

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:	6
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: 24.01.2026

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

Kleine Beiträge

Zur schweizerischen Zeitlage

Walter Guyers Buch „*Unsere schweizerische Schule*“¹⁾ bedeutet einen wertvollen Beitrag zur Klärung der schweizerischen Zeitlage. Es wendet sich nicht — wie man aus dem Titel schließen könnte — an die Lehrer allein, sondern an alle Schweizer, die um ein geistiges Schweizertum ringen.

Wenn heute ausländische Vorgänge hauptsächlich junge Bürger beeindrucken und ihre Köpfe verwirren, so fragt sich jeder Ein-sichtige, ob schweizerischer Geist nicht mehr lebendig sei, oder ob vielleicht die Nachahmungssucht die innere Unsicherheit in geistig kulturellen Fragen verrate.

Wir Schweizer sind vor allem ein politisches und politisierendes Volk, dem sich unsere besten Köpfe zur Verfügung stellten. Man darf, glaube ich, hoffen, daß alle diktatorischen Gelüste taten- und machthungriger „Führer“ am nüchternen Sinn unseres Volkes vereben werden.

Aber die Gefahr liegt anderswo. Die Demokratie — die allein mögliche Staatsform der Schweiz — ist eben mehr als eine politische Staatsform: Sie ist eine Idee, die eine bestimmte geistig-seelische Haltung ausdrückt und über das Politische hinaus ins Kulturelle hineinwächst. Indem die Schweiz durch ihre Geschichte die Demokratie als die ihr gemäße Staatsform anerkannte, löste sie, wie mir scheint, nur einen Teil der ihr gestellten Aufgabe. Die Unsicherheit der heutigen Stunde erklärt sich bis zu einem gewissen Grade daraus, daß jetzt die kulturellen Probleme zur Diskussion stehen, denen wir mehrheitlich noch nicht ganz gewachsen sind.

Manche Erneuerungsbewegungen verraten eine erschreckende kulturelle Richtungslosigkeit. Es liegt im Wesen unserer dreisprachigen Schweiz, daß die einzelnen Teile ihre Blicke nicht ungern und z. T. auch aus innerer Notwendigkeit nach den großen Kulturgebieten richten, zu denen sie sprachlich gehören. Wir wahrten uns auf diesem Gebiete eine Freiheit, die oft nahe an Sorglosigkeit grenzte. So sind wir, wie Guyer mit Recht bemerkt, zuerst politisch mündig geworden, kulturell aber in eine Freiheit geraten, die in sich die Gefahr barg, das Eigene nicht mehr genügend zu sehen. (S. 115.)

Das Bedeutsame an Guyers Buch scheint mir zu sein, daß es den Weg zur kulturellen Selbstbesinnung aufzeigt und damit die schweizerische Demokratie zu einem Problem erhebt, dem ein tiefer menschlicher Sinn inne wohnt. Denn, sagt Guyer: „Alle Orientierung am Ethos des staatlichen, nationalen Gedankens kann nur Durchgang zum höhern, die Menschen ohne Rücksicht auf nationale Bindung einigenden und verbindenden Sinn sein. Es gibt eine übergreifende Welt des Geistes, in Religion, Kunst und Wissenschaft; es gibt ein nicht mehr zu umgehendes, die ganze Erde umspannendes Wirtschaftsgewebe und es gibt vor allem ein großes Gewissen vom besten Menschentum, vom Sinn aller Existierenden und vom Sinn seiner Verbundenheit.“ (S. 11.)

Wer zu dieser Formulierung unserer schweizerischen Aufgabe gekommen ist, muß zu innerst die Grundkräfte spüren, die unser Volk durch die Jahrhunderte leiteten; er muß sich aber auch mit jenen Männern auseinandergesetzt haben, die die geistige Schweiz in ihrer reinsten Form darstellen. Der große Lehrmeister Guyers ist denn auch Pestalozzi, den er — wie sein Pestalozzibuch zeigt — in seiner Struktur erfaßte. Schon Pestalozzi erkannte, daß alles Menschliche des Nährbodens bedarf. Gerade, daß in Guyer sich die Sicherheit der Zielsetzung mit einem klaren Erfassen schweizerischer Art und Aufgabe verbindet, daß die Nüchternheit der Beweisführung Ausdruck einer im tiefsten Grunde seelischen und geistigen Beschwingtheit und Freiheit ist, stellt ihn in die beste schweizerische Tradition einer geistigen Schweiz. Daß es eine geistige Schweiz gibt, der eine kulturelle Aufgabe obliegt, ist auch unsere Überzeugung, und daß wir an der Lösung dieser Aufgabe zu arbeiten haben, entspringt dem Glauben, daß die Schweiz

¹⁾ Walter Guyer: *Unsere schweizerische Schule*. Ihr Geist — Ihr Standort — Ihre nationale Aufgabe. Verlag Huber & Co., Frauenfeld.

ihre Mission trotz aller Trübungen immer wieder erkannte und auch heute erkennt und die Kraft zur Lösung aufbringen wird.

Wenn es sich darum handelt, dem Schweizer wieder die Aufgaben klar zu machen, vor die er gestellt ist, so muß es in erster Linie von der Schule aus geschehen. Der Pädagoge und Staatsbürger Guyer weiß sich auch hierin mit Pestalozzi einig. Darum enthält sein Buch zuerst eine scharfe Kritik an der Zielsetzung unserer Schule, aber dann stößt er unerbittlich zum Kern des Problems vor. Nicht um Reformen aller Art handelt es sich ihm, sondern um eine grundsätzliche Orientierung, zu der wir — gestehen wir es doch — noch nicht kamen.

„Die Schule als öffentliche Bildungsanstalt mit jenem Verantwortungsbewußtsein für das Ganze zu erfüllen, ihr also den aktuellen, politischen Einschlag zu geben, ist die eine Aufgabe. Das will ja nicht etwa besagen, in der Schule müsse nun das ‚Politisieren‘ eingeführt werden. Sonder darum handelt es sich, daß sie sich selbst als ein Politikum, als eine Gemeinschaftsordnung im Dienste des Ganzen begreifen lerne und auch vom Volk als solches begriffen werde. — Die weitere, oder vielmehr erste Aufgabe ist die, die Schule aus der kulturellen Isoliertheit herauszunehmen, ... an der sie mit ihrem Bildungsbegriff teil hatte.“ (S. 5.)

Das ist eine Angelegenheit, die Alle angeht und der niemand sich entziehen kann.

Guyer behandelt in seinem Buche klar und einleuchtend die der Schule gestellte neue Aufgabe, „die in ihrem ganzen Wesen Erziehung ist“. (S. 9.) Herb, aber nicht verletzend ist seine oft das Polemische streifende Kritik, aber sie beglückt, weil aus jeder Zeile ein aufbauender Geist, der Glaube an den Wert der Demokratie und an den Willen zur Lösung spricht und weil alles aus dem Fundament unseres schweizerischen Wesens herausbricht.

„Der demokratische Staat ist ein Staat des Ausgleichs. Er lebt aus der Mannigfaltigkeit der Einzelbestrebungen, die zusammen die Existenz und den Geist des ganzen Volkes wie einen Teppich wirken. Demokratie heißt darum Absage an alles Absolutistische so gut wie an alles Destruktive. Sie anerkennt alle Kräfte, die zum Aufbau der echten Gemeinschaft mitzuwirken gewillt sind, wendet sich aber mit aller Entschiedenheit gegen das Usurpatorische in irgend einer Form.“ (S. 51.) „Demokratie ist die schwerste Staatsform, weil sie die höchste Forderung an die innere Echtheit, Lauterkeit und Bescheidenheit jedes ihrer Glieder stellt.“ (S. 52.)

„Und weil der demokratische Staat den Menschen in seiner persönlichen Sinnhaftigkeit und in seiner persönlichen Teilhaftigkeit am Ganzen respektiert, dürfen wir auch zu diesem Staat erziehen; denn damit erziehen wir zum rechten Menschen und Staatsbürger zugleich.“ (S. 53.)

Aus dieser Grundhaltung erklären sich alle andern Forderungen an die Schule, von denen einzelne zu Einwendungen Anlaß geben könnten. Aber die Kritik muß verstummen vor der Kraft und Ehrlichkeit der Überzeugung und der wahrhaft schöpferischen Art, wie Guyer unsere schweizerische Aufgabe umschreibt.

Dr. J. M. Bächtold.

Die Grundlagen der Pädagogik Wilhelm Diltheys.

Den gesammelten Werken Diltheys in acht Bänden folgt nun auch noch die „Pädagogik“²⁾ in gleich vorzüglicher Ausstattung. Zwar sind es nur Niederschriften für die Berliner Vorlesungen, die hier sorgfältig zusammengestellt zum Abdruck gelangen; eine abgeschlossene Pädagogik hat Dilthey nicht verfaßt. Dennoch weht durch jede Zeile der ganze Geist dieses bahnbrechenden Geisteswissenschaftlers, und wenn das Ganze auch kein abgeschlossenes „Werk“ ist, so gibt es dafür einen um so interessanteren Einblick in die Werk-Stätte des Forschers.

²⁾ Wilhelm Dilthey: Pädagogik, Geschichte und Grundlinien des Systems. Gesammelte Schriften IX. Band. Verlag B. G. Teubner. Leipzig und Berlin. 1934. Geheftet RM. 8.—, gebunden RM. 10.—.

Dilthey ist bekanntlich der bedeutendste Begründer der sogenannten *geisteswissenschaftlichen* Betrachtungsweise, d.h. der bewußten und betonten Abtrennung und Klarlegung des *historischen* Geschehens gegenüber dem rein *naturwissenschaftlichen*. Leider brechen gerade die *pädagogischen* Vorlesungen Diltheys, die diesen Band füllen, im Jahr 1894 ab, also vor der entscheidenden Epoche in Diltheys Philosophie, da in diesem Jahr Stumpf und Paulsen an der Berliner Universität die Pädagogik übernahmen — und also hat man in dieser Diltheyschen Pädagogik noch nicht die ganz tiefgehende Befruchtung von seiner durchgebildeten Lehre her vor sich. Niemals möchte man die hervorragenden Arbeiten Paulsens besonders in der Geschichte der Pädagogik missen; aber die eigentlich geisteswissenschaftliche Grundlegung der Erziehungswissenschaft mußte so doch noch volle zwei Jahrzehnte auf sich warten lassen — bis sie mit *Eduard Spranger* ihren entscheidensten und feinsinnigsten Vertreter fand (der bekanntlich seit 1920 das Erbe Diltheys an der Berliner Universität verwaltet). Neben Paulsen, der zwar selbst aus echt geisteswissenschaftlicher Einstellung heraus, aber nicht mit deren eigenster philosophischer und psychologischer Begründung, Pädagogik lehrte, kam in Deutschland bekanntlich gerade in den 90er Jahren die ausgesprochen naturwissenschaftliche Psychologie (das Dilemma *Wundts!*) auf, und in der pädagogischen Praxis beherrschte noch der falsch verstandene, aber um so radikalere Herbartianismus zusammen mit den Ergebnissen der experimentellen Psychologie (Empfindung — Wahrnehmung — Vorstellung) das Feld.

Zunächst erweist Dilthey seine geisteswissenschaftliche Einstellung durch ganz entschiedene Parteinahme für das Gefühls-, Trieb- und Willensleben gegenüber der einseitigen Betonung des Intellekts. Wie die Geschichte als ganze nur aus ihrer blutvollen Wirklichkeit zu begreifen ist, so stellt auch das individuelle Seelenleben für Dilthey einen sinnvollen Zweckzusammenhang dar, der nicht aus peripheren Sinneseindrücken zu verstehen ist. Die gangbare Psychologie ist ihm „eine erweiterte Empfindungs- und Assoziationslehre“, die „die elementare Macht“ des menschlichen Seelenlebens“ außer Betracht läßt. Gegenüber einer bloß naturwissenschaftlichen Kausalität bilden „Teleologie, Vollkommenheit, Entwicklung den Charakter der geistigen Welt“, und für dieses geistig verstandene Seelenleben ist es gerade die „Mannigfaltigkeit der Gefühlsregungen, welche der Entwicklung ihren elementaren, massiven, zähflüssigen, natürlichen Schwerpunkt gibt“. Mit dieser Auffassung nimmt Dilthey vorweg, was nachher in ausführlicher Weise von der Psychologie der „Ganzheit“, der „Gestalt“, der „Persönlichkeit“, der „Sinnrichtung“, geleistet worden ist.

In zweifacher bedeutungsvoller Weise verfolgt dann Dilthey seine geisteswissenschaftliche These: es gibt, bei echt historischer Betrachtung der Seele und des Geistes, keinen allgemeingültigen Grundriß von Erziehung, keine eintönige und abstrakte Schablone, keine „Kasernenbauten der radikalen Doktrin“ („solche Pädagogik ist blind gegen den historischen tiefen Sinn und Zusammenhang“). Gegen den „Mechanismus eines Montesquieu, Helvetius, Buckle, Spencer und anderseits den Intellektualismus des deutschen Idealismus bei Herder, Schelling, Hegel, Herbart“ beruft sich Dilthey mehr auf Rousseau, Carlyle, Schopenhauer und Tolstoi. — Und es gibt, in größerem Maßstab, auch keine allgemeingültige Pädagogik in dem Sinn, daß sie die Eigenart der Völker außer acht lassen könnte. „Die Entwicklung rückt vorwärts, indem das Mannigfaltige der Eindrücke und Gefühlsregungen gemäß den Bedingungen und dem Naturell der Völker in einer bestimmten Art zu innerer Einheit gebracht wird. Eine solche Einheit war die ästhetische Anschauung im Griechentum, eine andere der römische Herrschaftsgedanke, das orientalische Offenbarungserlebnis ... Diese Struktur bewirkt auch das Erziehungs- und Unterrichtswesen eines Volkes. Aus dem Ethos desselben entspringt es und verbindet dessen Struktur gemäß Erfahrungen und Gefühlsregungen in diesem auf besondere Weise.“

Solch entschiedene nationale Betonung der Erziehung bedeutet aber bei Dilthey nichts weniger als nationale Überheblichkeit.

Der wahrhaft geschichtliche Sinn dieses Philosophen sieht die nationalen Kulturen in ihrer Eigenart sogut wie in ihrem unaufhebbaren Zusammenhang untereinander. Und innerhalb der nationalen Erziehung selbst darf niemals das Individuum dem Staat einfach geopfert werden. „Die Berechtigung des Individuums liegt gerade an einem Punkte, welchen die gegenwärtige Pädagogik ganz außer acht läßt und der doch für ein gesundes nationales Leben von durchgreifender Bedeutung ist: das Unterrichtssystem einer Nation muß so geordnet werden, daß jede individuelle Begabung vermöge der freien Kommunikation der Bildungswege zu derjenigen Entwicklung gelangt, in welcher sie sich und dem Ganzen zur Befriedigung tätig sein kann.“ Der Nachdruck liegt hier freilich mehr auf dem „Ganzen“, denn Dilthey sieht sich genötigt, jener „Täuschung“ Opposition zu machen, „als gäbe es psychologische und pädagogische Kunstgriffe, unabhängig von dem Lebensideal und den Gesetzen einer Nation das Individuum zu einer sogenannten Humanität zu entwickeln.“

Mit diesen Sätzen ist unzweideutig (und ausgerechnet durch den Begründer der geisteswissenschaftlichen Forschung) die Illusion einer selbstgenügsamen, allgemeinen, von Wirtschaft, Staat und Staatsform unabhängigen „Menschenbildung“ aufgezeigt, wie sie gerade in humanistisch-geisteswissenschaftlichen Kreisen mit Vorliebe genährt wird — ist aber ebenso deutlich jeder Totalitätsanspruch des Staates an Geist und Kultur zurückgewiesen. Die Einordnung der Erziehung ins Nationale kann einzlig den Sinn haben, das Zusammenwirken aller individuellen Kräfte für das Ganze und des Ganzen für die Entfaltung der individuellen Kräfte zu garantieren. So unterstützt z. B. „der Staat durch seine Willensmacht gegenüber den Eltern den Selbstzweck im Kinde; er sichert das Kind gegen die Gefahr, daß seine Kraft für Arbeit und Erwerb des Vaters verbraucht werde.“ Und überhaupt sorgt er dafür, daß „gerade in dem *Gleichgewicht der Herrschaftskräfte*, welche die moderne Gesellschaft ausmachen, die Allseitigkeit der Erziehung gesichert wird.“ —

Über die wahre Natur des *Erziehers* findet Dilthey Worte von unübertrefflicher Wahrheit und Schönheit; einiges davon mag hier stehen: „Man bemerkt, daß die Anziehungskraft, die ein Mensch auf andere ausübt, durch die Art, wie er sich hingibt, bedingt ist. Impulsive NATUREN allein üben eine solche Macht aus. Wo nun solche starken Gefühle Kindern gegenüber empfunden und von diesen leidenschaftlich erwidert werden, da ist eine elementare (erzieherische) Anlage vorhanden. Zunächst ist jede Beobachtung von Kinderseelen auf diesen Gefühlsregungen begründet. Wir verstehen einen Menschen nur, indem wir mit ihm fühlen, indem seine Regungen in uns nachleben; wir verstehen nur durch Liebe. Und gerade an ein unentwickeltes Leben müssen wir uns annähern durch die Kunst der Liebe, durch ein Mindern unserer eigenen Gefühle in das Dunkle, Unentwickelte, Kindliche, Reine. Alles Raisonnement tritt nur als sekundär hinzu. Hiermit hängt zusammen, daß in dem pädagogischen Genius Gemüt und Anschauungskraft vorherrschen, gar nicht der Verstand ... Es ergibt sich also als zweiter Grundzug, welchen mit dem ersten stark zusammenhängt, daß eine ungebrochene Naivität im Grunde der Seele den Erzieher dem Kinde annähert. Urphänomen Froebel, wie er sich in das Spiel einlebt. Wo sie mit einem starken intellektuellen Vermögen verbunden ist, entsteht eine ganz besonders ergreifende Gestalt des Seelenlebens wie in Sokrates und Plato. In andern Fällen, wie bei Herbart, vermag sie der Übermacht der Reflexion nicht standzuhalten, und man gewahrt, wie der freie pädagogische Blick sich mindert und die Theorie siegt über die Kunst. Das ist der Weg von den ersten pädagogischen Schriften Herbarts zu seinem „Grundriß“ ... Aus diesem Grunde naiven unmittelbaren Verstehens bemerkt man aber bei dem pädagogischen Genie ein *Sinnen über Seelenleben*, das so lebendig, so voll Realitätssinn ist, daß es gegen die für Erkenntnis unvermeidliche Analyse und Abstraktion widerspenstig verbleibt. Die herrlichen Jünglingsgestalten Platos entstehen so: ein einziges Denkmal des pädagogischen Eros. Es entstehen Pestalozzis Gestalten in Lienhard und Gertrud: der schönste Volksroman aller Zeiten, Verhältnisse erziehender Einwirkung mit denen menschlichen Helfens wunderbar gemischt, Phantasien über die Men-

schenseele und die Entwicklung der Menschheit: tiefstinnig, elementar, konkret, wahrhaftig, nicht nach dem Richtmaß der wissenschaftlichen Analyse zu messen, ein Ding für sich in der Welt des Grübelns über Menschennatur. Wer könnte die „Abendstunde eines Einsiedlers“ ohne Gemütserregung lesen? ... Etwas von diesen Großen zeigt sich in mindern Zügen täglich. Beim Elementarlehrer, Kind des Volkes, wenige Jahre nur von der ländlichen Bevölkerung in der Schule, im Seminar, getrennt, vor sich einen hölzernen psychologischen Schematismus — aber etwas von der Wärme der Kinderseele wird ihm dann fühlbar, und alle seine naiven Erfahrungen leben in und über diesem Schematismus — Regeln, die mechanisieren, was als Erziehungskunst lebendige Kunst ist; aber mehr ist ihm Beispiel, Vorbild, was er von Pestalozzi, Froebel, Diesterweg in seiner einsamen Stube liest. Von diesen wird er geführt. Der psychologische Theoretiker mag über Diesterweg und Froebel oft lächeln, aber doch nur, wie auch Herbart und Schleiermacher wohl über die pädagogischen Neuerer des 18. Jahrhunderts, des goldenen Zeitalters, an ihrer Spitze Pestalozzi, lächeln mochten. O ihr Weisen, die ihr in dieser pädagogischen Literatur überall auf Grübeln wie von Träumern stoßt! Es sind Menschen, die in Kinderseelen lasen, täglich, ständig, viele Jahre, und die volle Lebendigkeit durch Analysis und Abstraktion nicht lösen konnten, nicht lösen wollten! Unbehilflich wie Kinder mit diesen Werkzeugen! Aber ihr Gefühl des Lebens, ihre Empfindung der Kinderseele — sie ist es, durch die sie uns Theoretikern allen überlegen sind.“

(Man ziehe einmal aus solchen Einsichten die Konsequenzen für das, was heute zur *wissenschaftlichen* Vertiefung der Lehrerbildung alles verlangt wird, und man wird es vielleicht inne, wie sehr man mit solchem akademischen Anspruch am Entscheidenden mindestens der Volksschulbildner vorbeigeht.)

Der größte Teil dieser „Pädagogik“ von Dilthey besteht in erziehungsgeschichtlichen Darlegungen, aus denen der Forscher den systematischen Standpunkt zu gewinnen trachtet. Schon die geschichtlichen Darlegungen allein hätten die Herausgabe dieses wertvollen Bandes gerechtfertigt; sie sind, der ganzen Art und historischen Einfühlungsgabe Diltheys entsprechend, von richtunggebender Bedeutung. — Dem Herausgeber Otto Friedrich Bollnow, beraten von Professor Hermann Nohl in Göttingen, gebührt Dank für die sorgfältige Auswahl und Sichtung.

Wir haben dieser Pädagogik eines deutschen Philosophen so ausführlich und dankbar gedacht, weil sie aus einem Geist deutscher Kultur stammt, dem auch wir Schweizer noch verbunden sind; dem heutigen Deutschland möchte sie wenigstens ein Heimweh nach seiner kulturellen Freiheit von damals erwecken!

Guyer.

National-Narzismus.

Es gibt Bücher, die im Grunde recht geistlos sind und trotzdem als „wichtige Neuerscheinungen“ angesprochen werden müssen: Dann nämlich, wenn sie weniger als geistige Offenbarung einer Individualität, dafür aber um so mehr als typische und repräsentative Äußerung einer kulturellen Bewegung ernst zu nehmen sind. Mit einem solchen Werk, das der gesamten deutschen Lehrerschaft gewidmet ist, wollen wir uns hier beschäftigen.

Der Verfasser des Buches ist der Leipziger Philosoph und Universitätslehrer Professor Ernst Bergmann, ein Gelehrter, der sein nationalsozialistisches Herz nicht erst im Frühjahr 1933 entdeckt hat, sondern längst als geistiger Propagator der Bewegung angehörte. Der Titel des Buches heißt: „Deutschland, das Bildungsland der neuen Menschheit; eine nationalsozialistische Kulturphilosophie“. Der Haupttitel klingt nicht gerade schüchtern; dafür muß festgestellt werden, daß der Untertitel eher zu bescheiden ist: Es handelt sich hier nicht um *eine*, sondern in den Hauptzügen um *die* Kulturphilosophie des deutschen Faschismus. Es handelt sich um eine Weltanschauung, die sich missionierend zu exportieren gedenkt. Bergmann drückt das so aus, daß er schreibt, man könne den deutschen Bildungsidealismus auch Bildungsimperialismus nennen!

Im übrigen haben wir hier ein Kompendium der nationalsozialistischen Ideologie vor uns. Wir finden in ihm Hymnen auf

Eheverbots- und Sterilisationsgesetze. Und alle sind sie da, die Schlagwörter und Phrasen der deutschen „Erneuerung“: Untermenschentum, Aufartung, Aufordnung der Menschheit, vergreiste Nation, Aristogenik, Nordische Renaissance, Hundertjahresplan der Nationalhygiene, Novemberverbrecher von 1918 usw., usw. Die Deutschen werden die „ideellen Sieger“ des Weltkrieges genannt, und irgendwo ist die Rede von den „kümmерlichen Ideen der französischen Revolution“. Friedensfreunde werden mitleidig „Träumer“ genannt. Dazu kommt das sehr salonfähig gewordene Geschimpf über den „Liberalismus“. Armes „Bildungsland der neuen Menschheit!“

Das Buch ist auch ein Dokument für die Verwahrlosung, durch die das wissenschaftliche Leben Deutschlands in neuerer Zeit bedroht wird. Da lesen wir z. B. den Satz: „Jede Tiermutter tötet selbst ihr Geborenes, wenn sie erkennt, daß es dem Lebenskampf nicht gewachsen ist.“ Das ist doch schon allerhand zoologische Weisheit für einen Universitätsprofessor!

Den Abschluß des Buches bildet eine „Vision“: Deutschland im Jahre 1960! Kindische Traumphantasien von einer Welt, die endlich an deutschem Wesen genesen ist. Aber dieser Traum wird im dritten Reich von Hunderttausenden geträumt. — Aus seinem Inhalt soll hier nur *ein* typisches Wunschbild erwähnt werden, weil es sich in angelegentlicher Weise auch mit der Schweiz beschäftigt. Wir lesen da (S. 137) folgende Stelle: „Ich will sie hier nicht aufzählen, die vielen Länder, die zum germanischen Volksboden gehören, von Elsaß-Lothringen, der Schweiz und Südtirol auf der einen Seite, bis zu den Ostsee-Provinzen auf der andern und den im Weltkrieg geraubten Kolonien.“ —

Die Hauptteile des Buches sind der Auseinandersetzung mit dem Christentum und der Propagierung der „Deutschreligion“ gewidmet. Diese Erörterungen sind es, die das Werk eigentlich lesenswert machen. Zu Nutz und Frommen all derer, die noch immer nicht begriffen haben, wo der deutsche Nationalismus geistesgeschichtlich hinkriegt, möchten wir zunächst einige Zitate anbringen:

„Es gibt Blumenfreunde und Tierfreunde. Sie alle züchten... Warum soll es nicht auch Menschenfreunde geben? Warum soll allein der Mensch der Hand des christlichen Priesters ausgeliefert bleiben, der nicht züchten will, sondern nur erlösen?“ (S. 38).

„Wir haben eine andere, als die christliche Lazarettanschauung vom Menschentum.“ (S. 38).

„Und im übrigen wollen wir Christus *sein*, nicht bloß an Christus glauben. Arzt und Heiland und Retter am Menschen wollen wir sein, gemäß unserer heroischen Ethik. — Wir wollen den Menschen heilen und erlösen, ehe er geboren wird, nicht ehe er stirbt.“ (S. 39).

Ein weiteres Beispiel solch geschmackloser Blasphemie:

„Das geistige Germanien gestern und heute und dasselbe auch in Ewigkeit besiegt diese Mächte.“ (S. 43).

„Die Einordnung im Glauben kann aber niemals von einer Religion aus erfolgen, die dem germanischen Sittlichkeitsempfinden so im Innersten zuwider ist, wie die jüdisch-christliche Bibelreligion.“ (S. 48).

„Und wir Heutigen: Wenn wir eine Schuld kennen, so ist es die große, gewaltige und niemals mehr abzutragende Schuld des Christentums an der Menschheit, die die deutsche Jugend, die in der nordischen Glaubensbewegung steht, mit Recht wie eine brennende Schmach empfindet. Manchmal, wenn man mit dieser Jugend spricht, so erschrickt man vor der Gewalt des Hasses gegen das Christentum, die uns aus diesen jungen Seelen entgegenbricht. Wahrhaftig: Es schaun aufs Hakenkreuz voll Hoffnung schon Millionen.“ (S. 89).

„Christliche Priesterpädagogik und nationalsozialistische Ethik sind also die größten Gegensätze, die man sich nur denken kann. Ein nationalsozialistischer Staat, der die Priester in Kirche und Schule im Geiste ihrer Weltanschauung ungehindert hantieren und Menschen bilden läßt nach ihren Idealen, schaufelt sich selbst sein Grab.“ (S. 95).

„Wer den christlichen Religionsunterricht in den Schulen befürwortet, der betrügt die deutsche Jugend um die religiöse Vollbildung und außerdem um eine reine, artrechte und moderne Seelenbildung.“ (S. 100).

„Sie (die Jugendlichen) fühlen es besser als wir Professoren, das Eine, Gewaltige, das nötig ist, wenn Deutschland leben soll: Nie wieder Christentum!“ (S. 120).

Dieser erbauliche Ton klingt durch das ganze Buch hindurch. In der Schweiz gibt es nicht wenige konfessionsbewußte Katholiken, die irgendwie mit den fascistischen Strömungen sympathisieren und die noch nicht begriffen haben, in welche kulturelle Barbarei der Fascismus als eine Bewegung der Menschen- und Staatsvergottung mit innerer Notwendigkeit hineinführen muß. Ihnen sei die Lektüre dieses Buches besonders warm empfohlen.

In den aufbauenden Teilen dieses Werkes wird dann die „Deutschreligion“ propagiert, die uns in den Zeitungsberichten über die Glaubenskämpfe im neuen Deutschland in jüngster Zeit immer wieder entgegentrat. Bergmann stellt dem Christus der Bibel den „Nordchristus“, den „atlantischen Christus“, den „Christus der Steingräberzeit“ gegenüber. Das ist nicht ein Religionsstifter, der als geschichtliche Gestalt Wirklichkeit hätte; es handelt sich lediglich um den personifizierten Gehalt eines germanischen Sonnwendmythos, um eine blasse und kümmerliche Figur, der hier mit geblähtem Pathos etwas Scheinleben eingepumpt wird. Die Substanz dieser „Deutschreligion“ wird ausschließlich gewonnen aus einer (oft mehr als gewagten) Ausdeutung und Ausbeutung altnordischer Mythologie. Alles ruht auf dem Credo: „Ex septentrione lux“ (aus dem Norden das Licht). Als Trägerin dieser Religion wird die „Hakenkreuzkirche“ postuliert. Das Hakenkreuz soll nicht nur politisches, sondern als „Sonnenwendekreuz“ auch höchstes religiöses Symbol sein.

„Alle Theologie ist menschenfeindlich“, schreibt Bergmann (S. 85), „sie erniedrigt den Menschen und zerstört den Glauben an den Menschen. Sie trägt die Schuld, daß der Gottmensch noch nicht lebt. Daß die Menschen sich noch nicht auslesen und züchten, wie sie es doch mit dem Tier und der Pflanze tun.“ Und dann umschreibt er die neue „Religion“, die er „nordische Anthropologie“ oder „Menschgottlehre“ nennt.

Das Ganze qualifiziert sich als eine aufgeblähte Mythologie um einen platten Pantheismus — als ein kümmerliches Elaborat von Menschen, die von wirklicher religiöser Erfahrung gänzlich unberührt geblieben sind. Es lohnt wirklich nicht, auf den Gehalt dieser Phantasterei näher einzugehen.

Es offenbart sich hier eben die tiefste Tragik jeder Gottlosigkeit: Schrumpfung des Geistes überhaupt, Herzensverarmung und Gemütsverrohung.

Solche Sumpfpflanzen gedeihen (mit innerer Notwendigkeit) im Schatten des Hakenkreuzes. Sie sind unausweichliche Begleiterscheinungen des neudeutschen National-Autismus: Auswirkung der völkischen Selbstberauschung auf das Gebiet der Religion. — Ob das Christentum dadurch ernsthaft gefährdet wird? Ich glaube nicht. Heute kämpfen bereits unzählige Christen in Deutschland mit aller Entschiedenheit für ihre Überzeugung. Und es kann nicht ausbleiben, daß gerade in der Konfrontierung der Christuslehre mit solch pseudoreligiösem Aberwitz vielen bisher indifferenten Menschen die ganze Erhabenheit des Christentums aufleuchtet. Das Christentum wird in diesen neuen Kämpfen erkennen und seine ungeheure geistige Überlegenheit offenbaren.

Trotz allem! Wir glauben an das geistige Deutschland, das eines Tages wieder zu sich selbst kommen wird und dem dann solche Entgleisungen wie ein böser Traum erscheinen werden. Wir glauben an den Sieg der Humanität, an die Auferstehung der heute so tief erniedrigten Menschlichkeit. — Inzwischen empfahlen wir dieses Buch (es kostet geheftet nur RM 2.75) als homöopathisches Mittel all den Schweizern, die durch fascistische Infektion ein wenig ihre kulturelle Sehkraft eingebüßt haben.

W. Schohaus.

Weniger Schule — mehr Leben.

Mein Bub besucht die dritte Klasse der Primarschule. Er ist in einer sehr gut geführten Klasse, liebt seine Lehrerin sehr und gehört nicht zu den Dummsten. Trotzdem konnte er den Augenblick kaum erwarten, da er den Schulsack in die Ecke stellen und ihm für fünf Wochen gründlich Lebewohl sagen durfte.

Die letzten drei Wochen vor den Ferien waren eine große Schulmüdigkeit und Sehnsucht auf die Freiheit. Und er hatte recht. Was er erlebte, das haben mit ihm wieder Tausende von Schulkindern erlebt. Das sah ich in meiner eigenen Klasse. Nach acht bis neun Wochen Schule läßt die Spannkraft unweigerlich nach und was übrig bleibt, ist ein müdes Dahinschleppen, ist viel geringe Wille und wenig Leistungsfähigkeit.

Und diese immer wiederkehrende Beobachtung hat den ketzerischen Gedanken in mir wieder neu bestärkt: wir sollten viel weniger Schule halten. Die große Stundenzahl nimmt unsern Kindern allzuviel Freiheit und Bewegungsmöglichkeit weg. Mit dem ersten Ferientag ist die Müdigkeit von meinem Buben gewichen. Von früh bis spät sitzt er jetzt am See, baut Kanäle und Seen oder leistet sonst irgend etwas. Die Tage sind ihm viel zu kurz. Er erwacht vor lauter Eifer schon um sechs Uhr morgens, während man ihn während der Schulzeit um halb acht Uhr kaum zu wecken vermochte. Und was er an praktischen Kenntnissen in diesen Ferien sich erwirbt, dem Nachbar Handwerker abguckt, das stellt eine wahrhaft reiche Ausbeute dar. — Wie anders ist es während der Schulzeit. Am Vormittag Schule, am Nachmittag Schule. Besorgungen für die Mutter, Tisch decken, abtrocknen, Schuhe putzen, Aufgaben machen, und der Tag ist um. Unweigerlich vorbei. Wie oft schon hat er geklammert, daß er ja gar keine Zeit mehr habe für seine Spielsachen. Und er hat recht. Er kommt zu kurz.

Es wäre durchaus möglich, in viel kürzerer Zeit das den Kindern zu geben, was wir den Schülern an wirklichen, lebensnotwendigen Kenntnissen zu vermitteln haben. Wenn wir unsere Lehrpläne endlich von allem unnötigen Ballast befreien würden, könnten wir die eigentliche Unterrichtszeit ganz wesentlich verkürzen. Man sollte es fertig bringen, nur am Vormittag zu unterrichten und den Nachmittag frei zu geben. Denn schließlich ist es nur gut und nützlich und von erzieherischem Wert, wenn die Kinder auch zu Hause im Haushalt oder in Garten und Feld noch mitmachen können. Daneben aber müssen sie trotzdem noch ihre Freizeit haben, die restlos zu ihrer eigenen, uneingeschränkten Verwendung steht. Man mag diese Ansicht ketzerisch finden. Aber sie entspricht dem menschlichen Bedürfnis des Kindes, dem schließlich auch die beste Schule zur Last werden kann, weil sie ihm zu viel Zeit weg nimmt, weil sie ihm zu viel Freiheit raubt. Wer findet, es sei auch nicht gut, wenn alle Nachmittage frei seien, der mag Spiel- und Wandernachmittage einfügen. Warum soll nicht Sommer und Winter die Klasse jede Woche mindestens ein- oder zweimal wandern, baden, turnen, spielen?

Und eine weitere Sache ist mir neuerdings durch den Kopf gegangen. Das sind die Ferien. Da stimmt auch etwas nicht mehr. Da haben wir von Mitte Juli bis Mitte August Ferien. Fünf Wochen. Das ist meistens die Zeit, da das Wetter unbeständig und regnerisch ist. Dann kommen sieben Wochen Schule. Während dieser Zeit, im September, haben wir erfahrungsgemäß oft viel beständigeres Wetter. Da sitzen wir in der Schule. Dann kommt der Herbst, mit den oft regnerischen und kurzen Tagen. Da machen wir wieder zwei Wochen Ferien. Und dann kommt der lange, lange Winter. Der nur durch zehn kurze Feiertage an Weihnachten unterbrochen wird. Tage, die mit festlichen Anlässen, langem Aufbleiben und aufgeregtem Festbetrieb ohnehin nicht dazu angetan sind, dem Kinde eine wirkliche Erholung zu bieten. Da stimmt etwas nicht mehr! Wir sollten die Ferien besser einteilen, geschickter verteilen und verlängern.

Wie wäre es, wenn man das Schuljahr in Trimester einteilen würde? Man könnte das Schuljahr im Oktober beginnen. Das hätte zudem den Vorteil, daß das Eintrittsalter auf sechseinhalb Jahre erhöht würde. Das erste Trimester würde dauern bis zur Weihnacht. Dann kämen Wintersportferien. Erfahrungsgemäß ist die schönste Sportzeit im Januar. Der Januar wäre also frei zu geben. Dann käme das Frühjahrstrimester, das bis zum April dauern würde. Mitte Mai, nach einer Pause von 3—4 Wochen begäne der dritte und letzte Abschnitt, der Ende Juli beendet wäre. Die Monate August und September wären wieder frei, so daß sich die Schüler von einem Schuljahr bis zum Beginn des neuen gut erholen könnten.

Man wird finden, da seien die Ferien auch gar reichlich bemessen. Die Herren Lehrer, die man ja jetzt schon als Ferientechniker zu bezeichnen liebt, hätten es da auch gar schön. Das mag stimmen. Aber einmal wäre zu sagen, daß die Ferien dem Kinde dienen sollen. Die Kinder sind nicht dazu da, daß sie dem Lehrer Beschäftigung verschaffen, sondern die Lehrer sind um der Kinder willen da. Und alsdann könnte man die Lehrer verpflichten, während einer der Ferien eine Ferienkolonie, ein Ferienlager, eine Ferienwanderung, ein Skilager von drei Wochen zu leiten. Damit wäre der Ausgleich geschaffen und die Mißgunst edler Mitbürger beschwichtigt.

Es ist klar, daß die vermehrte Freizeit auch vermehrter Fürsorge für diejenigen Kinder rufen würde, die nicht in der glücklichen Lage sind, ein schönes Daheim zu haben, die nicht die Möglichkeit haben, unter den Augen der Mutter ihre Freizeit zu verbringen, mit den Eltern in die Ferien zu gehen. Bei dieser Gelegenheit mag uns wieder einmal zum Bewußtsein kommen, wie sehr die heutige wirtschaftliche Lage unseres Volkes der Neuordnung bedarf. Wie unerhört wichtig für die heranwachsende Jugend es wäre, in einer Wirtschaftsordnung zu leben, die jedem Arbeitenden ein gutes Einkommen sichern würde, so daß er sich der Erziehung seiner Kinder wieder in vermehrtem Maße annehmen könnte. Einer Wirtschaftsordnung, die dem Kinde die Mutter und die Wohnstube wiedergeben würde. — Diese Wirtschaftsordnung kann geschaffen werden. Und jeder Erzieher ist verpflichtet, sich dafür einzusetzen.

Dieser Vorschlag zu vermehrter Freizeit für unsere Kinder mag vielen übertrieben erscheinen. Aber Hand aufs Herz, ihr Väter und Mütter, habt ihr nie empfunden, daß die Kinder durch das gegenwärtige Schulsystem zu sehr in Anspruch genommen werden?

Werner Schmid, Zürich.

Offene Stelle

Vorbemerkung: Nicht ein Trost- oder Klaglied auf die Arbeitslosigkeit soll hier gesungen werden. Dieser Bericht über einen recht prosaischen Stellenwettbewerb entspricht in allen Teilen der Wirklichkeit, nur, daß wir uns gestatteten, Umstände des Ortes, der Zeit und der Personen so zu verwischen, daß es schlecht hin unmöglich sein dürfte, die wirklichen Namen noch zu erkennen.

Ich bin Lehrer in einem kleinen Dorfe des Appenzellerlandes. Ich bin noch ziemlich jung, aber ich habe schon Familie, vier Kinder, zwei Buben, zwei Mädchen, das Älteste besucht schon die Schule. Glücklicherweise geht es nicht zum Vater in die Schule, dies so nebenbei. Meine Frau stammt aus Hablingen, einem noch geringeren Dorfe im Hinterthurgau. Bei meiner Brautwerbung habe ich nicht auf Vermögen spekulieren müssen. Aber wir kommen so eben durch, wenn der Monat endet, hat unsere gemeinsame Kasse Ebbe. Dann schwollt meine Brieftasche für ein paar Stunden an, länger nicht. Aber die Hauptsache ist, daß wir uns lieben und in den hübschen Kindern wiederlieben. Wir leben also in glücklicher Ehe. Bei allen Mißerfolgen hat dieser Umstand noch alles Ungeschick an Gewicht weit übertroffen. So soll hier auch nicht gejammert werden. Wir haben es gut. Wir wohnen in einem alleinstehenden Häuschen, ganz im Grünen, vor und hinter unserem Höckli besitzen wir einigen Garten, viel Gemüse und Beerenwachs, auch Blumen für die sonntägliche Stube. Aber das Schönste, ich meine, von der Familie habe ich schon zu viel Gutes erzählt, das sind meine Bücher und der Abendsitz mit dem herrlichen Blick in die Berge, die ich so sehr liebe.

Aber der Mensch ist nie mit dem Erreichten zufrieden. Zu meinem vollen Glück fehlt mir ein anderes Arbeitsfeld. Zwar bekleide ich in der Dorffeuwehr den Rang eines Unteroffiziers. Daneben bin ich noch Betreibungsbeamter, Organist, Aktuar im Männerchor und Mitglied aller dörflichen Gesellschaften, die in irgend einem Zusammenhange mit Gemütlichkeit stehen. Heutzutage ist das bei allen Vereinen der Fall. Immerhin, Alkoholiker und ewiger Raucher bin ich also nicht, womit nicht gesagt sein soll, daß ich ein Tugendheld sei. Ich habe so meine Fehler. Mein

größter ist mein Ehrgeiz, einmal in ein größeres Dorf gewählt zu werden. Städte und Städtlein kennt unser grünes Hügelland ja nicht. Aber unsere größeren Dörfer sind z. T. noch reich und wohlhabend.

Diesen Frühling wäre es mir beinahe gegückt. Es war eine Stelle offen in einem der großen Dörfer, ja, einem Dorfe, beinahe wie eine richtige Stadt. Ich bin in diesem Dorfe aufgewachsen, so groß wie eine Stadt. Ich habe zwar immer gemeint, jetzt wäre ich hier daheim. Aber wie ich in der dreimal wöchentlich erscheinenden Zeitung das fette Inserat gelesen habe, da gab es meinem Innern einen herben Stich, und ich habe selbigen Abends die Anmeldung geschrieben, fein säuberlich von Hand und alle meine Zeugnisse und Ausweise beigelegt. Am andern Morgen ist meine Frau mit dem Kinderwagen und dem Kleinsten zum nächsten Dörfllein hinübergefahren, das man von hier meint mit einem Steinwurf erreichen zu können. Elsbeth hat das gewichtige gelbe Kuvert mitgenommen, hinunter in das tannendunkle Waldbachtal und auf der andern Seite den steilen Fahrweg hinauf. Dort hat sie den eingeschriebenen Brief aufgegeben. Wir haben das so verabredet, denn hier soll es niemand wissen, daß ich fortwill. In diesen Gedanken haben wir etwas wehsüßes Vorleid hineingelegt, etwas Selbstvorwurf, eine kleine Undankbarkeit zu begehen, wenn wir hier, wo es uns nicht übel geht und nicht übel gefällt, fortstreben. Dann bin ich mit grenzenlosem Eifer in meine Schule gegangen und habe mich auf den erwarteten Schulbesuch aus dem großen Dorfe vorbereitet. Ich gebe zu, ich habe alles etwas ernster und feierlicher genommen als auch schon. Wer würde es anders halten? — Nun, Elsbeth hat gelacht und dabei gemeint: „Kennst Du niemand in Deinem Dorfe, der Dir bei der Bewerbung behilflich sein könnte?“ Frauen haben in solchen Fällen immer schlängenkluge Gedanken. So sind wir an einem Abend zusammgesessen und haben meine Menschenbekanntschaft Revue spazieren lassen. Und zuletzt haben wir uns auf ein paar angesehene Freunde meines Vaters und einige mir wohlgewogene Lehrer aus meiner Knabenzeit geeinigt und diese Auserwählten habe ich bearbeitet mit schreibmaschinen geschriebenen Empfehlungsbriefen, meiner Wenigkeit und meiner Umstände zu gedenken, sanftem Hinweis auf erhaltene Zeugnisse und bisherige Lehrtätigkeit, fein parfümiertes Selbstlob, nicht aufdringlich usw., usw. Sogar ein paar Herren der Schulkommision sind von mir begrüßt worden. Ganz fremd konnte ich ihnen nicht sein, ich hatte ja während allerdings nur kurzer Zeit daheimvikarisiert.

Es schien gut zu gehen. Mein liebster Freund konnte mir schon nach wenigen Tagen melden, daß ich ins Vordertreffen geraten sei und in den nächsten Tagen Schulbesuch zu erwarten habe. Die Anmeldefrist war noch nicht abgelaufen, als er mir dieses schrieb. Aber das sahen wir nicht und freuten uns alle Beide auf den kommenden Besuch. Ich war häufiger in der Schule zu treffen, die Fastnachtszeit war vorbei, die Vereine begannen ihren späten Winterschlaf, niemand konnte Argwohn schöpfen, und dann ging es ja dem Examen entgegen, wo ein Schulherr sowieso mehr zu tun hat als das ganze übrige Jahr. Ich zeichnete und korrigierte und schrieb an die Wandtafel und bereitete Versuche in allen Realfächern vor, den Gästen zu imponieren. Selbst die übliche Schulfuchserei ließ ich diesmal weg und ordnete mein Verhältnis mit meinen folgsamen Schülern, war — kurz gesagt — recht aufgeräumt und witzig, wie es hierzulande ja Brauch ist. So kam der März ins Land. Ein wunderbarer März, der des Jahres 1934! Sehnstüchtig begrüßten wir jeden neuen Tag und lasen uns die bange Frage von den Lippen, kommen sie heute oder kommen sie heute noch nicht? Und wenn der Abend sich aus der tannendunklen Tiefe auf unsere reine Höhe heraufwagte, wenn in meinem Studierstübchen das warme Licht brannte, dann setzte ich mich fragend in den weichen Stuhl, kommt der Besuch morgen? Aber es kam niemand, und wir sagten uns bald, sie kommen wohl überhaupt nicht.

Da schrieb der Freund wieder: „Du bist unter den Ersten in der engeren Wahl!“

Dann schrieb der Vater, ob ich angemeldet sei, man rede von meiner Wahl in die Gemeinde. Wir beantworteten den Brief,

aber auf die gestellte Frage ging ich nicht ein. Ich traute der Sache mit einem Male nicht mehr.

In einer Konferenz hatten wir so unbefangen als möglich von der offenen Stelle geredet. Unter den Kollegen saß Müller, der wie ich, in dem großen Dorfe daheim war. Müller wußte Genaueres, er war tatsächlich im Bilde. Er sprach von 39 Anmeldungen aus dem kleinen Kanton, von Schulratssitzungen und Auszug in die engere Wahl. Dabei sah er mich an und meinte: „Du wirst Dich wohl auch angemeldet haben?“ Ich wurde feuerrot und sagte nichts. Aber die Anderen wurden aufmerksam und Haas meinte: „Du bekämst die Stelle sowieso nicht!“ „Wieso?“ fragte ich gekränkt.

„Wieso?“ meinte der andere, „hast Du nicht heiraten müssen, hast Du nicht ein politisch bewegtes Leben hinter Dir, was bist Du eigentlich, Fortschrittsmann oder Reaktionär, Frontist oder Sozialist, am Ende hilfst Du gar Hitler?“

Auch die andern mischten sich jetzt in das Gespräch. Zuletzt wurden wir einig, daß hier nicht die politische Farbe ausschlaggebend sein dürfe und daß es nicht angehe, so weitgehend in das Privatleben des Einzelnen hineinzuschnüffeln. Aber die Pessimisten auf der anderen Seite gaben dem Gedanken Ausdruck, daß heute eine Wahl an eine Staatsstelle nur mehr durch Protektion erfolgen könne. Man werde in erster Linie darauf abstellen und erst nachher, wenn diese Vorbedingungen erfüllt seien, nach der Fähigkeit fragen. „Haben wir es nicht gesehen“, sagte einer, „daß sie in die Stadt einen von den Unsriegen geholt haben, der vor einem Jahre noch stark bürgerlich sich gebärdete und jetzt ist er Sozialist. Haben wir nicht gesehen, daß bei anderen Wahlen in die Stadt gar nicht eine richtige Auswahl der Aspiranten erfolgte, weil der zu Wählende den Bürgerlichen anzugehören hatte und weil feststand, wer gewählt werden sollte, ehe die Stelle überhaupt offen war?“ Dieser, der so redete, fand weitgehende Unterstützung. „Man frägt nach dem Parteiausweis, nach der Kirchenfrömmigkeit, nach dem Salontwentum, nach den Empfehlungen, das ganze ist eine abgekartete Parteien- und Günstlingswirtschaft!“

In dieser Nacht konnte ich lange nicht schlafen gehen. Denn ich wußte, daß jetzt alles verdorben war, daß keinerlei Aussicht mehr bestünde, die ersehnte Stelle zu erhalten, mich zu verbessern, vorzurücken, auf einen grünen Zweig zu gelangen. Aber ich gab es mir nicht zu, konnte es nicht zugeben, ich hätte mir zu viel Wahrheiten sagen müssen.

Andern Tags erhielt ich Bescheid, daß ich *nicht* in die engere Wahl gekommen sei. Den Grund verschwieg man mir. Ich konnte mir ihn denken. Ich war nicht nur enttäuscht, ich war verzweifelt. Es war gut, daß ein Sonntag darauf folgte, der mir Zeit zur Besinnung gab. Den ganzen geschlagenen Tag hockte ich daheim und kam nicht einen Schritt auf die Straße.

Zum Schluß habe ich nur zu sagen, daß ich noch lebe, daß ich wohl getroffen, aber nicht geschlagen bin. Was hat das gemacht? — Ich kenne mich selber nicht mehr. Der Mensch ist doch eigentlich ein Feigling in solchen Lagen. Ich trug den Ärger mit Anstand und Mut. Ich habe der Verzweiflung nicht nachgegeben, ich habe nur eines getan, gelächelt über jene Menschen, die von einer Staatsstelle schwärmen und Kinder und Göttibuben und Mündel gewalttätig und unbeirrbar in ein Seminar, auf eine Kanzlei, ins Regierungsgebäude schicken wollen.

Nach einem halben Jahre jetzt hat man mir die Wahrheit gesagt. Nicht ein Freund hat es getan, die Feinde haben es verkündet: „Wir sagten es ja — du bist nicht zuverlässig genug, wir meinen politisch“.

Und ich habe mir meinen Vers selber gemacht. Auch der Schulmeister ist nur der Gefangene einer Partei und darf kein anderes politisches Hemd anziehen, wenn das alte ihm auch noch so widerlich erscheinen sollte. Wenn er es versuchte, wehe, er verscherzte sich damit die Laufbahn als — sage und schreibe — als Lehrer sechs- bis zwölfjähriger Kinder. Er könnte die Welt auf den Kopf stellen. Aber es freut mich, daß ich Erwachsene und nicht Kinder zu Feinden habe. Denn ich bin gerne Lehrer, und so leben wir im Höckli, fern von dem großen Dorfe. Aber meine Kinder sollen trotzdem nicht schulmeistern. Ich würde sie am liebsten in den Urwald schicken und zu den Wilden, und dort sollen sie die Freiheit von allen gesellschaftlichen Bindungen kennen lernen. Vielleicht, daß einst meine Enkel wieder ins großväterliche Fahrwasser schlagen, aber dann sind sie hoffentlich über die freien Väter und Mütter immun geworden gegen das Gift der Gesinnungsschnüffelei und des politischen Kuhhändlertums.

Nachschrift: Den Lehrern gewidmet und allen denen, die Schulrat sind oder werden wollen, zu allgemeinem Nutzen und besonderer Lehr, das Herz der Erzieher in seinem Schlag nicht auf Lebenszeit hinaus bestimmen und binden zu wollen. R. St.

SCHULLEBEN UND SCHULPRAXIS

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

Zweieinhalb Jahre selbst geschaffene Schülerzeitschrift im Dienste der werdenden Persönlichkeit und der Gemeinschaft¹⁾

Von Professor Dr. Rudolf Smola, Wien

Fast 5 Jahre sind vergangen, seit die *letzte* Nummer der selbst geschaffenen Schülerzeitschrift „Wir“ (Juni 1929) erschien. Während dieser Zeit konnte ich die Entwicklung der Mitarbeiter an der Zeitschrift beobachten und feststellen, daß die für diese geleistete Arbeit zur Entwicklung und Förderung wertvoller Anlagen wesentlich beitrug, also vor allem im *Dienste der werdenden Persönlichkeit* stand.

I. Wie es zur Gründung der Zeitschrift „Wir“ kam.

Im Januar 1927 fragte mich der Sprecher des 2. Jahrganges der Lehrerbildungsanstalt, dessen Klassenvorstand

ich war, ob über die Gründung einer *Wochenzeitschrift* in der nächsten *Schülerversammlung* gesprochen werden dürfe. Er legte mir den Plan vor, erklärte den Zweck und die Rubriken und versicherte, daß die Zeitschrift dem *dringenden Wunsche* der Jahrgangsgemeinschaft entspreche. Ich sollte nicht nur, bat der Sprecher, die schützende Hand über das eigenwüchsige Blättchen halten, sondern auch Hilfsmittel aller Art, Bildermaterial, Rätselpreise, Schreibmaschine und

¹⁾ Nachdruck (besonders in fremde Sprachen) sehr erwünscht. Belege an Dr. Rudolf Smola, Wien, 10, Favoritenstraße 173. Druckstücke sind im Besitze der Redaktion und können von ihr gratis entliehen werden.