

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: 12 (1939-1940)

Heft: 10

Artikel: Schulreform

Autor: Roth, Heinrich

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-850814>

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: 09.01.2026

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

noch stärker und dauerhafter wirkte als in seinem Vaterlande.

VI.

Im auserlesenen Verbande unserer großen Erzieher gebührt noch einer Frau erinnernde Würdigung. Die Genferin **ALBERTINE NECKER DE SAUSSURE** hatte, wie alle ihre geistig regen Zeitgenossen, stärkste Aufwühlung von Rousseau's „EMILE“ erfahren, und sie wußte um die auf Verwirklichung gehenden Bemühungen, die sich an die Namen: Pestalozzi, Fellenberg, Girard knüpften. Wie diese, fühlte sie, daß es nun geboten sei, den aufrüttelnden Rousseau'schen Impuls in tatsächlich wirksame Alltagsarbeit unter den gegebenen Verhältnissen zu übersetzen. Sie war eine tiefernt und warm religiöse Natur, die einzig in religiösem Fühlen, in echter christlicher Gesinnung tragfähigen Grund für die Erziehungsarbeit erblickte. Was sie von Rousseau übernahm, das war die verstehende und anerkennende Haltung dem Kinde gegenüber, die nur im häuslichen Verband ganz angemessenen Platz haben kann, und damit die sorgfältige Rücksichtnahme auf die Entwicklung. „Education progressive“ ist ihr Leitspruch, verständnisvolle, durchaus konkrete Anpassung des erziehenden Verhaltens an die Entwicklungsstufen und Gründung des erzieherischen Wirkens in hingebender, opferreicher Liebe als Einstehen für das ideale Leitbild, welchem gemäß die Entfaltung der jugendlichen Seele erfolgen soll. Albertine De Sausure führte Rousseau's Naturgemäßheitsforderung auf ihren wirklichkeitsgemäßen Sinn zurück und gab dem Pestalozzischen Wohnstubenprinzip den sachlichen Gehalt, an dem es im großen Seher im Grunde noch ermangelte.

VII.

In der Uebergangszeit vom Alten zum Neuen war

die Schweiz im Rahmen europäischer, ja universal-Geistes- und Menschheitsgeschichte, wie wir sahen, groß durch ihre großen Erzieher. Diese ihr eigentümliche Größe und Rolle ist vielleicht noch nicht so unserem allgemeinen Bewußtsein eingeprägt, wie es sein sollte; die Schweiz, die damals groß war, das war nicht die öffentliche Schweiz, die Schweiz als Staat. Es war vielmehr jene äußerlich unsichtbare, jene rein geistige, freiwachsende und sich kundtuende Schweiz, die Schweiz als lebendige Gesinnung und Haltung, welche am Ende doch Bedingung dafür ist, daß wir uns gerechtfertigt fühlen können in unserem nationalen und gesamtschweizerischen Bewußtsein. Diese geistige Schweiz ist vermutlich sogar unerläßliche Voraussetzung dafür, daß auch die äußere Schweiz, die Schweiz als Staat im Verbande der Staaten, ihre Selbständigkeit wahre.

Die Schweiz hat auch in der folgenden ruhigeren Zeit der politischen Wiedergeburt und des wirtschaftlichen Aufschwunges bedeutende Erziehergestalten hervorgebracht. Ich erwähne beiläufig die Namen: Karl Hilty für die deutsche Schweiz, Alexandre Vinet für die französische, und gerade heute spielt unser Land wieder eine ansehnliche Rolle in Erziehungsangelegenheiten. Es könnte sogar sein, daß unsere Gegenwart, daß Zeitläufte wie die, welche wir gegenwärtig erleben, diese Sendung der Schweiz auf neue Art wieder ins Werk setzen; denn es geschieht wohl überall sehr viel, vielleicht nur zu viel, um die Jugend ganzheitlich formend zu erfassen, jedoch an den Menschen im urwesentlichen und ewigen Sinne wird dabei wenig oder nicht gedacht. Wir wissen aber, daß Pestalozzi's tiefinnigste und ergriffenste Mahnung, der wir ewig treu bleiben wollen, gelautet hat: „Laßt uns wieder Menschen werden, damit wir wieder Bürger, damit wir wieder Staaten werden können.“

Schulreform.

Von HEINRICH ROTH, Lehrer, Zürich.

Alles Lebendige entwickelt sich, ist in dauerndem Werden begriffen. Wo die Kraft des Werdens versiegt, da ist Stillstand, Zerfall, Tod.

Die lebendige Schule kann nur eine in ständiger Entwicklung begriffene Schule sein. Die Möglichkeit einer Entfaltung des Erziehungs- und Bildungswesens bis zur Erreichung einer höchsten Stufe und dann des Verweilens auf eben dieser Stufe ist zu verneinen. Verweilen — ob aus Mangel an Selbstkritik oder aus Mangel an Mut zu neuem Tun und Wagen — ruft der Erstarrung und Unfruchtbarkeit, dem Zerfall. Aber es darf auch keine je zu erreichende Stufe als „die höchste“, als das Ziel bezeichnet werden. Allzu vieles auch im besten menschlichen Tun ist Irrgang, und eng sind die Grenzen der Erkenntnis. Diese Einsicht muß uns bescheiden und strebsam machen: bescheiden, um

vor Ueberschätzung unserer Leistungen bewahrt zu bleiben, strebsam, um den Weg vom Guten zum Bessern zu finden und der Erstarrung zu entfliehen.

Inneres und Aeußeres der Schule werden gestaltet durch das Zusammenwirken der verschiedensten Kräfte. Im Vordergrund steht hier ein Kräftespiel, das eine gewisse Polarität aufweist: Seit es Volksbildung überhaupt gibt, spricht man von Forderungen des Lebens an die Schule. Schulbildung soll auf das Leben vorbereiten. Die Berechtigung dieser Forderung ist nie ernstlich bezweifelt, ihre Gefahr aber lange Zeit mißachtet worden. Einmal ist zu sagen, daß dieses „Leben“, auf welches die Schule vorbereiten will, nicht ein sich selbst Gleichbleibendes ist und daß wir in unserm mangelhaften Vermögen, Zufälliges vom Wesenhaften zu scheiden, in Gefahr sind, die Jugend auf ein „Leben“ vor-

zubereiten, das in dem Augenblicke, da es vom heranwachsenden Menschen angetreten werden sollte, schon nicht mehr existiert. Auch hat diese Art der Ver zwecklichung dazu geführt, daß die Kindheitszeit nur mehr als Vorbereitungs- und Uebergangszeit betrachtet wird. Das Kind scheint nicht als Kind, sondern lediglich als zukünftiger Erwachsener Daseinsrecht zu haben. Entkindlichung des Kindes ist eine Sünde der vergangenen und heutigen Zeit und Beweis einer katastrophal-irrigen Lebensauffassung.

Dieser Forderung des „Lebens“ hat Pestalozzi die Forderung des Kindes gegenübergestellt und damit eine Aera tiefgreifender Schulreform eingeleitet, die auch heute noch keineswegs als abgeschlossen betrachtet werden kann. Dem Kind ist sein Daseinsrecht zurückgegeben. Unsere Beihilfe bei seiner Entfaltung zum Erwachsenen und unser Mühen um dessen Einreihung in die menschliche Gemeinschaft soll sich orientieren am „Gang der Natur“ in der Entwicklung des Menschen. Entwicklungsgemäßheit, Anschauungsprinzip, Arbeitsprinzip sind Namen von Reformbestrebungen, die von Pestalozzi angeregt und weitgehend eingeleitet worden sind.

II.

Niemand wagt heute die Behauptung, Pestalozzische Forderungen seien erfüllt, obwohl der Stand unserer Schulen ohne Ueberhebung als erfreulich bezeichnet werden darf. Das Prinzip der Anschauung rief konsequenterweise der Arbeitschule. In dieser nun erkennen wir eines der vornehmsten Instrumente demokratischer Volksbildung. Anstelle des kritiklosen Aufnehmenmüssens tritt das selbständige Tun, das Erarbeiten. Aktivität anstelle der Passivität. — Irrtümer haben sich aber eingeschlichen, die es heute und morgen zu beheben gilt. Schon aus dem Anschauungsprinzip versuchte man ein Fach zu machen: Alter, passiver Lernbetrieb wie bis anhin, dazu aber jede Woche 1—2 Stunden „Anschauungsunterricht“. Für diese Anschauungsstunden wurden dann Bilderwerke geschaffen, die heute noch in verstaubtem Zustande da und dort in einem Schulwandkasten zu finden sind. Als ich vor einem Jahrzehnt in einem kleinen Bauerndorfe meine erste Schulstelle antrat, fiel mir dort eine dicke Rolle „Anschauungsbilder“ in die Hände. Ich öffnete sie und fand: Kuh und Kälbchen, Schaf, Hund usw., alles Bilder, die einst in guter Meinung aus dem Auslande eingeführt worden waren, aber in keinem Schweizer Schulhaus Daseinsberechtigung haben. Auch die größten Städte unseres Landes sind nicht so groß, daß eine Schulklasse nicht mehr hinauswandern und einen Bauernhof besuchen könnte. Und nun denke man sich in einem Dorfschulhaus, wo fast lauter Bauernkinder unterrichtet werden und wo fast kein Geld zur Beschaffung des nötigen Arbeitsmaterials vorhanden ist, die Bilder von Hund und Schaf, Kuh und Kalb! Ich freue mich an den

prachtvollen schweizerischen Schulwandbildern. Sie sind bester Zimmerschmuck und regen zum Denken an. Aber man darf sie nicht zu Anschauungsbildern erniedrigen, sonst werden sie zur Gefahr. Ein Beispiel: Eine der ersten Serien brachte das Bild eines Alpaufzuges. Man kann sich an ihm wirklich freuen. Wer aber meint, die Schüler erhielten durch eine sorgfältige Betrachtung und Besprechung desselben eine auch nur einigermaßen klare und bleibende Vorstellung von einem Alpaufzug, der gibt sich einer Täuschung hin. Damit ist kein Wort gegen das Bild gesagt. Aber wir müssen uns klar werden über die Wirkfähigkeit des Bildes überhaupt. Vor allem ist zu bedenken, daß wir an einem Bilde nur das erleben können, was wir bereits in unserm Erfahrungsbesitz haben. Wer einmal eine Alpfahrt — sei es auch nur vom Straßenrand aus — miterlebt hat, das helle, übermütige Jauchzen der Sennen, das dumpf-hohle Getöse der Treicheln, das Brüllen der Rinder, ihr Schnauben und Schwanzeln, das aufgeregte Kläffen der Treibhunde, das Vorbeiwogen der Herden und die Wellen des warmen Tiergeruches zusammen mit dem aufsteigenden Bergsommernorgen als Erlebniseinheit in sich aufgenommen hat, der trägt dieses Erinnerungsgut unvermerkt in das zu betrachtende Wandbild hinein und vermeint nun aus dem Bilde zu empfangen, was er in Wahrheit längst in seinem Innern besitzt. So geschieht es, daß die Wirkung eines Bildes auf die an Erfahrung ja noch lange nicht so reichen Kinder allgemein überschätzt wird. Uberschätzt wird auch die Wirkung noch so „anschaulicher“ Landschafts- und Dingbeschreibungen. Wirklich anschaulich wird mir die Beschreibung eines Tessinerhauses nur dann, wenn ich einmal in einem solchen gewesen bin. Das weiß jeder aus Erfahrung: Man liest ein Buch über das Leben der Tessiner Bauern und macht sich hiebei ein deutliches Bild davon. Wandert man später durch ein Tessinerdorf, so erkennt man, daß das vorgefaßte Bild nicht nur sehr lückenhaft, sondern im Wesentlichen fast mehr als im Nebensächlichen unzutreffend war.

Der Anschauungsunterricht darf sich nicht auf die Betätigung des Auges oder des Ohres stützen, sondern einzig und allein auf das gesamthafte Erlebnis. Das hat auch Pestalozzi so gemeint. Anschauung ist das Erleben des wirklich-lebendigen Geschehens. Wo dieses Prinzip zum Austrag kommt, da fallen gleichsam die Schulwände. Die Umwelt wird zum Schulraum. Dem Anschauungsunterricht sind räumlich enge Grenzen gezogen. Bergbauernhütte und Flußmündung, Schmiede und Erntefeld sind noch erreichbar, der Wüstensand und das Straßenleben von Paris aber nicht. Anschauungsunterricht ist Heimatkunde im besten Sinne.

Hier öffnen sich uns Möglichkeiten, die zwar nicht neu, aber noch weitgehend ungenützt sind. Heimatkunde auf der Grundlage der Anschauung: der Weg zur Heimatliebe, zum Verstehen und Achten der

Mitmenschen und damit zur Gemeinschaft und zum Schweizertum. Es ist noch heute so, daß Landkinder allem Geographieunterricht zum Trotz der Meinung sind, in der Stadt werde nicht gar viel gearbeitet, da die Leute ja stets in Sonntagskleidern über die Straße gehen. Daß die meisten Stadtleute vom Leben und Sorgen eines Bauern wenig wissen, ist ebenso wahr. Ich sehe neben der Notwendigkeit auch die Möglichkeit, jedes Schweizerkind zu einer viel tieferen Kenntnis seiner engern und weitem Heimat zu führen. Ermutigende Anfänge sind da und dort gemacht. Eine städtische Gemeinde mit vorbildlicher Schulorganisation empfiehlt in ihrem Lehrplan: Es sollen jährlich 15—20 Wanderungen oder Exkursionen in das Arbeitspensum einer Klasse eingefügt werden. Daß alle Lehrer dieser Empfehlung nachleben, dürfte ich nicht behaupten; und doch birgt sie die Möglichkeit zu einer fruchtbaren Neugestaltung des Unterrichts. Fordern wir noch mehr — und jede einsichtige Schulbehörde wird ihr Einverständnis bekunden: Jede Woche soll eine halbtägige Wanderung und vom 5. Schuljahr an dazu monatlich je eine ganztägige Wanderung vorgenommen werden. Auf der Unterstufe wären diese Halbtage zu benützen für Entdeckungsfahrten durch Feld und Wald, für Besuche bei Handwerkern des Dorfes, bei den Bauern der Umgebung. Mit Oberschülern wären größere Betriebe zu besichtigen, entferntere Oertlichkeiten, Bergtäler, Alpen. Und nicht immer müßte der Besuch nur ein Besuch sein: Ein paar Stunden Mitarbeit auf einem Bergheimet oder wo immer geben nicht nur tiefere Einsichten und Erkenntnisse, sondern können auch Bande der Freundschaft und des Verstehens weben. Aber genau vorbereitet müssen solche Tage sein, nicht dem Zufall anheimgestellt, denn es handelt sich ja um ernsthafte Erziehung und Schulung und nicht um Vergnügungsreisen. Man bedenke, welche Flut wertvoller Erlebnisse durch diese Wandertage gewonnen würde, welcher Reichtum des zu verarbeitenden Materials!

III.

Das Arbeitsprinzip hängt innerlich mit demjenigen der Anschauung zusammen. Anschauung setzt ja das Öffnen aller Sinnesorgane voraus, ist äußeres und inneres Teilhaben an einem Geschehen, ist tätige Auseinandersetzung mit dem Objekt. Das voll ausgewirkte Prinzip der Anschauung führt mitten in den Arbeitsunterricht hinein. Die Einsicht, daß das Tun zur Erkenntnis führe, ist Grundlage hier wie dort. Das Tun muß hier verstanden werden als ein Sich-hinbegeben zum Lehrgegenstand, als ein Fragen und Antwortsuchen des Schülers, als ein mit Kopf, Herz und Hand zugleich geschehendes Sich-mühen um Antwort, um Erkenntnis. Das steht im größten Gegensatz zum kritiklos-passiven Aufnehmen unverwendbarer und fremdbleibender Gedanken und Urteile in jener alten Schule, der Pestalozzi und Gotthelf den Todesstoß versetzt haben.

Den Todesstoß? Es scheint, sie habe immer noch nicht ganz ausgeröchelt. Noch da und dort triumphiert das gedankenlose Weitertragen schnellfertiger Urteile, das Maulbrauchen.

Auch der Gedanke der Arbeitsschule ist weitgehender Mißdeutung anheim gefallen. Wieder versuchte man, aus dem Prinzip ein Fach zu machen. Es gibt Bauern und Handwerker, die nur körperliche Betätigung als Arbeit anerkennen. Begeht man in der Schule nicht den gleichen Fehler? Beweis genug ist die weit verbreitete Ansicht, Arbeitsschule sei Handarbeitsschule. Man richtet eine Hobelwerkstatt ein, erteilt in der Woche 2 Stunden Hobelunterricht, und sonst bleibt alles beim Alten; aber man wähnt nun, seine Schule auf den Boden des berühmten Arbeitsprinzips gestellt zu haben. So einfach ist die Reform nun leider nicht. Auch der Hobelunterricht kann ganz im Sinne der überlebten Schule betrieben werden. Dort, wo man das ganze Jahr auf eine glanzvolle Ausstellung hinarbeitet, steht es in dieser Hinsicht oft bedenklich. Man möchte Gegenstände zeigen, die einem Schreiner Ehre machen. Man verfertigt kunstvolle Kästchen, Stühle, Blumenständer und Bockleitern, fehlerlos Stück um Stück. Und ehrliches Staunen der Außenstehenden ist die Belohnung. Die Aufmerksamkeit ist auf das Ergebnis statt auf den Werdegang gerichtet. Dieser Werdegang ist manchmal kein rühmlicher: Der Lehrer zeichnet den Plan, schreibt alle Maße an, verteilt weitgehend vorbereitete Holzstücke, zerlegt den Arbeitsgang in ein Dutzend Teilvorgänge, zeigt jeden derselben ein- bis dreimal vor, bessert aus und hilft nach, fast ehe der Schüler einen Fehler gemacht hat. Alle müssen das Gleiche tun; jeder Nagel muß an der genau befohlenen Stelle eingeschlagen werden, alles muß uniform sein. So erhält man die prächtigen Gegenstände — und den Eindruck, da sei jeder Schüler fast ein Schreiner. Aber das ist eine Täuschung: Die Buben könnten keinen einzigen dieser Gegenstände selbst und allein noch einmal machen. Man hat sie nicht denken gelehrt, und sie sind dabei gedankenlos und unselbständig geworden. Aber es wäre ganz ungerecht, wenn man dafür dem Lehrer die ganze Schuld zuschieben wollte. Ihm wird ein Jahresprogramm in die Hand gedrückt, das so umfänglich ist, daß es nur mit der oben dargelegten Arbeitsweise verwirklicht werden kann. Würde er es wagen, ein eigenes, viel bescheideneres Programm aufzustellen (ich denke hier an bestimmte Schulorte) und sinnvoller zu arbeiten, so könnte der Ruf seiner Tüchtigkeit Schaden leiden. Wer trägt die Verantwortung für diese beklagenswerten Zustände? Der schweizerische Verein für Knabenhandarbeit und Schulreform hätte die Möglichkeit, hier tiefgreifend um- und nezugestalten.

Was wäre denn Hobelunterricht im Sinne des Arbeitsprinzips? Ein Beispiel: Das Thema „Winternot“ bestimmt für 14 Tage den gesamten Unterricht. Der Wunsch, Futterhäuschen für die Vögel zu bau-

en, soll im Handarbeitsunterricht erfüllt werden. Alle erhalten den Auftrag, die verschiedenen Bauarten solcher Häuschen zu studieren. Uebers Haus werden Zeichnungen hergestellt. Im Unterricht wird verglichen und besprochen, Vorteile und Nachteile werden gegeneinander abgewogen. Schließlich werden 2 zweckmäßige Formen herausgegriffen. Die eigentlichen Pläne werden mit den Schülern zeichnend erarbeitet. Die Maße werden nicht diktiert, sondern gemeinsam gesucht und festgelegt. Dann erörtert man auch die Holzfrage. Man wird diese Vorbereitungen zu langatmig und zeitraubend finden. Zu unrecht, denn sie sind ebenso wertvoll und wichtig wie das Bauen selbst. Bei der Herstellung des Gegenstandes wählen die weniger begabten Schüler das einfachere Modell. Die Arbeit muß weitgehend eine selbständige sein. Der Lehrer darf zu Rate gezogen werden. Das Mißlingen ist kein Unglück, aus ihm wird Entscheidendes gelernt. Das auf diese Weise selbständig gearbeitete Stück ist vielleicht kein Glanzstück. Das tut aber nichts. Die Hauptsache ist, daß die Buben zu immer klarerem Denken und selbständigem Tun erzogen werden. Eine Ausstellung am Ende des Jahres wird dann bescheiden. Vielleicht fällt sie auch ganz weg, denn es ist besser, das Futterhäuschen werde in den Garten gehängt, ehe der Frühling kommt.

Allein das Arbeitsprinzip erschöpft sich nicht im Handarbeitsunterricht. Es ist auch keineswegs identisch mit ihm. Die Möglichkeit zur denkenden Erarbeitung, zum Fragen und Antwortsuchen, zum tätigen Sich-hineinversenken in den Lerngegenstand bietet jedes Fach. Und diese Möglichkeiten gilt es auszuwerten. Hobel und Maßstab, Sandkasten, Schere und Stift sind keine Bürgen der modernen Schule; sie sind Werkzeuge, die im Dienst der überlebten ebenso wie im Dienst der Arbeitsschule stehen können. Wie in den einzelnen Fächern, also auch in Sprache und Geschichte das Prinzip der Arbeit lebendig wird, darüber unterweisen, soweit dies schriftlich geschehen kann, Zeitschriften wie die Neue Schulpraxis, die Schweizerische Lehrerzeitung u. a. Eines der vornehmsten der neuen Hilfsmittel, noch zu wenig gewürdigt und freilich schwer zu handhaben, ist das freie Schülergespräch.

IV.

Ein äußeres Merkmal der auf dem Boden der Anschauung und der Selbsttätigkeit stehenden Schule ist eine gewisse Bewegtheit. Es ist unmöglich geworden, die Klasse eine Stunde lang ausgerichtet und mit verschränkten Armen dasitzen zu lassen. Selbsttätigkeit verlangt eine bestimmte Bewegungsfreiheit. Der Sitzzwang wird gelockert durch die Arbeit am Sandkasten, durch die Beschäftigung mit Maßen und Gewichten, durch Singspiele, Dramatisierungen im Sprachunterricht, durch Entdeckungsfahrten in die Umgebung. Diese Auflockerung der Schulordnung war es wohl, die weite Kreise zu

einer vorläufigen Ablehnung des Arbeitsprinzips bewog. Man mußte erst unterscheiden lernen zwischen wahrer und Schein-Disziplin. Zur äußeren Regsamkeit gesellte sich im neuen Unterricht eine vertiefte innere Anteilnahme. Daß diese weitgehend gerade durch das Miteinbeziehen des bewegungshungrigen Körpers in das unterrichtliche Geschehen bedingt ist, wurde bald erkannt — und damit war ein neues Problemfeld erschlossen. Wenn die körperliche Bewegung mit dem geistigen Tun in Zusammenhang steht, wenn sie im Rahmen der geistig-seelischen Entwicklung ihre dienende Bedeutung hat, dann kann die Frage, ob und wie diese Bewegung in den Dienst des Unterrichts gestellt werden könnte, nicht mehr länger unbeachtet bleiben. Wenn es aufgegeben ist, jeden Tag vor seiner Schulklasse zu stehen, wird kaum Gelegenheit haben, sich mit den Erkenntnissen auseinander zu setzen, welche die Physiologie im Rahmen des Themas Bewegung und Leben gewonnen hat. Aber es besteht die einfache Erfahrungstatsache, daß mit der Herzulassung der körperlichen Bewegung im Unterricht das ganze Kind gepackt und für die Schule gewonnen wird. Weil Kind und Bewegung zusammen gehören, kann es ja nicht anders sein, als daß das Kind dort, wo man stundenlang ruhig sitzen muß, sich niemals heimisch und wohl fühlen kann und daß es dort, wo man das Bedürfnis seines bewegungshungrigen Körpers befriedigt, mit seinem ganzen Herzen und seiner ganzen Aufmerksamkeit zugegen ist. Weil das so ist, bedeutet die Bewegung für den Unterricht nicht eine Belastung, sondern eine wesentliche Hilfe.

Gewiß, Anschauungs- und Arbeitsunterricht sind bewegungsfreundlich. Aber die Entdeckung der Bewegung als Unterrichtsgrundlage wurde anderswo gemacht. Es handelte sich darum, eine Möglichkeit zu finden, leistungsschwache Schüler aus ihrer Teilnahmslosigkeit, ihrer Ablehnung und Schulunlust zu befreien, sie mitzureißen und so zu fördern im Unterricht, daß ihre Ausschaltung aus der Normalklasse vermieden werden konnte. Es fehlten wirkliche Übungsformen zur Verankerung des unerläßlichen Wissensstoffes, denn das Arbeitsprinzip hatte das Problem des Uebens offen gelassen. Die Leistungsschwäche unserer Sorgenkinder aber ist weitgehend gerade aus dem Mangel an Uebung zu erklären. Und es zeigte sich, daß die Bewegung zur Schaffung neuer Übungsformen führen könne; nicht die willkürliche, ungezügelter, sondern die geordnete, gesteuerte Bewegung.

Das von Frau Bebie in Zürich begründete Bewegungsprinzip ersetzt oder verdrängt weder das Anschauungs- noch das Arbeitsprinzip. Es überläßt diesen das Feld der Begriffsbildung. Freilich leistet es auch hier wertvolle Dienste, denn Anschauung ist kaum von Bewegung zu trennen. Es gestaltet aber vornehmlich einen neuen, weit rationelleren und fruchtbareren Übungsbetrieb und steigert da-

mit die Leistungsfähigkeit der Schule. Das Ueben (z. B. des Einmaleins, der Sprachformen, der Namen in der Geographie usw.) war je und je eine langweilige Sache und die beste Gelegenheit zu Disziplinwidrigkeiten. Die beigezogene Bewegung läßt gar keine Langeweile mehr aufkommen, denn Bewegung erzeugt Lust; Lust aber sichert ungeteilte Aufmerksamkeit. Sollte als Rätsel erscheinen, daß lustbetonte, mit ganzer Aufmerksamkeit betriebene Uebung viel weiter führt und höhere Ziele erreicht als das alte, mühsame, innerlich nicht ansprechende „Pauken“? Die Sicherung der Aufmerksamkeit und damit das raschere Ablaufen der Uebung ist eines; ein anderes ist die wie ein Geheimnis anmutende Tatsache, daß die geistigen Vorgänge durch die Bewegung gefördert werden. Man spricht mit Recht von der „körperlichen Verankerung“ des Wissens.

Wer sich für die Praxis des Bewegungsprinzips interessiert, sei hingewiesen auf das Büchlein von E. Bebie: „Die Bewegung als Unterrichtshilfe in Rechnen und Geometrie“ (Rotapfel-Verlag) und auf die Veröffentlichungen in der Neuen Schulpraxis (St. Gallen).

Nur ein Beispiel soll hier angeführt werden, weil es sowohl als Illustration des bisher Gesagten wie auch als Grundlage einer noch zu gewinnenden Einsicht dienen kann. - Automatisierung des kleinen Einmaleins im 3. Schuljahr: Die Klasse wird in einem Kreise aufgestellt, Front nach innen. Jedes Kind hat vor seinen Füßen ein Kartontäfelchen mit einer Ziffer (aus dem Raume 1—15) liegen. Aufgabe: Rechnet mit dieser Ziffer mal 7! Ein großer Ball wandert durch den Kreis von Kind zu Kind. Wer ihn hat, sagt schnell seine Aufgabe und gibt ihn weiter. Der Ball soll nirgends stehen bleiben. Wenn der Lehrer, der im Kreise steht und mitmacht, „hopp“ ruft, rückt man in der Uhrzeigerrichtung zum benachbarten Ziffertäfelchen vor. Damit steht jedes wieder vor einer neuen Aufgabe und die Uebung

geht weiter. Das Augenmerk der ganzen Klasse ist hier — und damit kommen wir zum letzten Punkt — darauf gerichtet, daß der Ball so schnell wie möglich durch den Kreis fliegt. Jedes Kind setzt seine ganze Kraft ein, um ja nicht Ursache eines Spielunterbruchs zu werden. Damit aber wird dieses „Spiel“ zu einer zwar frohen, aber sehr ernsten und erzieherisch höchst wertvollen Sache: Jedes Kind, auch das schwächste, fängt an, um das Gelingen des Ganzen besorgt zu sein. Das Uebungsspiel ist zur Sache der ganzen Klasse geworden, und die Klasse kann dadurch zur Gemeinschaft werden. Die Schadenfreude der guten Schüler über das Versagen der schwachen verschwindet jetzt. An ihre Stelle tritt offene und heimliche Hilfsbereitschaft, denn Störungen und Unterbrechungen des Uebungsablaufs sind allen Schülern gleich unwillkommen. Die Leistungsschwachen gewinnen an Selbstachtung und Mut dadurch, daß sie von den Kameraden nicht mehr belächelt werden und daß auch sie die Möglichkeit haben, am Gelingen des ganzen Spieles beizutragen.

Bewegter Unterricht ist im schönsten Sinne gemeinschaftbildend, und das bedeutet uns heute viel. Freilich darf nicht übersehen werden, daß alles durch das Bewegungsprinzip ermöglichte Wertvolle erst durch die helfenwollende, einsichtige Lehrerpersönlichkeit wirklich wird. In der Tat, am Geist des Erziehers ist alles gelegen! An ihm liegt es, die Seele des Kindes zu öffnen, ihr freie Entfaltung zu ermöglichen. An ihm liegt es, aus der Schule eine Stätte des Wohlseins zu machen. Anschauungs-, Arbeits- und Bewegungsprinzip sind wirkliche Werte einzig unter der Hand des guten Erziehers, gleich wie der gute Pflug auch nur unter der Hand des guten Pflügers Gutes leistet. Den Einwand aber, der gute Lehrer könne leicht ohne all diese methodischen Neuerungen auskommen, entkräften wir mit Hilfe dieses selben Gleichnisses: Der gute Bauer wird sich nie mit einem veralteten Pflug zufrieden geben; er greift nach dem neuen, besseren.

Kleine Beiträge:

Lachende Kinder.

Der gesundheitliche Wert der Freude.

Lachen ist das Vorrecht der Jugend, — aber höchst wahrscheinlich ist es auch ein wichtiges Glied im Aufbau gesunder Kinder. Das ist nicht nur rein seelisch zu verstehen: daß nämlich Kinder, die viel Freude erleben, eher zu geraden und selbstsicheren Menschen heranwachsen. Vielmehr ist die körperliche Einwirkung des Lachens auf den heranwachsenden Organismus nicht gering einzuschätzen, — und erst in unserer Zeit hat man die Tatsachen auf diesem Gebiete wissenschaftlich exakter erforscht.

Lachen ist heilsam. Es ist eine alte Sitte in der Kinderabteilung des großen städtischen Bellevue-

Krankenhauses, daß einmal im Jahr ein Zirkus mit all seinen Clowns und Tieren das Krankenhaus besucht, und daß den kranken Kindern eine Zirkusvorstellung geliefert wird, in der sie vor Lachen und Staunen ihre Schmerzen und Leiden einmal ganz vergessen. Nicht wenige Aerzte behaupten, sie sähen eindeutig klar, daß der Heilungsprozeß bei ihren kleinen Patienten in dieser Woche zum Teil rascher vor sich gehe.

Einen amerikanischen Arzt namens Walsh hat ein oft zitierter Satz nicht ruhen lassen, — ein Spruch, den man ohne viel Ueberlegung als billige Lebensweisheit von sich gibt: „Wer gern lacht, wird dick!“ Was soll das heißen?, dachte sich der nachdenklich gewordene Doktor, der von der Richtigkeit vieler