

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: 1 (1928-1929)

Heft: 7

Artikel: F. W. Sanderson : Aus der Geschichte eines grossen Schulmeisters

Autor: Helbling, Carl

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-852131>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 29.03.2025

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

nasium noch 1 Jahr Philosophie“ — was wäre dafür eine bessere Vorbereitung als die den Geist so vorzüglich disziplinierende Mathematik? Da hat Platon unvergleichlich tief gesehen, als er dem Philosophiestudium einen auf breiter Basis aufbauenden Mathematikunterricht vorausgehen liess. Wenn in der Philosophie nicht bloss geflunkert, oder mit vagen Weltanschauungsbegriffen hantiert, oder eine zum vornherein festgelegte Weltanschauung vermittelt werden soll, so muss ein einigermaßen geklärt, im Denken disziplinierter Kopf an sie herantreten, um sich in der zünftigen philosophischen Problemstellung zurechtzufinden. Aber aus andern Gründen kann diese nachträgliche einjährige Philosophie an sich nicht gebilligt werden: Zu kostbar ist denn doch die Zeit eines jungen Menschen, als dass er zu den 13 langen Jahren seiner Schulzeit nochmals ein Jahr hinzugäbe, um sich in Dingen zu verlieren, die seine ganze bisherige Bildung in unauffälliger Weise schon so weit kultiviert hat oder haben sollte, dass Charakter und Weltanschauung sich jetzt bloss noch in der Reibung mit dem wirklichen Leben zu festigen und zu klären brauchen. Und des Weitern wollen wir lieber gar keine Philosophie als nur „einjährige“. Philosophie mag endlich studieren, wer sich vorher durch eine exakte oder geistige Einzelwissenschaft durchgearbeitet hat. Die für die andern notwendige Lebensweisheit soll, wie schon gesagt, mittelbar mit der allgemeinen Bildung eingesogen worden sein, denn philosophisch

sollte ja aller Mittelschulunterricht in dem Masse wirken, als jeder Lehrer über seine Scienz hinaus den allgemeinen Zusammenhang zu sehen bestrebt sein muss und durch diese tiefere Fundierung seinem Fachunterricht die rechte Tragfähigkeit gibt. — Der Mathematik aber müssen wir auf der Mittelschulstufe schon ihren guten Raum verstaten; ihre Grundformen sind die des menschlichen Verstandes selbst, mit ihr entwickelt man den Geist nach den ihm eingebornen Gesetzen und eben darum viel durchgreifender als mit der besten Logik und Grammatik, und durch die Disziplinierung folgerichtigen Denkens, mit der oft mühevollen Hingabe an das Problem ist zugleich eine ethische Schulung der Gewissenhaftigkeit garantiert, wie sie kaum ein zweites Fach aufzuweisen vermag.

Damit haben wir die Reihe der Punkte abgewandelt, die Anregungen zu dem Problem gaben, wie weit Bildung zu gehen habe und worin sie hauptsächlich bestehen solle.

Bleiben noch die vielseitigen Aeusserungen zu dem die moderne pädagogische Fragestellung fast restlos erfüllenden Thema der Kindgemässheit in Erziehung und Schule, der Forderung zur Beachtung des Kindes im Menschen, des Menschen im Kinde und alles dessen, was damit zusammenhängt. Bleibt endlich vielleicht auch ein Blick auf die in den Antworten enthaltenen allgemeinen Erziehungsziele.

F. W. Sanderson.

Aus der Geschichte eines grossen Schulmeisters.

Von Dr. Carl Helbling, Zuoz.

Frederick William Sanderson (1857—1922), dem H. G. Wells sein überaus warmes Buch, „Die Geschichte eines grossen Schulmeisters“ (Paul Zsolnay Verlag, Wien 1928), widmet, wurde mitten in das viktorianische Zeitalter hineingeboren. Das heisst also in jene Epoche, in der Englands Machtbewusstsein den Bürger mit Festigkeit der äussern und der moralischen Position reichlich versorgte. Man war in breiten Schichten durchaus überzeugt, dass die Erfolge des Staates durch alle bestehenden Einrichtungen begründet seien, deren Qualität somit unbestritten und deren Wesen unantastbar sei. Der Engländer selbst, als Produkt seiner Erziehung und seiner Schulen, wusste die Kräfte, die an seiner Bildung gearbeitet hatten, genau zu schätzen. Es bestand wahrhaftig kein Grund, am System der Schule etwas zu ändern, so wenig wie man an einer Maschine ein Rad auswechselt, das sich getreulich um seine Achse dreht. Man war, im besondern auf dem Gebiet der Erziehung, aus guten Gründen konservativ. Die grossen Colleges hatten ihre

Tradition, die kleinen ahmten sie nach und waren selbstverständlich leichter der Erstarrung ausgeliefert, da ihr Lebenspuls ohnehin schwächer klopfte.

Sanderson fand, als er die Leitung von Oundle übernahm, das durch ihn gross werden sollte, einen verrosteten Apparat. „Wenn diese Jungen irgendetwas von dem wunderbaren neuen Weltbild kennen lernten, das die moderne Wissenschaft entfaltet, so geschah es durch ihre eigene Lektüre und gegen den Wunsch ihrer altmodischen Lehrer. Sie lernten in der Schule nichts von dem neuen Gesicht der Zeitgeschehnisse, nichts von der menschlichen Tätigkeit ihrer Zeit oder von dem sozialen und ökonomischen System, worin viele von ihnen so bald die Rolle von Führern spielen sollten... Aus dem Sonnenschein und der Lebendigkeit auf dem Schwimmteiche, in den Ruderbooten, auf dem Cricket- oder Fussballplatz kamen die Jungen in die schlechtgelüfteten Klassenzimmer, um dort ein Interesse an Sprachen vorzutäuschen, oder auch nicht vorzutäuschen, die nicht nur tot,

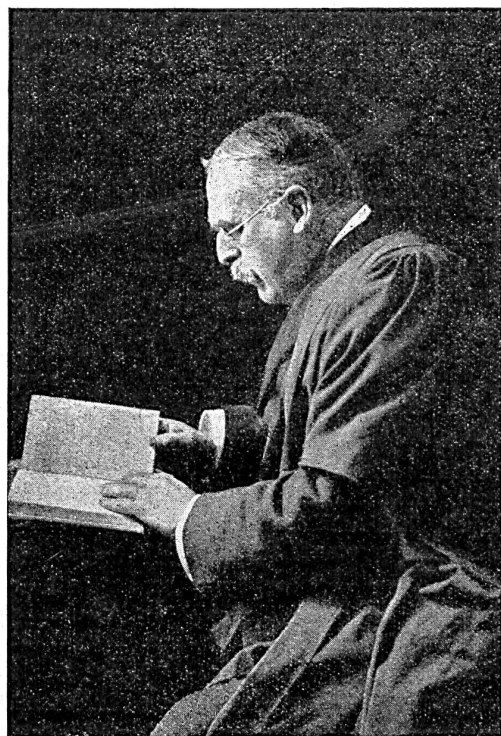
sondern nunmehr durch einen Prozess der Ableitung und Nachbildung von einer Generation zur andern vollständig verfault waren.“ Sanderson hatte einen eisernen Besen zu führen, diese verkalkte Welt von allem Unrat zu säubern und menschliche, das heisst hier jugendliche, auf die Jugend zugeschnittene Verhältnisse zu schaffen. Dabei hatte er zunächst die ebenfalls traditionelle Meinung zu bekämpfen, dass nur ein Theologe Schulleiter sein könne; er selbst aber war von Haus aus Physiker, was ihm gerade für die Umordnung der Unterrichtsmethoden sehr zustatten kommen sollte.

Es ist hier nicht die Aufgabe, das gesamte, an Peripetien reiche Leben Sandersons und all seiner Erfolge und Misserfolge, Ideen und Taten zu zeichnen. Wells schildert dies alles mit dem ihm eigenen Temperament und dem Sinn für das Originelle und Schöpferische. Sondern es soll die Rede sein von der Idee, die Sanderson als ein pädagogisches Prinzip den Unterrichtsmethoden zu Grunde legte, um als höchstes Ziel aller Schulung neben der Vorbereitung für die höhern Wissenschaften die Verbindung mit dem aktiven Leben zu erreichen, während eine veraltete Einrichtung gerade das Gegenteil, die Entfremdung von der Wirklichkeit herbeigeführt hatte. Denn dies war Sanderson immer als die grosse Gefahr erschienen, dass durch eine eigensinnige Führung die jungen Menschen einem vielleicht an sich wertvollen Gedanken zuliebe doch nicht genügend für das Leben vorbereitet würden, in dem sie einmal als Männer der Tat zu leisten hätten. Dass man sie an dem vorbeierziehe, was ihre Bestimmung sein würde. Wells schreibt: „Wenn man Sandersons Predigten und Ansprachen durchliest, so kann man verfolgen, wie sich Sanderson dessen stets klarer bewusst wird, dass eine beträchtliche und immer zunehmende Anzahl von Oundle-Jungen dazu bestimmt sei, Lehrer, Verwalter und Führer im industriellen und geschäftlichen Leben zu werden. Und mit dieser wachsenden Erkenntnis wächst sein fester Entschluss, dass die Schule ihnen weit besseres beibringen müsse als bloss die Fähigkeit, die Wissenschaft kommerziell auszuschrotten, und die verzwickte Kunst, Geld zu verdienen. Immer deutlicher sieht er die Schule nicht nur als Erziehungsstätte schmucker, junger Männer für die Welt, die ist, an, sondern als ein lebendiges Beispiel, bahnbrechend für die Welt, die sein wird.“ Die Wiederherstellung der Beziehungen zwischen Schule und Wirklichkeit lag Sanderson am Herzen. Er spricht in einer seiner Reden von der „Tragödie der ungenutzten Fähigkeiten“, welche von der Schule heraufbeschworen worden sei. „Die Schulen sollten in die industrielle Welt junge Männer hinaussenden, die diese ganze Tragödie studieren und durch Experimente, neue Erfindungen und bessere Organisation — wir dürfen hoffen, mit Hilfe einiger ihrer Schulerfahrungen — der Krankheit zu steuern versuchen. Für mich ist dies das höchste Ziel der Schulen im neuen Zeitalter.“ Wie ist es zu erreichen? In welcher Weise versuchte Sanderson, die so erweiterte Aufgabe zu lösen?

Sandersons Ueberzeugung, dass alle Kinder für irgend einen Gegenstand interessiert werden können, führte ihn zu einer Revision der Methode, die sich besonders günstig in seinem eigenen Fache auswirken konnte. Die Neigung der Zeit zu den Naturwissenschaften kam ihm dabei entgegen. Statt der bestimmten Form von Leistung und einer bestimmten Art von Ausführung musste die Wahl des Gegenstandes und der Weg zur Zielerreichung offen gelassen werden. Zunächst waren solche Arbeiten Sache der Freiwilligkeit. In der Physik beispielsweise wurde einem Jungen erlaubt, ein Experiment selbständig zu wählen; wusste er keines, so schlug ihm der Lehrer verschiedene Möglichkeiten vor. Daraus erwuchs ein System, das sich im obligatorischen Unterricht anwenden liess, indem der Lehrer als Anreger, Leiter und Helfer, nicht aber als Vorsagender wirkte. Das Bild, welches solches Unterrichten darbot, mag eigenartig genug ausgesehen haben. Die Schulchronik von Oundle berichtet darüber: „Jedem, der in diesen aussergewöhnlichen Tagen die Schule besuchte, muss sie wohl in einem Zustand völligen Durcheinanders erschienen sein. Knaben liefen nach allen Richtungen umher, offenbar ohne Beaufsichtigung und ohne irgendwelchen Zweck. Eine Gruppe mochte man mit Einkochglas und Fischnetz am nahen Fluss treffen; andere mochten mit ihren Fahrrädern Meilen entfernt an einer Stelle sein, wo man besondere Blumen finden konnte.“ Und so weiter. In der Auswirkung dieser Methode erkannte Sanderson, dass damit die überlieferte Führung von Klassen, die eine Summe von Atomen, Individuen dargestellt hatte, fallen müsse, wobei ihn ausserdem der Gedanke leitete, dass die bisherige Konkurrenz der Einzelschüler erzieherisch unhaltbar sei, weil die Züchtung von Höchstleistungen des Einzelnen den Schwächern an die Wand drücke und ihm den Mut und die Freude am Studium verderbe. Die Krönung des „*Primus*“ war für ihn eine unverantwortliche Erniedrigung des Zweiten und Letzten. An die Stelle der Konkurrenz setzte er die Gruppenarbeit, die eine Auflösung der Klasse in Abteilungen bedeutet, von denen jede einzelne ihr besonderes Problem gemeinsam behandelt. Dadurch wird im letzten Schüler das Gefühl erweckt, dass er tätigen Anteil am Gelingen einer Aufgabe hat. Nicht nur vom Lehrer, auch vom Kameraden wird er geleitet. Es bildet sich ein Kollektivgeist, der fruchtbarer ist, als eitler Kampf um den Rang, in dem nur allzu oft unedle Streberei die Palme davonträgt. Diese Art des Lehrens ist sicher die würdigere Form, das Gemeinschaftsgefühl, Geist der Kameradschaft, soziales Gewissen zu wecken als abstrakte Predigt, die so leicht ins Politische abschweift. Sanderson formuliert so: „Heute, in diesen Tagen der Wiedergeburt, kehren wir zu den Zwecken und Methoden der Zünfte zurück. Die Jungens sind wieder Lehrlinge, Meisterarbeiter und Gesellen. In einer Gemeinschaft muss das so sein. Wir sind zu einer bestimmten Aufgabe berufen, alle, die wir das Vorrecht haben, hier zu weilen, Lehrer und Schüler in gleicher Weise, — zu der Aufgabe, den Knaben, die un-

serer Obhut anvertraut sind, Leben einzuflössen. Niemand kann sich auch von dieser Aufgabe ausschliessen und anderswo Arbeit suchen. Die Rachegöttin bleibt nicht aus, wo irgend jemand für sich allein zu leben versucht. Er mag zu arbeiten versuchen, aber seine Arbeit bleibt unfruchtbar. Die Gemeinschaft ruft die Energie und Aktivität aller auf.“

Man mag der Methode Sandersons im einzelnen der Durchführung skeptisch gegenüberstehen und sich im besondern fragen, welches denn die nicht zu unterschätzenden positiven Kenntnisse seien, die bei dieser Lernweise in den Köpfen Jugendlicher haften bleiben. Wells erzählt, dass bei einer Prüfung von Aussenstehenden die Schüler von Oundle von andern Schülern vorteilhaft abgestochen hätten. Wie dem auch sei, — die Idee Sandersons hat ihren bezaubernden Glanz. Ihr Urheber hat erprobt, was auf dem Kontinent neuerdings auch von staatlichen Lehranstalten als wichtige Neuerung gefordert wird und unter dem Namen „Arbeitsunterricht“ verstanden werden darf. So weit wie Sanderson ist man dabei in der Praxis noch nicht durchgedrungen. Die Lösung von früheren und zum Teil auch bewährten Unterrichtsmethoden bietet enorme Schwierigkeiten. Die von den immer anregenden „Preussischen Richtlinien“ inaugurierten freien Arbeitsgemeinschaften kommen Sanderson im Sinn vielleicht am nächsten, stehen aber vorläufig noch ausserhalb des Normalstundenplans. Es liegt auf der Hand, dass Internatsschulen der Idee Sandersons leichter nachleben können als öffentliche Anstalten. Denn Sanderson setzt einen Kontakt des Schülers mit dem Lehrer voraus, der bei stundenmässiger Berechnung der Lehrverpflichtung kaum zu erreichen sein dürfte, auch deshalb nicht, weil Lehrer und Schüler nach dem Glockenschlag in alle Winde auseinanderstieben. Es ist also nicht zu verwundern, wenn gerade in England, wo das College-System die stärkste und allgemeinste Geltung hat, die Umstellung der Lehrmethoden versucht worden ist, wobei man noch abzuwarten hat, wie Sanderson über seinen Tod hinaus gilt. Auch darüber kann ja kein Zweifel bestehen, dass Einrichtungen, wie Sanderson sie praktizierte, unbedingte Lehrer- und Führerpersönlichkeiten von starkem Ausmass erfordern. Sanderson selbst war sicher eine derartige Potenz, der eine nachhaltige Wirkung beschieden sein dürfte. Er war ein schöpferischer Geist, zum Führer geboren und von rastlos schaffender Art. Das Denkmal, das ihm Wells gesetzt hat, ehrt ihn aufs schönste. —



F. W. Sanderson

sein grosses Willen Erschöpfter, auf dem Podium zusammen. Aus dem Manuskript, das später aufgefunden, aber tatsächlich im letzten Augenblick von Sanderson doch nicht genau verwendet worden war, lassen sich die Probleme herauslesen, die diesen Schulmann bis zuletzt am meisten beschäftigten. Stichworte fallen wie „Die Fähigkeit jedes Teilnehmers (im Unterricht) soll entwickelt werden.“ Oder „Ausblick — Ziel, mehr innerer Wert als Fähigkeiten. Dienen! Alle sind gleich“. Bemerkungen über die Wissenschaft folgen. „Was wir für die Wissenschaften fordern“ lautet eine gewichtige, die in mehrere Untertitel sich gliedert. Wir lassen hier nach einigen allgemeinen Darlegungen der Einleitung den wichtigsten Teil der „letzten Vorlesung“ folgen, wie er sich auf Grund des aufgefundenen Manuskriptes und eines teilweisen Stenogrammes ergibt:

„Es ist eine grosse Ehre“, begann er, „hierherzukommen und eine Ansprache an geistige Arbeiter zu halten und Ihnen etwas zu beschreiben, das sich als wissenschaftliches Experiment entpuppt hat. Ich hoffe, Ihnen die Ergebnisse eines Experimentes zeigen zu können, das allerdings nicht in einem sogenannten wissenschaftlichen Laboratorium angestellt wurde — einem physikalischen, chemischen, biologischen oder anthropologischen —, sondern in einer Knabenschule.

Bevor ich daran gehe, möchte ich gerne sagen, dass wir geistige Arbeiter sehr davon abhängig sind, mehrere von uns beisammen zu haben. Ein einzelner geistiger Arbeiter, der ein grosses Werk zu leiten hat, findet das schwierig.

Ich nehme an, dass die Aufgabe des Nationalen Bundes geistiger Arbeiter darin besteht, wissenschaftlich tätige Menschen mit wissenschaftlichen Lebensanschauungen und experimenteller Erfahrung zu einem grossen Werke zu sammeln.

Von Sandersons Ideen, den gelösten und ungelösten, soll hier noch eine Probe folgen. Sie stehen in einem Vortrag, der bei Wells als „Letzte Vorlesung“ betitelt ist, denn nachdem Sanderson diese Ansprache an die „National Union of Scientific Workers“¹⁾ im Sommer 1922 in London gehalten hatte, brach er, ein durch

¹⁾ „Nationaler Bund geistiger Arbeiter“.

Wenn ich von der Pflicht und Schuldigkeit im neuen Zeitalter spreche, so meine ich damit, dass Wissenschaftler einen breiteren Anteil an der Arbeit in der Welt beanspruchen und sich nicht auf das beschränken sollten, was rein wissenschaftliche Arbeit genannt wird.

Fast alles, was heute besteht, ist das Werk der geistigen Arbeiter, ihrer Erfindungen und Entdeckungen. Die ganze Welt ist voll von den Errungenschaften der geistigen Arbeiter. Die grossen Maschinen, die wir in den Industrien verwendet sehen, — die industrielle Maschinerie selbst — sind durch Männer der Wissenschaft geschaffen worden.

Die wissenschaftliche Maschinerie erfordert Wissenschaftler, um sie in Gang zu halten. Unser industrielles Leben ist unvollkommen organisiert; an allen unseren Misständen ist die Tatsache schuld, dass wir ein Arbeitsverfahren haben, das von der Wissenschaft geschaffen, dabei aber altmodisch und von Leuten nicht wissenschaftlicher Denkungsart organisiert ist.

Es scheint also Pflicht und Schuldigkeit der geistigen Arbeiter zu sein, dass sie ihr Lebensideal, ihren Masstab, ihre Visionen, ihre Anschauungen und ihre Methoden auf die Organisation der grossen Maschinerie anwenden, die durch ihre eigenen Erfindungen geschaffen worden ist.

Das heisst also, dass die geistigen Arbeiter die ganze Frage des wirtschaftlichen Lebens zum Beispiel zu erörtern haben werden.

Ein anderes grosses Problem, das wissenschaftliches Denken, Temperament und Umsicht erfordert, liegt darin, unser gesamtes Wissen faktisch neu umzuschreiben.

Ich glaube, dass alles, was das menschliche Leben betrifft, unter dem Einfluss und Geist der Wissenschaft umgeschrieben werden müsste. Unsere Bücher müssen neu geschrieben werden, ebenso wie unsere Lexika.

Wissenschaftliche Menschen müssen eine Schar von Schülern um sich sammeln und dann eine neue Welt aufbauen. Soweit ich, nach meinem langen Zusammenleben mit Schülern, Schlüsse ziehen kann, ist die einzige wissenschaftliche Eigenschaft, die man immer wieder findet, eine gewisse Trägheit, die sich kundtut, sobald man etwas verändern will. Ist die Veränderung einmal tatsächlich eingetreten so hat niemand mehr etwas dagegen einzuwenden und jedermann sagt: „Warum haben wir das nicht schon längst getan?“

„Folget mir nach, ich will euch zu Menschenfischern machen“. Die grosse Aufgabe, die heute vor den geistigen Arbeitern liegt, besteht darin, das Gebiet ihrer Tätigkeit zu erweitern und nicht mehr nach Tatsachen zu fischen, sondern nach Menschen.

Aber ich muss zu meinem wissenschaftlichen Versuch zurückkehren.

Mein Experiment kam dadurch zustande, dass ich dreissig Jahre lang Headmaster einer Schule war und durch vierzig Jahre unterrichtet habe. Als ich Headmaster wurde, fing ich damit an, indem ich in der Schule Maschinenbau einführte — als angewandte Wissenschaft. Die erste Folge war, dass eine grosse Zahl von Jungen, die sonst zu nichts anderem taugten, hierin etwas leisteten. Sie begannen, ihre Arbeit in der Schule und auch die Schule selbst lieb zu gewinnen. So wurde es möglich, eine grosse Zahl anderer naturwissenschaftlicher Fächer einzuführen, wie etwa Ackerbauchemie, Hufebeschlagen (wenn das eine Wissenschaft ist), Metallurgie, Biochemie, Ackerbaulehre; und natürlich fanden diese neuen Gegenstände bei einer grossen Zahl von Knaben Interesse, die ganz anders geartet waren als jene, die an der bisherigen Arbeit Gefallen gefunden hatten. So kam es, dass, merkwürdig genug, ungewöhnlich viele Schüler alles, was sie in der Schule zu tun hatten, ganz unerwartet gerne taten. Dann

wagte ich etwas äusserst Verwegenes: es ist nämlich sehr gewagt, die Wahrheit — eine gefährliche Sache für sich — mittels wissenschaftlicher Methoden, auf dem Wege des Experimentes und der Forschung herauszufinden. Wir fingen damit an, den erklärenden Unterricht durch selbständiges Forschen zu ersetzen, — zuerst bei diesen neu eingeführten Gegenständen. Dann begannen wir damit, die Methoden und Ziele der Wissenschaft anderen Teilen des Schullebens aufzuprägen. In Geschichte zum Beispiel fingen wir an, das alte Lehren und Lernen im Klassenzimmer dadurch zu ersetzen, dass wir einen Arbeitssaal für Geschichte, der mit Büchern und allen anderen notwendigen Dingen reichlich ausgestattet war, einrichteten, so dass die Schüler aus allen Teilen der Schule alles, was sie an jedem Tage für ihren besonderen Zweck nötig hatten, — nicht lernen, nein, in die Schule zu gehen, um zu lernen, war egoistisch — ausfindig machen konnten. Die Aufgaben, die wir ihnen dort stellten, befassten sich mit den verschiedensten Forschungen im Dienste der Wissenschaft, der Literatur, der modernen Sprachen, und der Musik.

Das begann die ganze Organisation der Schule zu ändern, ihre Ziele wie ihre Methoden. Bei dieser Art von Arbeit war es ganz zwecklos, die Schüler nach dem gebräuchlichen Beförderungsschema in Klassen einzuteilen. Man hat sich zu entschliessen, was man tun will, und dann hinzugehen und alle jene zu sammeln, die einem bei dieser besonderen Arbeit behilflich sein könnten. Man dürfte Knaben dieser und jener Art brauchen. Man teilt sie dann in Abteilungen ein je nach der speziellen Arbeit, die sie zu tun haben. Für alle Knaben, die zu dieser oder jener Arbeit gerade nicht taugen, für die muss eben eine andere Arbeit gefunden werden. Man beginnt die Arbeit zu bestimmen, die die Schule für sie tun kann. Man muss natürlich den ganzen Apparat haben, den man dazu braucht, man muss organisieren, aber man beginnt damit, die Arbeit nach den Schülern und ihren Aufgaben zu organisieren, und nicht damit, die jungen Burschen in eine fertige Organisation hineinzustecken. Und da nun entdeckt man gar bald, dass nicht ein einziger Knabe existiert, der nicht zu irgendeiner speziellen Arbeit notwendig wäre; um zu euerem Ziele zu gelangen, ist auf einmal jeder Knabe von gleich fundamentaler Bedeutung. Der eine tut dies, der andere das. Jeder Knabe in seiner Abteilung steht auf seinem Platz und ist auf seinem Platz genau so wichtig wie jeder andere. Ihn nach dem Grade seines Verdienstes einzureihen, ist nicht mehr angängig. Die wissenschaftliche Methode hatte die Stellung gegenüber den Klassenlisten und der Einteilung nach dem Verdienste vollständig verändert. Das war ein verblüffendes Resultat.

Ein anderes verblüffendes Resultat bestand darin, dass bei uns niemand ohne Arbeit sein konnte. Wenn ein Schüler nichts arbeitete, so konnte man sehen, dass er untätig war. Man konnte sehen, dass er nichts leistete. Er konnte eben nicht mehr im Hintergrund eines Klassenzimmers sitzen und tun, als ob er beschäftigt wäre. Jedermann war beschäftigt. Man kann das in der Schule durchführen, aber in der Welt — ? Alle möglichen Leute können so tun, als ob sie beschäftigt wären, und dabei ganz und gar nicht arbeiten. Auch der Herr Kurat kann einer von denen sein, die nichts tun! (Lacht leise in sich hinein und sagt ein paar unhörbare Worte.) Das scheint auf die ganz ausserordentliche Tatsache hinzuführen, dass eine Gemeinschaft, sobald sie wissenschaftlich organisiert ist niemanden mitschleppen kann, der nicht seine Pflicht tut. Ich hoffe, Sie werden mit mir darin übereinstimmen, dass das wissenschaftlich ist.

Etwas später dann wandte ich mich an die Schüler und an die Eltern — beide sind meine Sache — und sagte: „Ich und die Schule, wir haben alles, was wir konnten, versucht, um darauf zu achten, dass Ihr Junge stets die richtige Arbeit

zu tun bekam. Wir sparten weder Mühe noch Geld, um darauf zu sehen, dass er seine Pflicht der Schule und der Öffentlichkeit gegenüber zu erfüllen imstande sei... Wenn ihr nun an eueres Vaters Arbeit hinausgeht, so denkt daran, dass es euer Sache ist, darauf zu schauen, dass jedermann, der in eueren Wirkungskreis kommt, eine gleiche Gelegenheit, sich zu entwickeln, hat.“ Das ist freilich etwas ganz anderes als die Pflicht gegen eueren Nächsten, wie sie im Katechismus gelehrt wird. Wir haben uns recht gründlich und hoffnungslos in eine starre Definition unserer Pflicht gegen unseren Nächsten verrannt, die diese dahin auslegt, unser Gemeinschaftsleben so praktisch und kalt als möglich zu gestalten. Sie erinnern sich des reichen jungen Herrschers, der kam und fragte, was seine Pflicht sei, und betrübt hinwegging, weil er grosse Reichtümer besass. Einige dieser Reichtümer mögen geistiger Art gewesen sein. Ich denke gerne an das Bild dieses Jünglings von Watts und mir gefällt Watt's Auffassung, dass er wieder zurückkommt. Ich hoffe, dass, wenn irgendeiner unserer Schüler weggehen sollte, er wieder zurückkommen wird.

Ein Schritt weiter. Und jene tätige Liebe zur Arbeit breitet sich aus, jedermann gerät schliesslich unter ihren Einfluss, und alle beginnen ihre Pflicht mit Liebe zu tun. Allmählich nimmt jede Konkurrenz ab und verschwindet zuletzt ganz, womit wir dann das erreicht haben, was als vollständige Umgestaltung der menschlichen Natur erscheint. Es ist keine wirkliche Umgestaltung, sondern durch Sorgfalt und Achtsamkeit wurde nur, was seit je in des Menschen Natur gelegen hatte, ans Licht gerufen, nämlich eine uralte instinktive Liebe dazu, schöpferisch zu sein. Ich war stets der Ansicht, dass Konkurrenz ein sekundäres Interesse sei, Schöpferium aber ein primärer Instinkt. Konkurrenz nimmt ab und verschwindet. Konkurrenz ist ein äusserst schwacher Ansporn zum Leben. Es ist höchst einfach und bequem, diesen Beweggrund zu erwecken, er wirkt rasch und liegt für jedermann an der Oberfläche der Dinge bereit, hat aber nicht einmal wirkliche Kraft. Die Hälfte der Knaben wird durch ihn entmutigt, er lässt sie kalt und gleichgültig.

Das Verschwinden der Konkurrenz führt auch dazu, dass noch etwas anderes verschwindet, und zwar folgendes: man findet bald heraus, dass ein Körper von tätigen Menschen, der sich dazu entschlossen hat, als Gemeinschaft für sich selbst zu sorgen, sich auch als Gemeinschaft dem Gemeinschaftsgeist anpasst, und Bestrafung damit vollständig überflüssig wird. Es dauerte ziemlich lange, ehe mir dies aufdämmerte. Als Headmaster habe ich mich niemals in irgendwelcher Form an der direkten Bestrafung von Schülern beteiligt, weder durch die leichten Methoden, die sie für ihr späteres Leben abhärten sollen, noch durch jene anderen, die den fruchtbaren Gehirnen eines Herrenregimentes entsprungen sind. Bestrafung, so erkläre ich jetzt nach einer jahrelangen Erfahrung, die ich bei diesem Experimente gesammelt habe, ist ein Verbrechen: nicht nur ein Verbrechen, sondern ein Blödsinn. Warum? Weil sie billig und bequem ist. Bestrafen ist leicht. Aber dass sich eine Gemeinschaft selbst so ordnet und anpasst, dass sie bei jedem einzelnen das Gefühl der wechselseitigen Notwendigkeit, nichts Anstössiges zu tun, wachruft, das ist schwer. Das ist kompliziert. Es erfordert einen wahren Ueberfluss an echter Aufopferung. Es verlangt nach einer Neuordnung aller Dinge auf einer Grundlage des Dienens. Einen starken Eindruck hat es kürzlich auf mich gemacht zu sehen, welche Entwicklung eine Organisation der Bestrafung nimmt, wenn man jede Tätigkeit von Seite der Gemeinschaft darauf hinzielen lässt, sich so einzurichten, dass eine Bestrafung unnötig ist. Ich pflegte mir immer selbst zu schmeicheln: „Ich bestrafe ja die Knaben nicht, meine Präfekten tun das für mich; sie schützen mein Recht.“ Doch durch mein dreissigjähriges Experiment bin ich davon überzeugt worden, dass dies ganz falsch war. Solche Dinge kommen langsam. Jetzt

aber haben die Präfekten, ohne dass ich etwas dazu tat, aufgehört zu bestrafen, und zu ihrem Glücke. Wenn sie sich gehen lassen, so tun das die kleinen Knaben auch, und sie müssen sie dann dafür bestrafen. Sich wie ein Lord gehen zu lassen, ist ja eine recht angenehme Sache, und den kleinen Knaben, der es tut, zu bestrafen, auch! Aber es ist leicht. Schwer ist es, sich nicht gehen zu lassen....

Wir wurden dazu erzogen, alles, was wir in der Welt zu tun haben, auf schwächliche, starre Art zu tun. Wozu sind starre Methoden nütze? Da ist zum Beispiel die Reibung; wir erfahren, wie man Reibungswiderstand überwindet: wir können der Reibung ein Ende machen, indem wir die Maschine zum Stehen bringen. Das nennt man, die Maschine auf starre, statische Art behandeln. Oder wir können die Maschine arbeiten lassen, mit Oel und Sorgfalt... was nicht so billig und bequem ist, aber wenigstens irgendwohin führt... Wenn wir versuchen, die Reibung durch die starre Methode der Bestrafung wegzuschaffen, schaffen wir damit auch gleichzeitig den Ansporn dazu weg, ein gefährliches Leben zu führen. „Das Geheimnis eines frohen Lebens liegt darin, gefährlich zu leben.“ Aber man lebt nur dann gefährlich, wenn man ununterbrochen seine eigene Faulheit zu überwinden und im Inneren die Kraft zu erzeugen versucht, Grosses zu tun. Ist man bloss passiv, starr, so ist das Zeitvergeudung. Aber freilich, diese Passivität und diese Starrheit haben ihr sicheres Plätzchen in der Staatsregierung.“

Herr Sanderson machte eine Pause von einigen Minuten. Er sah in seine Aufzeichnungen. Offensichtlich sehr ermüdet, war er doch fest entschlossen fortzufahren. Er las:

„Die Sucht, alles für sich zu haben, führt zu folgenden glorreichen Dingen: allgemeine Wissenschaft, allgemeines Wissen, Nationalgeschichte, Scholarships, Prüfungen, vorgeschrittene Kurse, „interessante“ Dinge (wer wünschte denn jemals interessiert zu werden?), das theologische Zeug, das man „Synkretismus“ nennt, Drill, Schwindeln...“

Herr Sanderson hielt inne und lächelte, etwas ausser Atem, halb seufzend, halb lachend, wie es für ihn so charakteristisch war. Seine Gläser glänzten die Zuhörer an. Sein Lächeln bedeutete: „Wir gehen ein bisschen zu weit, Jungens. Wo geraten wir denn hin? Wo geraten wir denn hin?“ Er tat so, als ob er in seinen Aufzeichnungen suche, brach ab und begann mit einem neuen Abschnitt.

„Aus allem, was ich hier gesagt habe, aus all diesen Ueberlegungen, entwickelt sich die moderne Schule. Die moderne Schule kommt nicht höchst einfach und bequem dadurch, dass man Griechisch abschafft. (Gelächter.) Oder dadurch, dass man naturwissenschaftliche und technische Fächer einführt. Die moderne Schule hat die Aufgabe, jeden Zweig des menschlichen Wissens, den wir erreichen können, in der Arbeit der Menschheit zu verwerten. Die moderne Methode in der modernen Schule hängt nicht von irgendeiner Lehrmethode ab. Es wird heute viel über die Methoden geredet, Sprachen und Mathematik und Naturwissenschaft zu unterrichten; aber das ist alles oberflächlich. Ein tieferer Zweck jedoch liegt darin, die Knaben und Mädchen für den Dienst der Menschheit von heute und der Menschheit von morgen anzuzubereiten. Jede Methode, die das Lernen leicht macht, ist eine blosser Zeitvergeudung. Welcher Junge wird sich denn der anhaltenden Bitte fügen: „Komm, ich werde dich gescheit machen; es wird ganz leicht für dich sein, du wirst es ohne jede Anstrengung lernen können“? Nein, wem sie sich zu fügen haben, das ist der Dienst für die Allgemeinheit. Ich habe das in den Werkstätten erprobt. Die Knaben hegen gar nicht den Wunsch, etwas für sich selber zu machen; sie hören sogar bald auf, irgendein sehnsüchtiges Verlangen danach zu fühlen, etwas für ihre Mütter zu machen. Sie lieben es dagegen, an irgend einer grossen Arbeit mitzuhelfen, die für die

Allgemeinheit notwendig ist; eine Arbeit, die über sie hinausgeht, eine wichtige, grosszügige Arbeit. Ihr könnt sie für jede beliebige grosszügige Arbeit, in allen Zweigen, gewinnen, wenn diese nur am Forschen nach der Wahrheit teilhat, — der Wahrheit zum Beispiel über die gegenwärtige Lage der Kohlenbergarbeiter oder sonst irgendwelcher Bergarbeiter. Eine wichtige Frage, mit der wir uns wenigstens drei Jahre lang beschäftigt haben, war: „Was ist China? Wie sieht es aus?“ Man sagt vielleicht: „Methoden aus dem Geographieunterricht“. Aber wer hat jemals etwas in Geographie — als Geographie — gelernt? Wer wünschte denn je Geographie — als Geographie — zu können? Es gibt Bücher darüber, Landkarten und Reliefs. Wir möchten gerne über China wissen. Man muss die Jungen hernehmen und sie ausfindig machen lassen, was Menschen, die in China gewesen sind, getan haben, Erzeugnisse aus China kommen lassen, seine Geologie kennen lernen und schliesslich auch in Erfahrung bringen, ob die Chinesen den Reis wirklich so heiss lieben, dass sie täglich nur ganz wenig davon zu ihrer Nahrung brauchen. Lieben die Chinesen ihren Reis? Lieben sie es, billiger zu arbeiten als die Weissen? Brauchen sie das zu tun? Das ist wahre Geographie, nicht Klassenzimmergeographie. Das Interesse soweit zu treiben, bis China endlich im Klassenzimmer ist und die Knaben alles und jedes

darüber selbst ausfindig zu machen imstande sind, das ist, so behaupte ich, eine der grössten und wichtigsten Aufgaben, an die wir uns zu machen haben. China — Indien — die Durham Bergarbeiter — grosszügige Aufgaben...

Schulen müssen grosszügig eingerichtet sein, grosszügig, und müssen einen entsprechenden Lehrkörper haben. Ich habe die Liste unseres Lehrkörpers hier. Wir haben Professoren für Mathematik, Physik, Chemie, Mechanik, Biologie, Zoologie, Anthropologie, Botanik, Geologie, Architektur, die humanistischen Fächer, Geschichte, Literatur, Geographie, Archäologie, Oekonomie, Französisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch, Russisch, orientalische Sprachen, Kunst, angewandte Kunst, Handwerke und Musik.

„Unmöglich“, sagen einige. Es gibt aber keine grössere Schule im Land, die nicht ganz gut dasselbe leisten könnte...

Wir müssen tätige Menschen hinaussenden, die ganz in der Bestimmung aufgehen, nach der Wahrheit — der Wahrheit, die sie freimacht — zu suchen und zu forschen, und die dabei grosse Sorgfalt tragen, sich auf ihrer Suche nach der Wahrheit niemals an jenen Methoden zu beteiligen oder mit ihnen zu sympathisieren, durch welche die Schneide am Messer der Wahrheit abgestumpft wird.“

Erziehungsberatung.

Von Priv.-Doz. Dr. H. Hanselmann,
Leiter des heilpädagogischen Seminars Zürich und des L.-E.-H. Albisbrunn.

III.

Andere faule Kinder.

Wer sich die Mühe nimmt, die Klagen der Eltern über faule Kinder genauer zu untersuchen, wird bald herausfinden, dass es recht verschiedene Arten von Faulheit geben muss. Dennoch glaube ich, dass wir nur zwei Erscheinungsformen zu unterscheiden haben: entweder wird geklagt, dass ein Kind „zu allem zu faul“ oder dass es nur zu ganz bestimmten Dingen zu faul sei.

Die erste Form, die allgemeine Arbeitsunlust wird sehr häufig behauptet, kommt aber tatsächlich verhältnismässig sehr selten zur Beobachtung. Wo sie vorliegt, hat die genaue Untersuchung immer entweder eine körperliche oder seelische Krankheit aufdecken können. In körperlicher Hinsicht spielen schleichende Krankheiten, die dem oberflächlichen und medizinisch nicht vorgebildeten Beobachter leicht entgehen, oder durch das Kind anfänglich verheimlicht werden können, eine wichtige Rolle (Bronchiallymphdrüsen-Affektionen, Tuberkulosen, chronische Verdauungsstörungen, andauernde Schlafstörungen, Herzfehler, dauernde Ueberforderung einer schwächlichen Konstitution usw.) — Man verlange in allen Fällen, wo über „Faulheit zu allem“ geklagt wird, eine ärztliche Untersuchung aller lebenswichtigen Organe und Funktionen.

In seelischer Hinsicht sind es vor allem Störungen im Gebiete des Gefühls- und Willenslebens, welche ein Kind oder einen Jugendlichen an der fortgesetzten, planvollen und zweckmässigen Betätigung verhindern können. Dauernde Verstimmtheit, sowohl nach der Seite der übertriebenen Lustigkeit und Hanswurstigkeit als nach der Seite der müden Depression, Aengste, wahnhaftes oder zwangartiges Denken u. s. f. können der allgemeinen „Arbeitsunlust“ zugrunde liegen. Nur eine längerdauernde nervenärztlich-heilpädagogische Beobachtung kann hier die tieferliegenden Ursachen aufdecken und für die Behandlung die geeigneten Massnahmen vorschlagen und durchführen.

In 23 Fällen habe ich die leichtere Form der allgemeinen Geistesschwäche (Debilität), die von der Schule und von den Eltern nicht erkannt oder von den letzteren aus falscher Einstellung heraus nicht zugegeben worden ist, als Ursache der „Faulheit“ nachweisen können. Es sind jene Knaben und Mädchen aus hablichen und wirtschaftlich gutgestellten Kreisen, die zunächst mit Mühe und viel, meist verheimlichter Nachhilfe gerade noch das Pensum der Volksschule erledigen, den vermehrten Anforderungen der Sekundar- oder unteren Mittelschule nun aber nicht mehr zu genügen vermögen, mit allen Mitteln aber eine Zeit lang dazu gezwungen werden. Sie reagieren, wenn es sich um nervenderbgesunde Kinder han-