

Vom Institut J. J. Rousseau in Genf

Autor(en): **Usteri, Marguerite**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Wissen und Leben**

Band (Jahr): **24 (1921-1922)**

PDF erstellt am: **24.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-748897>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

VOM INSTITUT J. J. ROUSSEAU IN GENÈVE¹⁾

Es gibt in der deutschen Schweiz wenig Menschen, die den Namen des Institut J. J. Rousseau in Genf kennen. Und wer ihn kennt, verbindet damit meist sehr nebelhafte Vorstellungen, wie eine Realisierung der Theorien des *Emile* oder ähnliches; „Ecole des Sciences de l'éducation“ ist schon deutlicher, aber immer noch unbestimmt genug, um alle möglichen und unmöglichen Vermutungen entstehen zu lassen. Vage Gerüchte von einer neuen Methode sind bis zu uns gelangt, und die einen und andern der *Actualités pédagogiques* werden auch bei uns gelesen oder sind ins Deutsche übersetzt.

Man ist versucht, das Institut Rousseau unter die Propheten zu zählen, die im eigenen Lande verkannt werden, wenn man nach und nach erfährt, dass aus aller Herren Länder Studenten kommen, um mit großen Opfern einige Semester am „Institut“ zu studieren.

Ich sprach mit einem Genfer Schulmann, der, eben aus Amerika zurückgekommen, voll Lobes über all das Neue war, das er dort gesehen hatte. Wir sprachen auch von den berühmten psychologischen Laboratorien, von denen er einige besucht hatte. Finden Sie, dass unser Institut Rousseau sich diesen amerikanischen Instituten würdig an die Seite stellen kann? fragte ich ihn, und die Antwort war: „L'Institut Rousseau, c'est mieux que tout ce que j'ai vu, parce que c'est une cellule vivante.“

Besser kann man das Institut nicht charakterisieren. Es ist eine lebendige Zelle, voll pulsierenden Lebens; das wissen wir alle, die das Glück hatten, dort zu studieren.

* * *

Die Arbeit am Institut Rousseau ist nicht ein Studieren im alten Sinne des Wortes, wo der Professor feststehende Weisheit doziert, die der Schüler gläubig nachschreibt und auswendig lernt.

¹⁾ Institut J. J. Rousseau, Taconnerie 5, Genf. Direktor: Prof. Pierre Bovet. Einteilung des Schuljahres wie an der Universität. Eintritt im Frühling oder Herbst, jedoch besser im Herbst. Beginn des neuen Kurses Oktober 1921. Stundenplan und jegliche Auskunft durch den Direktor. Minimalalter 18 Jahre. Besondere Examina sind nicht notwendig; gute Mittelschulbildung.

Um die Kollegienhefte der Rousseau-Schüler ist es meist schlecht bestellt. Dafür besitzt jeder von ihnen eine Reihe eigener Arbeiten, die er mit redlichem Kopfzerbrechen für die Cours ausarbeitete. Vorlesungen im strengen Sinne sind eigentlich nur die wenigen Stunden, die an der Universität gelesen werden, die theoretischen Vorlesungen von Ed. Claparède, Pierre Bovet und Albert Malche. Die Cours am Institut aber sind ein Frag- und Antwortspiel, ein loses Gefüge von Diskussion und individueller Arbeit der Schüler.

Der neue Schüler wird in medias res gestellt. Die vielen Eindrücke wirken verwirrend, und seinem eigenen Arbeitsdrang ist es anheimgestellt, die Bruchstücke zu sammeln und zum sinnreichen Ganzen zusammenzufügen. Wer aber diesen Arbeitsdrang nicht hat, wer am unmittelbar Gegebenen hängen und in dem Vielerlei stecken bleibt, findet die Einheit nicht und ist verloren. Es ist ja wohl der große Reiz der Schule, dass Dilettanten sich so aufrichtig langweilen, dass sie in kürzester Zeit vom Schauplatz verschwinden.

Und doch ist alle unsere Arbeit einem einzigen Ziele unterstellt, der Erforschung der kindlichen Eigenart, und so verschieden die geistigen Physiognomien der Rousseau-Schüler sind, so haben sie einen Zug gemeinsam: die Liebe zum Kind und den Willen, ihre Kraft und ihr Können in den Dienst der Jugend zu stellen. Seien es Lehrer und Lehrerinnen, Kindergärtnerinnen, Berufsberater oder soziale Fürsorgerinnen, sie alle wollen an der Jugend arbeiten; dort haben sie das Arbeitsfeld gefunden, das ihren Neigungen zusagt. Zum großen Teil sind es Menschen, die schon gebend in der praktischen Arbeit gestanden haben und nun kommen, um Neues in sich aufzunehmen; Viele, die erkannt haben, wie ungenügend die Seminarien ihre Kandidaten in die Psychologie einführen; Viele, die erfahren haben, dass die Kenntnis von Gesetzesparagraphen und sozialen Institutionen nicht genügen, um gute Arbeit an der leidenden Jugend zu tun; Viele, die vom Kriege erschüttert erkannt haben, wie nötig eine neue, anders gerichtete Erziehung für die Menschheit ist.

* * *

„Tout est à faire“, sagte mir einmal Pierre Bovet im Hinweis auf den heutigen Stand der Kinderpsychologie. So ist für ein Laboratorium im Sinne des Institut Rousseau kein Mangel an Arbeit

Wo wir anpacken, öffnen sich neue Aufgaben, wo wir uns auf bestehende Arbeit stützen wollen, greifen wir ins Leere. Die Kinderpsychologie ist eine junge Wissenschaft und verlangt die Mitarbeit aller, die sich mit ihr vertraut machen wollen. Aber gerade weil sie so jung und frisch ist, steckt sie voll unerwarteter Dinge, voller Möglichkeiten und interessanter Perspektiven, und in ihrer Fülle ist sie beglückend und anregend.

In der letzten Zeit waren es besonders zwei Probleme, die im Vordergrund des Interesses standen: die Berufsberatung und die Begabtenprüfung. Beides sind für den Psychologen aktuelle Fragen, doch stellen sie sich an jedem Ort wieder etwas anders.

In Genf war eine Enquete über die Berufswünsche von Schulkindern gemacht worden. Es zeigte sich ein ungeheures Missverhältnis zwischen den Wünschen der Kinder und der Zahl der disponiblen Plätze.

Es mussten also Mittel und Wege gefunden werden, um aus der Überzahl die wirklich Tauglichen auszusuchen. Die zwei begehrtesten Berufe: die Schneiderei für die Mädchen und die Mechanik für die Knaben wurden zum Ausgangspunkt der Untersuchung genommen. Berufstätige Personen unterzogen sich einer Reihe von Tests,¹⁾ aus denen für die weitem Prüfungen diejenigen ausgelesen wurden, die mit der erfahrungsmäßigen Berufstüchtigkeit der Einzelnen am besten übereinstimmten. Diese Tests wurden dann auf einer großen Zahl von jungen Leuten, Schulkindern und Lehrlingen, ausprobiert, und wenn die Resultate befriedigend, d. h. variiert genug waren, so durften die Tests als gültig angesehen werden. Es wurde schon eine Reihe junger Leute, die sich zur Prüfung meldeten, nach ihren Test-Ergebnissen beruflich orientiert. Die Zeit muss lehren, ob sie in dem gewählten Berufe tauglich sein werden.

¹⁾ Test = psychologisches Experiment zur Prüfung einer isolierten geistigen Fähigkeit. Tests sind genaue Maßstäbe und erlauben den absolut unparteiischen Vergleich zwischen verschiedenen Individuen in bezug auf diese Maßstäbe. Beispiel: Wir möchten über das visuelle Gedächtnis eines Prüflings genauen Aufschluss haben. Wir zeigen ihm fünfzehn Bilder und fordern ihn auf, uns zu sagen, was er gesehen hat. Er erinnert sich an zehn Bilder. 50 % seiner Altersgenossen aber erinnern sich an elf und mehr Bilder, d. h. in bezug auf sein visuelles Gedächtnis gehört unser Prüfling zu den schwächern 50 %.

Die große Aufgabe des letzten Winters wurde uns von der „Société pour l'avenir“ gestellt. Es handelte sich darum, aus der obersten Klasse der Volksschule begabte Kinder auszuwählen, die den sog. höhern Berufen zugeführt werden sollten. Das Problem ist dasselbe, das sich Stern und andere in ihren Begabtenprüfungen gestellt haben. Die einschlägige Literatur wurde studiert, deutsche und amerikanische Autoren vor allem, und herausgenommen, was für französisch sprechende Kinder in Frage kommen konnte. Einer nach dem andern wurden diese Tests an Genfer Schulkindern ausprobiert und die Resultate mit den Professoren diskutiert. Warum musste dieser Test in französischer Sprache scheitern? Warum sind die Resultate dieser zweiten Prüfung zu wenig variiert? Was ist Begabung überhaupt? Was ist Intelligenz und wie lässt sie sich experimentell feststellen? Diese und andere Fragen stellten sich uns in den Weg und zwangen zum vertieften, ernsten Studium. Wir suchten Trost und Rat bei allen möglichen Autoren und lernten unvermerkt eine Menge Literatur kennen, die für uns lebendiges Gut wurde, weil sie im Bereich unseres Arbeitskreises lag, da, wo wir die eigenen Kräfte geübt hatten.

Neben dieser eigentlichen Forschungsarbeit gehen die praktischen Übungen einher, wo der Schüler die bereits ausgearbeiteten Tests anzuwenden lernt oder wo er eigene Erfindungen ausprobiert. Es sieht furchtbar leicht aus, ein Examen nach Binet-Simon oder eine kleine Prüfung über den Wortschatz oder das Gedächtnis vorzunehmen; aber alle diese Dinge stecken voll Tücken und müssen gut gelernt werden. Gegner stellen die experimentelle Psychologie gerne direkt neben die Vivisektion und verdammen Jeden, der ein armes Kind auf so grausame Art martern kann. Ihnen kann ich nur raten: kommt an einem Donnerstagmorgen ins Institut Rousseau, wo sich die Kinder der Nachbarschaft tummeln und mit Ungeduld warten, bis jemand mit ihnen spielt, d. h. sie einem Test unterzieht. Schon mit Zweijährigen fangen wir unsere experimentellen Spielchen an und ich kann nur sagen, dass wir Kunden hatten, die so getreulich jeden Donnerstag wiederkehrten, dass wir sie schließlich nach Hause schicken mussten, weil sie alle Tests auswendig kannten.

Eine Anzahl Enqueten sind immer im Gange. Jeder forscht auf dem Gebiet, das ihm besonders am Herzen liegt, jeder hat

sein Steckenpferd, von dem er Wunderdinge erwartet. Von den Enqueten, die in letzter Zeit zu gutem Ende geführt wurden, möchte ich erwähnen diejenige über den Wortschatz der 2—7 Jährigen, diejenige über die Geschwindigkeit und Qualität des Lesens, über den kritischen Sinn, über die Entwicklung verschiedener Fähigkeiten mit fortschreitendem Alter und besonders die Recherchen auf dem Gebiete der Berufsberatung. Ja, es wurde sogar der Versuch gemacht, moralische Eigenschaften experimentell zu messen. Die Ergebnisse sind aber noch zu vereinzelt, als dass sie einen Schluss auf Allgemeingültigkeit erlaubten.

Über den Nutzen der experimentellen Psychologie und Pädagogik sind die Meinungen ja sehr geteilt. Ich möchte mich hier nur gegen einen Vorwurf verwahren, der uns immer und immer wieder gemacht wird, nämlich, dass wir behaupten, durch unsere Tests das ganze Wesen des Kindes zu erfassen. Nichts liegt uns ferner, und niemand weiß besser als wir, dass unsere Mittel noch unvollkommen sind. Wie weit sie sich vervollkommen lassen und wo ihre Grenzen sind, das wissen wir noch nicht. Dass aber unsere Tests, so wie sie jetzt sind, wirkliche Dienste leisten können, das hat uns die Erfahrung zur Genüge bewiesen.

Oft wurden uns Kinder zugeführt, die in der Schule nicht vorwärts kamen. Der Lehrer beklagte sich, das Kind sei faul, die Mutter war unzufrieden über den Lehrer, der ihr intelligentes Kind nicht verstehe, und das arme Kind war unglücklich, weil weder die Mutter, die es für intelligent hielt, noch der Lehrer, der es für faul ansah, es richtig zu behandeln vermochten. Einige Stunden gemeinsamer Arbeit im stillen Laboratorium genügten oft, den Grund des Übels aufzudecken. Das arme Opfer missverstandener Erziehungskunst taute meist sehr rasch auf und interessierte sich brennend für unsere Chronometer, Schächtelchen und Bildchen und „spielte“ seelenvergnügt mit uns. Höchstens, dass es ihm auffiel, dass seine Antworten aufgeschrieben wurden. Test für Test wurde durchgenommen, um ein möglichst vollständiges Bild zu haben, und es zeigte sich, dass das „faule“ und „intelligente“ Kind ein armes Geschöpfchen war, das in seiner Entwicklung hinter seinen Altersgenossen zurückgeblieben oder dessen Geist lückenhaft gebildet war. Wie soll bei unserm Schulsystem ein Kind ohne Wortgedächtnis weiterkommen, auch wenn es daneben durchaus intel-

ligent ist? Oder wie soll ein hochintelligentes Persönchen in seiner Klasse stille sein, wenn alle Aufgaben ihm langweilig vorkommen, weil sie ihm viel zu leicht sind? Oder wie soll ein Junge, dessen „Intelligenz“ einzig aus einem guten Gedächtnis besteht, höhere Schulen besuchen, ohne dass sein Mangel an Begabung ihn früher oder später am Fortkommen hindert?

Sehr oft ist es uns gelungen, durch unsere exakten Messungen solche Schäden aufzudecken und zu erklären. Dass wir sie alle aufdecken können, darf billigerweise gar nicht verlangt werden. Die experimentelle Psychologie ist *ein* Mittel, um das menschliche Wesen zu erforschen. Dass sie besonders im Kindesalter, wo alles in Entwicklung begriffen ist, die besten Dienste leisten kann, steht für uns fest. Sie ist ein wirksames Instrument, die Entwicklung des kindlichen Geistes zu messen, und vor allem — sie ist ein absolut *unparteiischer* Maßstab.

* * *

Über die Erziehungstheorien des Institut Rousseau, wie sie in der „Maison des Petits“, dem Kindergarten, realisiert werden, wird in Genf und anderswo viel diskutiert. Schlagwörter, die der Phantasie den weitesten Spielraum lassen, sind aufgekommen. „Système de la liberté, éducation par le jeu, éducation attrayante“, sind für den Erzieher alten Stils unmögliche Begriffe. Die Devise: „A puero discat magister“ ist ihm unverständlich, und dass die Interessen der Kinder und nicht Handbücher und abstrakte Systeme den Unterrichtsstoff bestimmen, erscheint ihm gefährlich. Wer aber als höchstes Ziel der Erziehung nicht Zwang und Vergewaltigung der menschlichen Natur, sondern harmonische Entfaltung aller Kräfte sieht, der wird bald erkennen, welch tiefe psychologische Erkenntnis diesem „système de la liberté“ zugrunde liegt.

Maria Montessoris römische „Case dei Bambini“ gaben die Anregung zur Gründung der „Maison des Petits“. Das war im Jahre 1914. Seither ist die alte Stube in der Cité längst zu eng geworden, und heute hausen die achtzig kleinen Rousseau-Schüler in einem heimeligen Hause in Champel, im Bereiche der Campagne Claparède. Von dem alten Montessori-Material ist nicht mehr viel zu sehen. Neue Ideen erwachsen aus den praktischen Erfahrungen und andere wissenschaftliche Erkenntnis beeinflusste die

Gestaltung der Erziehung. Ich zögere, von einem „System der Maison des Petits“ zu reden; viel lieber rede ich von ihrem Leben und Wirken.

* * *

Et nous commencerons dès lors à
chanter l'éloge de la grande, de la divine
curiosité. *Duhamel.*

Es ist ein reizvoller Anblick, die Bübchen und Mädchen morgens zu ihrer Arbeit eilen zu sehen. Möglichst rasch machen sie sich von der sorglichen Hand der Begleiterin los, um ja recht bald in *ihrem* Haus zu sein. Denn die Maison des Petits ist wirklich ihr Haus, ihr Reich, wo Alles auf ihre Bedürfnisse eingestellt ist, wo freundliche Menschen sind, die sie verstehen und lieb haben. Man fühlt es beim Eintreten in das Haus, dass hier eine Atmosphäre völliger Harmonie geschaffen wurde, wir sind nicht in einer Schule, wo es nach Staub und Zwang und Langeweile riecht, sondern in einem Heim, im Studierzimmer junger, wissbegieriger Menschlein.

Im ersten Stock hausen die kleinen 3—5 Jährigen im fröhlichen Getriebe einer großen Kinderstube. Auf niedrigen Tischen stehen die „Jeux éducatifs“, zur Verfügung eines Jeden, den sein Wissensdrang vor neue Probleme stellt. Wer von seiner Arbeit müde ist, macht einen kleinen Besuch am Nachbartisch und sieht der Arbeit seines Kameraden zu. Schwierige Fragen werden diskutiert und gemeinsam experimentiert. Es ist unglaublich, mit welcher Zähigkeit die Kinder einer Aufgabe nachgehen können, die sie beschäftigt. Ich sah Knirpse von drei Jahren, die sich tagtäglich unaufgefordert an dieselbe Aufgabe machten, bis ihnen die völlige Lösung gelungen war, das Problem für sie also nicht mehr existierte. Die Lehrerin geht ab und zu, lässt sich die Arbeiten erklären, stellt einige Fragen und beurteilt, was schon geleistet wurde. Dann wieder werden Liedchen gelernt und gemimt, Geschichten erzählt, Erlebnisse berichtet und dazwischen im Garten tüchtig getollt.

Die Großen, 5—8jährige Kinder, entsprechend unserm ältern Jahrgang Kindergarten und der ersten Klasse Primarschule, haben ihre Stuben im Parterre. Sie selbst haben sich den Namen „les chercheurs“ gegeben und wirklich, besser hätten sie sich nicht

charakterisieren können. Sie suchen, suchen mit dem ganzen Eifer und der ganzen Hingabe, deren das Kind fähig ist, die Lösung ihrer Probleme. Sie haben ihr Atelier, wo Handarbeiten gemacht werden, wo sie „les ouvriers“ sind und ihr Arbeitszimmer, wo gerechnet, gelesen und geschrieben wird. Auch hier steht das ganze Unterrichtsmaterial den Kindern immer zur Verfügung, auch hier herrscht kein Zwang zum Stillesitzen. Was ein jedes zu seiner Arbeit braucht, das holt es sich selbst. Nur zwei Vorschriften gelten: Rücksichtnahme auf die Arbeit des Andern und möglichste Schonung des Materials. Es ist das emsige Treiben eines Bienenhauses, das in diesen Stuben herrscht, verständlich nur dem, der die Gesetze kennt, nach denen dieses Leben geordnet ist.

Dem oberflächlichen Beschauer mag es scheinen, dass diese Kinder nur spielen. Er hört sie keine auswendig gelernten Aufgaben hersagen, und sieht sie nicht mit verschränkten Armen und mühsam unterdrücktem Gähnen dasitzen, um über eine vorgestrige Geschichte vernommen zu werden, nein diese Kinder spielen „nur“.

Ihm möchte ich raten, die Kinder während einiger Zeit zu beobachten. Wird er auch dann sein wegwerfendes Urteil vom „Nur“ Spielen aufrecht erhalten? Auch dann, wenn er gesehen hat, mit welchem Eifer die Kinder sich dem Spiel hingeben, das sie Arbeit nennen, und wenn er die Schlussfolgerungen gehört hat, die die Kleinen aus den Ergebnissen ihrer Arbeit ziehen?

Es scheint mir, da müsse auch das Urteil des rigorosesten Schulmeisters verstummen und er müsse sich eingestehen, dass hier ein Weg gefunden wurde, der die kindliche Intelligenz auf ganz besondere Art fördert.

Dieser Weg aber ist das Spiel, d. h. klarer ausgedrückt, der *Spieltrieb*. Man kann Anhänger der einen oder andern Theorie über das Spiel sein; dass der Spieltrieb da ist und dass er einer der mächtigsten Faktoren im jungen Leben ist, wird niemand bestreiten, der sich viel mit Kindern beschäftigt hat.

Ist es nicht nur natürlich, dass die Erziehung sich diese mächtige Energiequelle zu Nutze zieht, ja dass sie zur treibenden Kraft des gesamten Erziehungswerkes gemacht wird?

Ist aber der bisherige Unterricht wirklich aus dieser Erkenntnis heraus gestaltet? Sind wir uns klar, dass im Kinde andere Kräfte wirken als im Erwachsenen? Dass andere Kräfte die Vorherrschaft

haben? Erwarten wir nicht vielmehr vom Kinde oft dieselbe Einstellung zur Außenwelt, wie wir sie haben, sollten nicht unsere Ernsthandlung auch ihre Ernsthandlung, unser Vergnügen ihr Vergnügen sein? Wird dem spezifisch kindlichen Wesen in der Erziehung genug Rechnung getragen?

So könnte die Fragestellung endlos weitergehen. Meine Aufgabe ist es zu zeigen, wie in der *Maison des Petits* Erziehung und Unterricht gestaltet werden, aufgebaut auf den beiden mächtigen Faktoren, dem Spieltrieb und dem spontanen Interesse, der *divine curiosité*.

* * *

Das Kind ist nicht ein unfertiger Erwachsener, sondern ein werdender Mensch, nicht ein passives Geschöpf, das mit fremdem Inhalt gefüllt werden soll, sondern ein aktives Wesen, das durch eigene Kraft sich selbst bilden soll, ein werdender Mensch, werdend durch Suchen und Tasten, durch Irrtum und Umwege. Groß ist das Vertrauen in die ursprüngliche Güte der menschlichen Natur, das einer solchen Überzeugung zugrunde liegt. Wie ein junger Baum seine Wurzeln in immer weiteres Erdreich erstreckt, Nahrung suchend und sich kräftigend, so soll das Kind sich selbst suchen, was ihm zu seiner harmonischen Ausbildung nötig ist. *Aktiv* soll es sich erwerben, was es zum ganzen Menschen macht, und das Gelernte soll nicht tote Materie, sondern lebendig verarbeitete Nahrung, nicht Ballast, sondern lebendiges Gut sein. Dazu muss aber das Kind auf einem Boden leben, der ihm wirklich die Nahrung bieten kann, die es braucht. Und das ist die große, unendlich schwierige Aufgabe der „*Maison des Petits*“, dem Kinde ein Milieu zu bereiten, in dem es seine Kräfte in freier Selbstausbildung tätig vermehren kann.

Kollektivstunden sind so gut wie ganz der Einzelausbildung gewichen. *Sie* erlaubt jedem Kinde, sich an das Problem heranzumachen, das ihm augenblicklich besonders nahe steht. Seinem *spontanen Interesse* folgend, wählt es sich selbst seine Arbeit. So kommt es, dass böse Zungen behaupten: „Die *Maison des Petits* ist die Schule, wo die Kinder tun lernen, was ihnen gefällt.“ Das ist in gewissem Sinne richtig. Doch vergisst der gestrenge Kritiker, dass die Kinder das, was sie lernen, *gut* lernen, und dass durch

den Kontakt mit den andern Kindern das Interesse auf die mannigfaltigste Art angeregt wird. Nie sah ich Kinderarbeiten, die mit mehr Sorgfalt und besserem Geschmack ausgeführt waren, als was in der Maison des Petits zustande kommt. Die Kinder lernen Qualitätsarbeit zu leisten, und sie lernen ihre Arbeit lieben, weil die einzige Belohnung, die ihnen wird, das Bewusstsein ist, gut gearbeitet zu haben. Sie lernen nicht, eine Arbeit gut auszuführen, weil die Lehrerin es so will, sondern weil man sie erkennen lehrt, dass nur die tüchtige Arbeit glücklich macht. In der „Maison des Petits“ sind nicht Erziehung und Zwang, wohl aber Erziehung und möglichste Entfaltung aller Kräfte identisch.

Es gibt viele Menschen, die fürchten, dass Erziehung, wie sie in der Maison des Petits verstanden wird, zum schrankenlosen Individualismus, zum maßlosen Sichausleben führen müsse. Sie vergessen aber, mit welchem Ernste in der Maison des Petits die Erziehung der sittlichen Persönlichkeit, des Menschen als eines sozialen Wesens, gepflegt wird. Über dem Individuum steht die Gemeinschaft des Hauses, der Kinder untereinander und der Kinder und Lehrerinnen. Die Kinder fühlen, dass sie als *ganze* Menschen genommen werden, und das gibt ihnen eine merkwürdige Sicherheit im Verkehr mit den Erwachsenen.

Die Gemeinschaft ist die oberste Instanz des Hauses. Wichtige Fragen werden von Allen besprochen und dem Urteile Aller unterstellt. Jeden Morgen versammelt M^{lle} Audemars ihre kleine Schar zu einer „Arbeiterversammlung“, wo die Ereignisse des Tages besprochen werden. Missetäter werden zu Gericht gezogen und in gemeinsamer Verhandlung die Strafen bestimmt. Sind es überhaupt Strafen? Ein hartes Wort hörte ich nie. Der Vorwurf selbst ist selten zu hören, sondern der Straffällige wird vielmehr der sozialen Unmöglichkeit seines Tuns überführt.

Die Arbeit, die getane und die zu unternehmende, wird besprochen; oder ein Kind stellt ein Thema zur Diskussion, das ihm besonders am Herzen liegt. So hörte ich eine allerliebste Unterhaltung über die Namensgebung, warum man Namen haben müsse, welcher Mensch zuerst einen Namen hatte, welche Namen man aussuche. Tagesfragen werden besprochen, soweit sie das kindliche Interesse berühren, und in feiner Weise wird das soziale Empfinden geweckt und die Betätigung im Sinne der Nächstenliebe

geleitet. So haben die Kinder einen Bazar veranstaltet, um aus dem Erlös einen Stubenwagen für eine Krippe auszurüsten. Brennend war das Interesse, wie wohl das Kindlein sei, das in *ihrem* Stubenwagen liege. Und als sich im Frühjahr das Institut Rousseau in finanziellen Nöten befand, halfen auch die Kleinen, einer spontanen Eingebung folgend, mit, soweit es in ihren Kräften stand; denn sie hatten sich richtig überlegt: wenn das Institut Rousseau nicht mehr da ist, so gibt es auch keine „Maison des Petits“ mehr; wir wollen aber unsere Schule behalten, und darum tun wir was wir können, um dem Institut zu helfen. Und wie man großen Leuten für Mühe und Arbeit dankt, so dankte Pierre Bovet seiner kleinen Schar für das reizende Festchen. Strahlende Kinderaugen hingen an seinen Lippen, und Freude ob dem Gelingen der Arbeit war auf allen Gesichtchen zu lesen.

Vertrauen und Ehrfurcht, Offenheit und Fröhlichkeit geben der Maison des Petits ihre wunderbare, reine Atmosphäre. Welches ist nun die Unterrichtsmethode? Sie ist schwer zu beschreiben, weil sie im Sinne der alten Methoden gar nicht besteht, da die Gesamtstunden der Einzelausbildung gewichen sind.

Es sind eher einige Leitsätze, die das Walten im Hause bestimmen und denen die jungen Lehrerinnen nachleben sollen.

Als oberstes Gesetz gilt: Lerne das Kind kennen, dessen Erziehung dir anvertraut ist. Guter Wille und Liebe zu Kindern genügen da nicht. Richtig kennen lernen kann man ein Kind nur, wenn man ihm Gelegenheit gibt, sich spontan zu betätigen. Jede suggerierte Tätigkeit fälscht das Bild. So werden Neulinge ganz sich selbst überlassen, bis sie sich aus eigenem Antriebe der einen oder andern Arbeit zuwenden.

Ebenso wichtig ist der Grundsatz der freien Entfaltung aller Kräfte. Das Betätigungsfeld soll weit und voller Möglichkeiten sein. Auf gesunde, natürliche Art soll sich der ungeheure Tätigkeitstrieb ausleben können, dem Kinde zum Nutzen und nicht zum Schaden. Ein Kind, das so verständnisvoll geleitet ist, findet wenig Zeit zu dummen Streichen.

Das ganze Unterrichtsmaterial der Maison des Petits ist auf geniale Weise so eingerichtet, dass es, auf den Tätigkeitstrieb aufbauend, das Kind zu immer neuen Problemen führt. Das Formenpiel, das den Kleinen zur ersten Übung in der Führung eines Blei-

stiftes dient, regt die Großen zu geometrischen Aufgaben an. Was die Kleinen als koloristische Übung treiben, führt die Großen zu komplizierten geometrischen Zeichnungen. Der Baukasten, mit dem die kleinen Knirpse schlecht und recht ihre Häuschen bauen, stellt die Großen vor schwierige räumliche Berechnungen, und das „Jeu des 66 blocs“, für die Kleinen ein bloßes Puzzle, ist für die Großen ein interessantes Rechnungsspiel.

* * *

Was aber ist die Aufgabe der Lehrerin, wenn das Kind alles von selbst tut und nur tut, was ihm gefällt?

Ihre schwierige Aufgabe ist es, helfend und fördernd einzugreifen, wenn das Kind ihre Hilfe braucht, einzugreifen, ohne den Reiz der Aufgabe zu brechen, einzugreifen nur soweit, dass das Kind seinen Weg wieder selbst finden kann. Sie belauscht die Entwicklung des Kindes und hilft ihm unmerklich, von einem „Stade“ zum andern zu kommen. Nie aber soll ihre Hilfe so stark sein, dass ein „Stade“ zu früh verlassen wird, oder dass das Kind das Gefühl von etwas Erzwungenem, Gekünsteltem hat. Sie soll wissen, wann das Kind zu neuer Erkenntnis reif ist und ihm den neuen Weg auf tun. Den Weg aber muss das Kind selbst gehen. Sie soll ihm nicht die Mühe erleichtern und es über die Schwierigkeit hinwegtragen wollen.

Dieses ruhige, scheinbar passive Beobachten ist unendlich schwierig und verlangt eine große Hingabe an den Beruf und viel Selbstbeherrschung. Es ist so viel leichter, eine Erklärung selbst zu geben, als das Kind so zu leiten, dass es sie selbst findet, so viel einfacher, feststehende Wahrheit zu geben, als forschenden Wissensdrang zu leiten. Die Lehrerin ist eigentlich viel mehr der Kamerad, die Freundin ihrer kleinen Schüler, die mit ihnen forscht. Sie hat nur das Vorrecht, lesen zu können und Bücher zu kennen, aus denen man lernen kann, aber sie forscht eigentlich mit ihnen, und in gemeinsamer Arbeit lernen sie die Natur und das Leben und Treiben der Menschen kennen.

Was lernen die Kinder in der Maison des Petits? Dass es mehr ist als „tun was ihnen gefällt“, hoffe ich gezeigt zu haben.

Die Kinder lernen vor allem eines und das ist: beobachten, aufmerksam werden auf ihre Umgebung. Es ist erstaunlich, wie

scharf sie beobachten lernen. Und sie lernen, was noch besser ist, einem Problem nachzugehen, bis sie es gelöst haben. Sie lernen wenig auswendig und sind in der Menge ihres Wissens hinter den Kindern, welche die Genfer Schulen mit ihrer Gedächtnisgymnastik besuchen, zurück. Was sie aber wissen, das wissen sie gründlich, weil sie es experimentiert haben, bevor es dem Gedächtnisgut einverleibt wurde. Sie lernen ferner, sich selbst Aufgaben zu stellen, Probleme zu sehen, und sie lernen lesen und schreiben, wie andere Kinder auch. Was in ihnen aber unvergleichlich besser ausgebildet ist, das ist das konkrete Anschauungsvermögen.

Der Hauptwert aber der Schule liegt in der Erziehung zum selbständigen Menschen, die den Kindern gegeben wird. Erziehung durch Freiheit zur Freiheit der sittlichen Persönlichkeit, so möchte ich kurz ihren Leitsatz formulieren. Wir haben erlebt, wohin die einseitige intellektuelle Erziehung führt, dieses Einmagazinieren von halbverstandener Weisheit, diese Vernachlässigung der *erzieherischen* Aufgabe der Schule und begrüßen jeden Versuch, ganze Menschen heranzubilden, mit Freuden. Wir brauchen ganze, harmonische Menschen, wenn der Wiederaufbau der verwüsteten Welt gelingen soll. Wer aber vor die schwere Aufgabe der Erziehung gestellt ist, kann sich inspirieren am Beispiel der Maison des Petits, die ohne Vorurteil den Menschen nimmt, wie er ist und ihn nach seinen immanenten Gesetzen zu entwickeln versucht, weniger eine Lernschule, als vielmehr eine *Erziehungsschule*.

* * *

Die Ideen des Institut Rousseau sind Manchen zum Führer geworden und haben ihrer Arbeit eine neue ungeahnte Tiefe gegeben. Deshalb sind unter den ehemaligen Schülern wohl wenige, die nicht mit Dankbarkeit an ihre Zeit am Institut zurückdenken. Dort haben sie sich das Rüstzeug für ihre spätere Arbeit erworben und dort können sie sich immer Rat holen, wenn die Praxis sie vor unbekannte Schwierigkeiten stellt.

ZÜRICH, Sommer 1921

MARGUERITE USTERI

□ □ □