Morgenland einander begegnen; und wenn es uns gelingt, zu verwirklichen, was mir vorschwebt, so werden wir in einigen Jahren weder eine französische, noch eine deutsche, noch eine englische, noch eine schweizerische Schule sein, sondern die Schule der Menschheit.

Dieses hohe Ideal unverrückbar vor Augen – wie wir das Glück haben, von unserm Hause aus zum höchsten Berg Europas emporzuschauen –, werden wir unser kleines Jugendreich zu einer Gemeinschaft höchster Menschlichkeit gestalten, zu einer Gemeinschaft, der alles *Leben* – als eine Offenbarung Gottes – heilig ist, zu einer Gemeinschaft, die beherrscht wird von der Ehrfurcht vor menschlichen Persönlichkeiten und vor den Schöpfungen der Religion, der Kunst und der Wissenschaft, erst recht von der Ehrfurcht vor dem, das jenseits aller menschlichen Macht und über menschlichem Schicksal steht, vor dem *Göttlichen*, wo und wie immer es sich in Natur und Menschenleben offenbart. In dieser Gemeinschaft leben wir wie Brüder und Schwestern miteinander, jeder, unbewußt oder bewußt, erfüllt von der Idee höchster menschlicher Entwicklung; diese Gemeinschaft ist durchströmt von gegenseitiger Liebe, von dem leidenschaftlichen Streben, einander zu verstehen und zu helfen. Jedes ihrer Mitglieder, alt und jung, ohne eine untere Altersgrenze, trägt grundsätzlich mit an der schweren Verantwortung für den einzelnen selbst und für das Wohl der Gesamtheit; abgestuft ist der Grad der Verantwortlichkeit nach den Fähigkeiten und der menschlichen Reife jedes einzelnen. Organisationen innerhalb unserer sozialen Gemeinschaft sind nur berechtigt, insoweit sie die Entwicklung der Verantwortlichkeit des einzelnen fördern und stärken. Unermüdet werden wir suchen und ringen, um, zu diesem Zwecke, immer wirkungsvollere, immer vollkommeneren Organisations- und Lebensformen zu finden und zu schaffen. Führend in unserer Gemeinschaft sollen diejenigen Männer und Frauen sein, deren Herz überströmt von unbedingter Liebe zu jedem Menschenkinde, die den stärksten

Glauben an den göttlichen Ursprung jeder Menschenseele hegen, die durch kühnes Vertrauen und unbeirrbares Güte auch das widerstrebende, irrende, schwache Kind zu überwältigen und zu leiten vermögen.

Knaben und Mädchen wachsen bei uns miteinander auf, der männliche und der weibliche Mensch entwickeln sich in steter Wechselwirkung miteinander, Männer und Frauen wirken in aller kulturellen Arbeit zusammen; den weiblichen Kindern wird dieselbe Bewegungs- und Entwicklungsfreiheit und Selbständigkeit ermöglicht, wie den Knaben. In einer Lebensgemeinschaft, deren beherrschende Idee die der Verantwortung ist, wird es dem jungen Menschen erleichtert, seine rechte persönliche Einstellung zum andern Geschlecht zu finden. Die höchste Aufgabe einer Koedukationsgemeinschaft aber besteht darin: den Boden zu schaffen, auf dem die Frau der Zukunft zu wachsen, ursprüngliche, echte Weiblichkeit sich zu entwickeln vermag; tagtäglich im Leben die Gleichwertigkeit der Geschlechter zu beweisen und ihre Gleichberechtigung in den Einrichtungen der menschlichen Gesellschaft zum Ausdruck zu bringen; die Entstehung einer Menschheitskultur vorzubereiten, in der männliche und weibliche Kultur in gleichem Maße zusammenwirken.

Eine Stätte wahrer Menschenbildung will unsere Gemeinschaft sein. Durch des alten Pindars Wort „Werde, der du bist“, scheint uns das höchste Ziel aller menschlichen Entwicklung ausgesprochen zu sein; höchste menschliche Kultur besteht in dem Reichtum möglichst vollkommen, der in ihnen liegenden Eigenart entsprechend entwickelter Individuen.

„Gleich sei keiner dem andern; doch gleich sei jeder dem Höchsten!

Wie das machen? Es sei jeder vollendet in sich!“

So formuliert Goethe allgemeingültig das menschliche Bildungsziel. Wir wollen keine „allgemeine Bildung“, kein für die Menschen auch nur derselben Nation allgemeingültiges Bildungsprogramm; sondern – um wiederum Goethes Worte zu gebrauchen – „daß ein Mensch *etwas* ganz entschieden verstehe, vorzüglich leiste, wie nicht leicht ein anderer in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an... *Eines* recht wissen und ausüben gibt höhere Bildung, als Halbheit im Hundertfältigen“. –

Ein Wort schließlich an Euch, meine geliebten Kinder, die Ihr aus dem Odenwalde mir vertrauensvoll in die unbekannte Ferne gefolgt seid. Vertrauen erzeugt Vertrauen; ich will Euch sagen, welches Vertrauen ich in Euch setze. Wie kommt es, daß gerade *Ihr* hier versammelt seid? Hat die Odenwaldschule etwa *Euch* als ihre *Elite* gesandt, damit Ihr hier ihr Werk weiterführt? Ihr alle seid Euch klar darüber, daß es politische und wirtschaftliche und alle möglichen anderen Gesichtspunkte sind, aus denen gerade Ihr hierhergekommen seid, nur nicht der der Elite. Aber nachdem Ihr nun einmal hierher gekommen seid, und Euch das unendliche Glück dieses berausenden Frühlings am Genfersee zuteil geworden ist; nachdem Euch zum Bewußtsein gekommen ist, was der Name Odenwaldschule in der ganzen Welt bedeutet, und was man von jungen Menschen erwartet, die es stolz und dankbar empfinden, der Odenwaldschule zu entstammen und sie in der herrlichen Schweiz, unter den Augen Genfs vertreten zu dürfen: da setze ich das feste Vertrauen in Euch alle, daß Ihr Euch so verhalten werdet, als ob Ihr die Elite der Odenwaldschule *wäret*; daß jeder von Euch täglich alle Energie aufbiete, um ganz auf der Höhe zu sein, jeder von Euch ungeahnte Kräfte entfalte, um stets sein Bestes zu geben und nie auch nur eine Viertelstunde sich gehen zu lassen; daß jeder von Euch sein Leben hier so gestalte, daß wir alle unserer Lebensgemeinschaft froh werden. In diesem Vertrauen gehe ich frohen Mutes an unsere neue, schwere und unerhört schöne Aufgabe heran. –

Die ungarischen Lehrerseminare

Die Lehrerbildung in Ungarn wurde in der Nachkriegszeit einer gründlichen Reform unterzogen: nicht nur wurde die Ausbildungszeit in den Seminarien von 1924 ab auf fünf Jahre erhöht, es wurde vor allem weit mehr Wert gelegt auf sittliche,

körperliche und praktische Ausbildung, die bislang gegenüber der bloßen Wissensvermittlung hatten zurückstehen müssen.

Schon in der Vorbemerkung zu unserm neuen Lehrplan (von 1925) wird vom künftigen Lehrer verlangt, daß er durchdrungen sei von christlicher Moral und von wahrer Heimatliebe.

Von den 45 Lehrer- und Lehrerinnen-Seminaren Ungarns gehören etwa 30 konfessionellen Verbänden. Aber auch von den restierenden 15 ist keines ohne ein bestimmtes konfessionelles Gepräge. Das gestattet nicht etwa den Schluß: Ungarn habe besonders unter konfessionellen Gegensätzen zu leiden. Wohl aber bleibt jede Kirche bestrebt, ihren Einfluß in der Lehrerbildung zur Geltung zu bringen. Besonders rege ist in den evangelischen Seminaren das Leben in den „Jünglingsgemeinden“, die am Anfang jeden Schuljahres von den Seminaristen gegründet und von ihnen selbst regiert werden. Zweimal im Monat nehmen auch die Übungsschüler unter Leitung eines Lehrers an den Veranstaltungen teil, die aus Bibellektüre und -erklärung, Gesang, musikalischen Darbietungen, Vorträgen aus der Kirchengeschichte, eventuell auch Religionsunterricht bestehen. In diesen Gruppen herrscht bei uns eine besondere Aktivität.

Besonderer Wert wird auf die körperliche Ausbildung gelegt. Schon vor der Aufnahme hat sich jeder Bewerber zweimal ärztlich untersuchen zu lassen, so daß wir schon eine besonders gute Auslese bekommen. Der Turnunterricht selbst umfaßt im Lehrplan nur zwei Wochenstunden. Er wird aber ergänzt durch Betätigung in verschiedenen Schülervereinen (Turn- und Sportvereine, Pfadfinder), durch Ausflüge, obligatorische Dampfbäder, Schwimmen usw. Namentlich der Sportverein, natürlich auch unter Selbstregierung, spielt im Leben der ungarischen Seminare eine große Rolle. Regelmäßige Wettkämpfe tragen nicht unwesentlich zur Erhöhung der Leistungen bei. Sie werden abwechselnd in verschiedenen Städten abgehalten, um damit zugleich die geographischen und ethnographischen Kenntnisse unserer Schüler zu erweitern.

Sehr ausgedehnt ist auch das Pfadfinderwesen an unsern Seminaren. Wir zählen etwa 40 Gruppen an ihnen. In den Weihnachtsferien ziehen sie meist in Begleitung von Lehrern ins Gebirge zum Skilauf, im Sommer schlagen sie ihre Zelte an den Ufern der Theiß oder der Donau auf. Das bringt Lehrer und Schüler oft sehr viel näher. Denn in der Schule erscheint der Lehrer dem Schüler oft als Übermensch, im Winter- oder im Zeltlager wird er zum einfachen irdischen Menschen. Bei dem großen Wert, den das Pfadfindertum auch auf die Charakterbildung legt, ist es nicht verwunderlich, daß eine Gruppe von 30 bis 40 Pfadfindern unter 150 bis 200 Seminaristen einen starken tonangebenden Einfluß hat.

Ergänzt wird die körperliche Ausbildung in unseren Seminaren noch durch regelmäßigen Unterricht im Tanzen, Schwimmen, Skifahren, Schlittschuhlaufen.

Während früher die Unterrichtspraxis in der ungarischen Lehrerbildung gar keine Rolle spielte, nimmt sie jetzt eine zentrale Stellung ein. Jedem Seminar sind zwei oder drei Übungsschulen angegliedert. Äußerlich sind ihre Klassenräume so eingerichtet, daß die Bänke der Kinder vorne stehen, während die Seminaristen auf einer Empore im Hintergrund Platz nehmen, um die Kinder auf diese Weise möglichst wenig zu stören. Im fünften Schuljahr sind sieben und im vierten Schuljahr zwei Wochenstunden der Unterrichtspraxis gewidmet. Da an jedem Seminar zwei oder drei Pädagogiklehrer zur Verfügung stehen, können die Schüler für den Unterricht in kleine Gruppen aufgeteilt werden.

Wir haben drei verschiedene Typen von Übungsschulen: einklassige, drei- oder vierklassige und sechsklassige. Die Seminaristen besuchen wechselweise die verschiedenen Typen. Der Praktikant hat zuvor einen Unterrichtsentwurf an einen der Pädagogiklehrer einzureichen. An der Probelektion nehmen alle Schüler und Lehrer teil. Eine „Kritik“ schließt sich an. An ihr nehmen die Mitschüler besonders regen Anteil; wir sehen darin zugleich eine Schulung der freien Redefertigkeit.

Ein Teil des Pädagogik-Unterrichts ist praktischen Versuchen gewidmet: Binet-Simon-Tests werden angewandt; praktische Aufgaben aus der Jugendkunde werden zur Lösung gestellt.

Gegen Ende der Schulzeit fallen die Probelektionen aus. Statt dessen werden allgemeine Fragen zur Diskussion gestellt, z. B. die gesellschaftliche Stellung des Seminaristen während seiner Studienzeit; Wann soll der junge Lehrer heiraten?; In welche Familien kann ein Lehrer hineinheiraten?; Was für eine Bildung kann der Lehrer von seiner Frau verlangen?; Gesundheitsanforderungen in der Ehe; Der ledige Lehrer; Außerschulische Aufgaben und Tätigkeiten des Lehrers; Beziehungen des Lehrers zum Pfarrer, zur Gesellschaft, zu Politik und Parteien; Lehrerfortbildung; Der Lehrer im Ringen um eine Weltanschauung, u. a. Die Besprechung solcher Fragen erwies sich uns immer als außerordentlich wertvoll. Es kann dadurch viel persönliches Mißgeschick verhütet werden.

Die modernen technischen Errungenschaften sind natürlich auch bei uns in den Dienst der Lehrerbildung gestellt und bringen vielfach eine größere Aktivität in unser Schulleben. Radiovorführungen werden in der Regel gemeinsam unter Leitung eines Lehrers in einem besonderen Vortragssaal gehört. Die Kinematographie leistet besonders im naturwissenschaftlichen Unterricht wertvolle Dienste. Aber auch zur Unterhaltung führen wir Filme vor, und jeder Seminarist ist verpflichtet, an diesen Vorführungen teilzunehmen und ein geringes Eintrittsgeld zu zahlen, das zur Erhaltung der Filmeinrichtungen dient.

Die Selbstbetätigung und das Interesse unter unseren Schülern wird noch durch verschiedene andere Vereine (Hilfsverein, Literarischer Verein usw.) wesentlich gefördert, vor allem aber auch durch die Veranstaltung von Vortragsabenden in der Stadt und in umliegenden Dörfern. So wird uns Aktivität zu einem wesentlichen modernen pädagogischen Prinzip.

Dr. St. Vereß, Seminardirektor, Debrecen (Ungarn).

Zur Graphologie des Pubertätsalters

Das eigentliche Problem der Pubertät kann am besten durch das Fehlen jeglicher Zwischentöne charakterisiert werden. Es entspricht der unklaren Situation dieser Epoche; denn der junge Mensch hat sich durch seine geschlechtliche Reife endgültig von der Kindheit gelöst und ist trotzdem noch nicht erwachsen, da die Voraussetzungen für eine Selbständigkeit in Form des Berufes erst später gegeben sind und er nach wie vor in einem abhängigen Verhältnis steht. Andererseits werden an ihn erhöhte Anforderungen gerichtet, indem er sich nunmehr in die Welt der Erwachsenen einordnen soll und, bei dauernder Furcht vor einer ablehnenden Kritik, persönlich zum Leben Stellung nehmen muß. Kompromisse werden in diesem Alter stets abgelehnt, der junge Mensch will entweder alles oder nichts. Hat er dann tatsächlich auf irgendeinem Gebiet den ersehnten Erfolg, so überschätzt er seine Leistungsfähigkeit und gibt sich optimistischen Träumen hin, während bei negativen Ergebnissen eine Unzufriedenheit mit sich und der Menschheit zutage tritt. Gleichzeitig ist in diesem Zusammenhang eine selbstgefällige Eitelkeit zu erwähnen, die vor keiner Übertreibung zurückschreckt, während die Umkehrung sich in einer völligen Vernachlässigung äußert. Für beide Verhaltensweisen gilt jedoch dieselbe Voraussetzung, nämlich ein Auffallenwollen, was teils als Opposition gegen die bestehenden Formen, teils als narzistische Tendenz zu werten ist und auch auf andere Gebiete übergreifen kann.

Das Erlebnis des eigenen Körpers führt zu dem Hervorbrechen einer starken Sinnlichkeit, die entweder hemmungslos befriedigt wird, oder einen dauernden Kampf gegen das Triebverlangen hervorruft, der sich an asketischen Idealen orientiert. Davon zu unterscheiden ist jedoch ein weiteres erotisches Streben: Das leidenschaftliche Suchen nach einem liebenswerten Menschen, das aus dem Wunsch nach verstehendem Halt zustandekommt und zumindest in den ersten Jahren frei von jeglichem Sexus ist. Das Verlangen nach Führung besteht auch, wenn der schärfste Widerstand gegen die Erwachsenen zu finden ist; nur haben in diesem Falle irgendwelche Enttäuschungen ein Mißtrauen geschaffen, welches einen Kontakt sehr erschwert bzw. unmöglich macht. Außer diesem oft schweren Problem der Gemeinschafts-

findung spielen noch religiöse Konflikte eine große Rolle; sie werden meist erst in Verbindung mit der neu zu bildenden Weltanschauung erledigt.

In der Schrift findet sich dieser Zwiespalt, der Kampf der Gegensätze wieder. Er beginnt mit einer Auflehnung gegen die bisherige Schreibvorlage und führt zeitweilig zu völliger Unleserlichkeit. Speziell die Großbuchstaben als Träger des Ichs nehmen phantastische Formen an und beweisen in ihrer Verschnörkelung das Suchen nach Gestaltung und die völlige Unklarheit, die sich außerdem auch in einer Verstrickung der Zeilen äußert. Die Gefühlslebhaftigkeit findet in der typischen Ungleichmäßigkeit ihren Niederschlag; das Schriftbild weist durch sein Variieren auf den Wechsel der Stimmungslage, bei fallender Zeile auf die depressive Neigung seines Urhebers hin. Verschmierte, teigige Züge lassen auf das Hereinbrechen der Sinnlichkeit schließen, während eine starke Längenunterschiedlichkeit (Größenverhältnis von beispielsweise f zu m) der Ausdruck innerer Unzufriedenheit ist. Die Größe der Anfangsbuchstaben kennzeichnet das Geltungsbedürfnis, ihre übertriebene Verkleinerung dagegen die Unsicherheit des Selbstgefühls. Das häufige gleichzeitige Vorkommen beider Extreme in einer Schriftprobe zeigt ebenfalls den Widerstreit des Gefühls und seine Spannungen an.

Abgesehen von diesen allgemeinen Merkmalen kann man jedoch noch eine Einteilung in zwei Gruppen vornehmen, die weitere Aufschlüsse über das Seelenleben der Jugendlichen gibt. Fließende Übergänge sind dabei selbstverständlich, ja man wird bei der Mannigfaltigkeit der Arten sogar nur in den seltensten Fällen alle Kennzeichen einer Serie finden. Trotzdem kann man eine Zugehörigkeit zu dieser oder jener Gruppe feststellen, da die Grundeinstellung aus der jeweiligen Schriftlage zu entnehmen ist. Rechts- und Linksschrägheit sind die unterscheidenden Merkmale dieser zwei Gruppen. Unsere Schreibweise von links nach rechts fördert nämlich eher ein Überwiegen der

Rechtslage; diese wird daher in strikter Befolgung Ausdruck einer normalen Umweltbeziehung; denn das Schreiben wird letzten Endes zum Zwecke der Verständigung erlernt und eine Anlehnung an die jeweilige Vorlage ist infolgedessen gleichbedeutend mit dem Willen zu einem Kontakt. Umgekehrt zeigt jede Abweichung die Tendenz zur Isolierung und Eigengesetzlichkeit an, was neben einer allgemeinen Unleserlichkeit speziell in der Linkslage zum Ausdruck kommt. Diese bedeutet daher eine Abkehr von der Umwelt und ist häufig als narzistische Einstellung und Verkrampfung zu werten. Im Gefolge sind enge, aneinander gedrängte Buchstaben, die auf Mißtrauen und Scheu schließen lassen, ferner Druck als Merkmal einer in diesem Falle gewaltsam geäußerten Energie. Dazu können noch Arkaden (lateinisches m) kommen, die ebenfalls eine starke Zurückhaltung und Verslossenheit anzeigen, da bei ihrer Herstellung schreibphysiologische Widerstände zu überwinden sind. Die seltenere Form der weiten Wort- und Zeilenabstände gehört nur zum Teil hierher, da sie meist mit den Merkmalen der andern Gruppe verbunden ist. Diese ist andererseits durch eine übergroße Rechtsschrägheit gekennzeichnet und weist bei der eiligen Schreibweise auf die nervöse Hast und Sensationslust ihres Urhebers hin, der sich aus Angst, etwas zu versäumen, in jedes neue Gebiet stürzt und sich dadurch leicht zersplittert. Entsprechend der lebhaften Tatbereitschaft findet man hier Weite, die sich in einen Faden (– strichförmiges m z. B. –) auflösen kann und dann auf Haltlosigkeit schließen läßt.

Im Einzelfalle sind natürlich noch weitere Merkmale zu berücksichtigen, die der Besonderheit des Individuums Rechnung tragen. Sie gehen jedoch über den Rahmen dieser Skizze hinaus, da hier nur Anregung, aber keine vollständige Übersicht gegeben werden soll und allein das Wesentliche aus der Psyche des Jugendlichen und sein Ausdruck in der Schrift angedeutet werden sollte.

Herbert Siegmund.

SCHULLEBEN UND SCHULPRAXIS

VERANTWORTLICHE REDAKTION DIESER RUBRIK: PROF. DR. W. GUYER, RORSCHACH

Beiträge zur Umfrage über den Religionsunterricht

Bearbeitet von Pfarrer Fritz Bäumle, Thalwil

I.

Auf die Umfrage über den Religionsunterricht und die religiöse Erziehung sind wohl – aus begreiflichen Gründen – nicht sehr viele, aber umso persönlichere und darum recht wertvolle Antworten erfolgt, die ich dem Leserkreis der E. R. nicht vorenthalten möchte. Sie liefern allerdings nicht eine genügend breite Unterlage für verallgemeinernde Schlüsse, geben aber dafür einige tiefe Einblicke und ab und zu auch Anlaß, ein Ausruf- oder Fragezeichen hinzusetzen. Aus Respekt vor den Einsendern verzichten wir darauf, die Rosinen aus den Kuchen zu naschen. Die Redaktion hat sich darum entschlossen, die Arbeiten, insofern sie religiöse Kindheitsentwicklung darstellen, mit einigen Kürzungen zu veröffentlichen.

Ich kenne und teile alle Bedenken gegen eine solche Umfrage, wie sie nun in der ersten Arbeit zum Ausdruck kommen werden, mit der einen Einschränkung, daß wir trotz allen Risiken, denen wir uns damit aussetzen, uns nicht scheuen sollten, es doch zu wagen, selbst auf die Gefahr hin, daß das Bild, das dabei heraus kommt, bedenklich, ja erschreck-

lich wäre. Lieber den wahren Sachverhalt, als die Illusion. Letzten Endes können auch negative Aussagen oft sehr anregend sein.

Nach dem Ergebnis dieser ersten Umfrage muß nun aber doch gesagt werden, wie wertvoll es wäre, wenn einmal im deutsch-schweizerischen geistigen Raum eine solche Umfrage, Religionsunterricht und religiöse Erziehung des Kindes betreffend, auf umfassender Grundlage unternommen werden könnte. Ich bin überzeugt, daß sie nicht nur sehr bedeutungsvolle Einzelerkenntnisse für die religiöse Pädagogik im allgemeinen und den Religionsunterricht im besonderen liefern würde, sondern uns auch, trotz aller Zufälligkeit, die einer solchen Umfrage anhaftet, doch auch tiefe Einblicke in den religiösen Status unseres Geschlechts und unserer Zeit geben könnte.

Die Verfasserinnen und Verfasser geben wir auf Wunsch der meisten Einsender hier nicht öffentlich bekannt. Es haben sich Leute aus verschiedenen Ständen und Berufen gemeldet.