

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerinnenzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerinnenverein
Band: 27 (1922-1923)
Heft: 8

Artikel: Zur Lesebuchfrage
Autor: Göttisheim, R.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-311697>

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: 17.05.2025

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

Ein eigen Heim, ein Schutz, ein Hort — Ein Zufluchts- und ein Sammelort.

Schweizerische Lehrerinnen-Zeitung

Herausgegeben vom Schweizerischen Lehrerinnen-Verein

Erscheint am 15. jedes Monats

Nachdruck nur mit besonderer Erlaubnis der Redaktion gestattet

Abonnementspreis: Jährlich Fr. 4. —, halbjährlich Fr. 2. —; bei der Post bestellt 20 Rp. mehr.

Inserate: Die 3-gespaltene Nonpareillezeile 15 Rp.

Adresse für Abonnemente, Inserate usw.: Buchdruckerei Bächler & Co. in Bern.

Adresse für die Redaktion: Frl. Laura Wohnlich, Lehrerin, St. Gallen.

Mitglieder des Redaktionskomitees: Frl. E. Benz, Zürich; Frau Krenger-Kunz, Langenthal; Frl. P. Müller, Basel; Frl. Marg. Nötiger, Othmarsingen (Aarg.); Frl. M. Sidler, Zürich; Frl. H. Stucki, Bern; Frl. E. Strub, Interlaken.

Inhalt der Nummer 8: Zur Lesebuchfrage. — Inwiefern hat das Lesebuch Tendenzen zu berücksichtigen. — Die Ueberwindung des Lesebuches. — Arbeitslosigkeit. — Mitteilungen und Nachrichten. — Unser Büchertisch. — Inserate.

Zur Lesebuchfrage.¹

In der letztjährigen Delegiertenversammlung ist die Bemerkung gefallen, es habe keinen grossen Wert, über das Lesebuch zu diskutieren, da jeder Kanton doch das seine habe, und es sich also hier eigentlich um eine kantonale Angelegenheit handle, nicht um eine schweizerische. Dass der Zentralvorstand dieser Meinung nicht ist, zeigt Ihnen der Umstand, dass er am Thema festhält, das ihm seinerzeit aus der Sektion Bern-Stadt vorgeschlagen worden ist.

Das Lesebuch muss natürlich, namentlich in unserm Lande, gewisse Rücksichten nehmen auf die Gegend, in der es gebraucht wird, sagen wir also auf den betreffenden Kanton; wir werden nie *ein schweizerisches Lesebuch* schaffen können. Aber über all der *bedingten* Verschiedenheit stehen doch gewisse einheitliche Grundfragen, methodische, erzieherische, künstlerische — lauter Anforderungen an das Lesebuch, die wir sehr wohl gemeinsam betrachten können und zu denen wir Stellung nehmen müssen, vielleicht auch zur Frage, ob wir am Lesebuch überhaupt festhalten wollen oder nicht.

Da müssen wir wohl zunächst überlegen: was ist dem Kind das Lesebuch? Für die untern Stufen dürfen wir wohl kühn behaupten: *das Buch* schlechtweg, ganz besonders in ländlichen Kreisen und in der arbeitenden Bevölkerung. Hier liest das Kind sein Buch wieder und immer wieder; es liebt's und macht sich's zu eigen, es kennt es schliesslich fast auswendig. Ist es doch nach der Fibel das erste so ganz richtige Buch, das es in Händen hat, an dem es seine Lesekunst erproben und seine Leselust stillen kann. Hier, meine ich darum, hat das Lesebuch vielleicht für das Kind noch seine tiefste Bedeutung.

Auf der Mittelstufe steigt die Gefahr, dass das Lesebuch zum blossen *Schulbuch* wird, und ich brauche vor Ihnen ja kaum zu betonen, welchen Beige-

¹ Anmerkung der Redaktion. Die heutige Nummer ist der Lesebuchfrage reserviert.

schmack dieses Wort für junge Menschen hat. Das Buch wird gleich zu Anfang durchgelesen, heiss hungrig, wie man in diesem Alter auf alles Neue ist; dann bleibt es für die Schulstunden reserviert, und massenhaft andere Lektüre füllt die Mussestunden neben der Schularbeit aus; denn im Alter von 12—15 Jahren verlangt das Kind, wenigstens das Stadtkind, nach Abwechslung und Fülle. Auf dem Lande mag das anders sein; da wird ja die Zeit zum Lesen ganz von selbst beschränkt durch die Mitarbeit der Kinder in Haus und Feld. Vielleicht auch ist das Bedürfnis nach dem raschen Wechsel seelischen Erlebens geringer als beim Stadtkind, das inmitten der drängenden Unruhe seiner Umgebung Mühe hat, sich ruhig und andauernd unter einen Eindruck zu stellen. Darum mag auch auf der Mittelstufe der ländlichen Schulen das Lesebuch noch von tieferer Bedeutung sein als in der Stadt.

Die Oberstufe, sagen wir 9.—13. Schuljahr, kann des Lesebuches wohl sehr gut entraten. An seine Stelle tritt die Lektüre zusammenhängender Werke der Klassiker oder der Modernen. Dazu muss aber den Schülerinnen eine wohl ausgebaute und leicht benützbare Klassenlektüre zur Verfügung stehen, die es ihnen ermöglicht, die Werke nicht nur stundenweise in der Schule zu benützen, sondern wochenlang daheim liegen zu haben zu Genuss und Arbeit. Damit ist ihnen selbstredend mehr gegeben, als das beste Lesebuch ihnen je bieten könnte; und es ist wohl nicht anzunehmen, dass auf dieser Stufe das Lesebuch als *Mittelpunkt des Deutschunterrichtes* noch in Betracht kommen könnte.

Mittelpunkt des Deutschunterrichtes: das ist's, was das Lesebuch seit unendlich vielen Jahren zu sein hatte. Und aus diesem Gesichtspunkt heraus ist es zusammengestellt worden. Was verlangte man aber früher vom Deutschunterricht? In erster Linie Schulung des sprachlichen Ausdrucks durch Lektüre und Wiedererzählen des Gelesenen und Vermittlung literarischer Kenntnisse; darum zunächst möglichst viel kurze Lesestücke, die sich leicht nacherzählen liessen. Daneben auch gewisse „Nummern“, an denen grammatikalische Bosheiten dargelegt werden konnten; ferner eine Anzahl Gedichte zum Memorieren. Das Ganze ziemlich kunterbunt untereinander gewürfelt, oft nicht einmal in einwandfreiem Deutsch. — So ungefähr sahen vor 30—40 Jahren die Bücher der Unter- und oft noch der Mittelstufe aus. Nur dass auf der Mittelstufe der *literarische Gesichtspunkt* mehr und mehr betont wurde, manchmal sogar der literar-historische, schon sehr deutlich. Allmählich wurden die Ansprüche ans Lesebuch höhere, die Auswahl der Lesestücke sorgfältiger; die Anordnung nach gewissen Gesichtspunkten wurde bewusster. Vielleicht deshalb, weil nun nicht mehr der Deutschunterricht allein Ansprüche ans Lesebuch stellte, sondern auch die Realfächer; Geographie, resp. Heimatkunde, Naturkunde und Geschichte begehrt ihren Raum, und dadurch entstand eine gewisse Gruppierung. Dem eigentlichen Deutschunterricht wurde ein mehr oder weniger abgeschlossenes Gebiet reserviert, den andern Fächern ihr Recht ebenfalls gewahrt. So entstanden Inhaltsübersichten wie die folgende:

Prosa.

A. Erzählende Prosa:

1. Erzählungen.
2. Märchen.
3. Sagen.
4. Fabeln und Parabeln.
5. Geschichte, Schlachtenbeschreibungen, Anekdoten, Charakterbilder.

B. *Beschreibende Prosa*:

1. Naturbilder.
2. Geographische Bilder, Landschaften, Gemälde.
3. Bilder aus dem Völker- und Menschenleben.

Poesie.

A. *Epische Poesie*:

1. Didaktische Poesie.
2. Erzählungen, Balladen, Romanzen.

B. *Lyrische Poesie*.

Graut Ihnen nicht vor dieser Inhaltsübersicht für ein Lesebuch von zehn- bis zwölfjährigen Kindern? Ich habe nur eben ein Buch aus Basel herausgegriffen aus dem Jahre 1895. Es wird heute noch benützt, nach ganz derselben Einteilung, nur hat man inzwischen alle diese Untertitel abgeschafft; man könnte sie aber leicht jederzeit wieder einsetzen; dem bei allen bisher erfolgten Neuauflagen, auch bei der eben im Druck liegenden, wollte man von den Grundsätzen und Zielen des Buches nicht abweichen. Und welches sind diese Grundsätze und Ziele? Es sind dieselben wie die der Bächtold'schen Lesebücher, zu denen das Basler Lesebuch die Unterstufe bilden soll; nur dass sie hier nicht in so klaren Linien heraustreten, weil eben an die Realfächer Konzessionen gemacht worden sind. Bächtold will vor allem ein *literarisch* wertvolles Buch in die Hand des Schülers legen; eine vornehme Auslese aus dem besten deutschen Schrifttum, so angeordnet, dass sie der Fasslichkeit des Kindes entspricht. Greyerz, in seiner Vorrede zur 9. Auflage, sagt 1904: „Geben wir die erste Nahrung dem Hunger der kindlichen Phantasie (Märchen, Sagen, Balladen), leiten wir an ihrer Hand den erwachenden Sinn für Zeit- und Ortsabstände zu historischen, aber immer noch poetisch gestalteten Stoffen über (Heroengeschichten, Anekdoten, Romanzen von Schiller, Uhland u. a.) und führen wir den Geist endlich auf die Höhen einer reflektierten Kunst, welche unsere Kulturwelt mit ihrem ausgedehnten Wissen, ihren hoch entwickelten Ideen und Empfindungen zur Voraussetzung hat; in ungebundener Form gehören hierher die lehrhaften, teils beschreibenden, teils erzählenden Aufsätze, in gebundener die reine Lyrik.“ Ein solches Buch kann eine wundervolle Grundlage werden für den Deutschunterricht der Mittelstufe, wenn er hauptsächlich *literarisch* orientiert ist; ja, beinahe sollte er da und dort sogar *literarhistorisch* orientiert sein. Aber, und nun kommen wir zur Hauptfrage: legen wir heute noch dasselbe Gewicht auf die literarische Grundlage unseres Unterrichts? Ist das Lesebuch, die Lektüre, in diesem Sinne noch *Mittelpunkt* des Deutschunterrichts wie früher, und zwar „Lektüre“ als Mittel zur Vertiefung der Sprach- und Literaturkenntnis? — Ist da nicht eine Verschiebung eingetreten? Wir wollen heute im Deutschunterricht doch viel weniger mehr lehren und lernen, in erster Linie wollen wir *erleben*. Nicht der Dichter interessiert uns, nicht seine Zeitepoche, ich möchte fast sagen: nicht das Stoffliche, uns fesselt das Leben und ganz besonders das Leben in uns. Wo uns das entgegentritt in einem Lesebuch, wo uns alles zwingt zu seelischem Miterleben: da können wir unsern Unterricht anlehnen. Das Lesebuch von heute soll darum nicht mehr literarisch orientiert sein, sondern — wenn ich so sagen darf: *menschlich*. Es muss das Kind erfassen in *seinem* eigenen Lebenskreis, dort gleichsam seine Seele sachte an die Hand nehmen und sorg-

fältig von Erlebnis zu Erlebnis, über Freude und Schmerz, durch Erschütterung und Entspannung, durch Lachen und Weinen, hinaufführen zum Verstehen — nicht der Literatur — sondern des *Menschen* und seiner Stellung zum Leben. Versteht es *sich* und seinen Mitmenschen, dann versteht es auch die Literatur, dieses Spiegelbild der Welt, emporgeholt aus der Seele unserer Dichter. Das Lesebuch darf kein Schulbuch mehr sein, aus dem man *lernt*; es ist ein Buch, in das tiefe Erlebnisse eingeschlossen sind, die der Lehrer mit zarter Hand einem auftut und an den richtigen Platz weist. Um aber tief erleben zu können, muss man sich versenken in einen bestimmten Gedanken- oder Empfindungskreis. Zu diesem Ende müssen die Lesestücke anders eingereiht werden als bisher: in erster Linie darf die einschneidende Trennung in Prosa und Poesie, wie sie heute noch in vielen Büchern zu finden ist (ich nenne Bächtold und das Basler Lesebuch für untere Mittelschulen), nicht aufrechterhalten werden. Warum, in aller Welt, darf ein Gedicht, das in innerem Zusammenhang steht mit einer Erzählung, das vielleicht dieselbe Saite unseres Innern bewegt, nicht direkt zu dieser hintreten? Das ist uns unersichtlich. — Ferner darf man nicht mehr trennen in Märchen, Erzählungen, Sagen usw. Nein, massgebend soll allein sein der Stimmungsgehalt des Lesestückes, die Frage, ob es in den Gedanken- oder Empfindungskreis, in den es hineingehört, einen wertvollen Ton bringt. Denn auf Schaffung solcher Erlebniskreise oder Stimmungskreise soll es bei einem modernen Lesebuch herauskommen.

St. Gallen hat einen Versuch gemacht, seinem Lesebuch diese Richtung zu geben; viel entschiedener hat es aber Aargau getan in seinem „Deutschen Lesebuch für untere Mittelschulen“ von Josef Reinhart, Arthur Frey und Leo Weber. Hier finden wir keine Trennung in Poesie und Prosa, keine Gruppierung nach literarischen oder andern Gattungen; nein, da treffen wir auf folgende Überschriften:

Blütezeit.	Aus dem Sagenschatz.
Kinderjahre.	Um Weihnachten.
Wandern.	Winter.
Bergwelt.	Familie.
Sommer.	Fahrendes Volk.
Flur und Wald.	Schnurren und Schwänke.
Bauernleben.	Heide und Moor.
Im Tages- und Wochenlauf.	Meer.
Heimatland und Heimatvolk.	Die weite Welt.
Kriegsnot.	Gute alte Zeit.
Herbst.	Im Werktagsgewand.
Mensch und Tier.	Schicksal.
Farben und Klänge.	Lebensweisheit.
Märchenwelt.	Vorfrühling.

Sie sehen: an Hand des Jahres ein Wandern durch Natur, durch Menschenleben und Schicksal, in herrlichem Wechsel von Ernstem und Heiterem, ein Miterleben und Mitempfinden. Man steht wochenlang vielleicht im selben Kreis, erlebt z. B. Sommer und Wald mit all ihrem Zauber und ihrem Glück und lässt sich dabei führen von Hesse, Simon Gfeller, Ida Bindschedler, Hebel, Löns, Theodor Fischer, Rosegger, Huggenberger, Liliencron. — Und das Kind hat das Buch in Händen und kann daheim sich weiter versenken in seinen Kreis:

es hat darin Poesie und Erzählung auf dieselbe Note gestimmt — es bleibt im Rahmen — in derselben Stimmung. Im alt orientierten Buch (ich wähle ein Beispiel aus unserm Basler Buch) schlägt es auf und liest im Prosateil hintereinander: General Grant. Wer ist ein grösserer Herr? Kosziuskos Pferd. Wie Georg Washington einen Flucher abfertigt. Wellingtons Gleichmut. Gallus und seine Gefährten. Einnahme von Utzenberg. — Oder im poetischen Teil: Das Schlaraffenland. Die Legende vom Hufeisen. Die Schatzgräber. Chidher. Sprüche der Weisheit u. s. f. Dieser italienische Salat kann nach Belieben weiter aufgetischt werden. Dabei ist jedoch die Auswahl der einzelnen Stücke jenes Buches mit viel Gewissenhaftigkeit vorgenommen worden, man hat sie nach sprachlichen, künstlerischen, literarischen Gesichtspunkten geprüft; aber sie wirken vielfach nicht oder unrichtig, weil sie losgelöst irgendwo stehen, anstatt einem Kreis anzugehören, den sie bereichern, vertiefen können. Ich glaube wirklich, dass das Aargauer Lesebuch den Weg zeigt, den man zur Umgestaltung des Lesebuches gehen muss, wohl auf Unter- und Mittelstufe. Auf der Mittelstufe wird freilich zum Lesebuch noch Klassenlektüre treten müssen, die Gelegenheit gibt, gewisse Erlebnisse auf breiterer Grundlage, als es im Rahmen eines Lesebuches möglich ist, zu fassen. — Dass ein Buch wie das Aargauer literarisch, sprachlich und künstlerisch ebenso wertvoll sein soll wie irgend ein anderes, brauche ich nicht zu betonen; eine Gefahr scheint Ihnen vielleicht darin zu liegen, dass ich so oft den Ausdruck „Stimmung“ oder „Empfindung“ gebraucht habe, wenn ich von der Einteilung des Stoffes redete. Sie müssen nicht bange sein: es ist damit nicht Sentimentalität, Gefühlsduselei gemeint; nein, das Aargauer Buch hält sich auf sehr gesundem Boden, aber es ist menschlich warm.

Weshalb haben wir nicht mehr solcher Bücher? Daran ist wohl das Beharrungsvermögen von uns Schulmeistern in erster Linie schuld: was zehn Jahre lang gut gewesen, warum sollte es nicht zehn weitere Jahre lang gut sein? So kommt es, dass Lesebücher 6, 8, 10 und noch mehr Auflagen erleben und über einen Zeitraum von 30 und mehr Jahren an denselben Schulen gebraucht werden; freilich versucht meist jede Auflage veraltete Lesestücke durch moderne zu ersetzen, selten aber einmal gründlich von vorn anzufangen. So kommt es, dass Mütter in den Händen ihrer Kinder so ziemlich genau dieselben Lesebücher wiederfinden, die sie in ihrer Jugend durchgekostet haben, oder dass ein Lehrer resp. eine Lehrerin 30 Jahre lang an derselben Schule, auf derselben Stufe mit demselben Buch unterrichtet. Was für ein Jungbrunnen wäre es für uns, wenn wir uns nur alle 8—10 Jahre (ich will ja ganz bescheiden sein!) in ein neues Lesebuch einarbeiten dürften. Aber es ist wohl nicht nur einzig das Beharrungsvermögen, das das Neuentstehen der Lesebücher erschwert, es ist der Mangel an *Persönlichkeiten*, die solch ein Buch schaffen können; denn nur von solchen kann es zustande gebracht werden, nicht von Lesebuch-Kommissionen oder gar von Deutschlehrer-Konferenzen einer Schule. Nur eine künstlerisch und doch wieder erzieherisch veranlagte Persönlichkeit kann das Buch so gestalten, dass es einheitlich wird; es müssten denn Menschen so sich verstehen, wie es bei den drei Herausgebern des Aargauer Buches der Fall zu sein scheint.

Weil so wenige unserer jetzigen Lesebücher mehr voll befriedigen, ertönt wohl stark und stärker der Ruf: „Los vom Lesebuch! Es hält nicht Schritt mit den Anforderungen des modernen Unterrichts, es hemmt, es engt ein — befreit uns davon!“ — Gut, diese Vorwürfe sind berechtigt; wir sind freier und unabhängiger ohne das Buch, das uns einerseits gewisse Grenzen zieht,

Beschränkungen auferlegt und uns anderseits ganz einfach im Stich lässt, wo wir's für irgend etwas ganz Feines und Schönes eben nötig hätten. Aber was setzen wir an seine Stelle? Diese Frage ist nicht ganz leicht zu beantworten. Man kann irgend eine schöne, wertvolle Gedichtsammlung in den Mittelpunkt stellen und daneben einzelne Erzählungen benützen, wie sie den Bedürfnissen des Unterrichts gerade entsprechen. Auf diese Weise bekommt das Kind eine kleine Sammlung guter Bücher zum Eigentum. Sache des Lehrers ist es dann ganz, sich seinen Stoff zu wählen und zu gestalten und die entsprechende Lektüre aufzufinden; vielleicht kann er sie noch aus einer vorhandenen Klassenbibliothek ergänzen. Oder aber eine ganze Schule schafft sich nach und nach die Bücher resp. Büchlein selbst, die ihrem Unterrichtsplan und Ziel entsprechen. Wie dies möglich wird, zeigt nun wohl am deutlichsten die Cäcilien Schule in Saarbrücken. Sie arbeitet der Verflüchtigung entgegen, strebt Vertiefung des Erlebens an, ruhiges Verweilen in einem bestimmten Kreis. Ein Lesebuch der bisherigen Form kann ihr dazu nicht dienen; auch eines in der Art des Aargauer Buches nicht ganz, weil der einzelne Kreis dort zu eng gefasst ist. Deshalb erarbeiten sich die Lehrer einzelne kleine Bändchen, die in sich geschlossen ein einzelnes Stoff- oder Ideengebiet an den Schüler heranbringen. Hier nur einige Titel: Der Ritter (zur Behandlung der Ritterzeit im Mittelalter). Das Handwerk. An Spinnrad und Webstuhl. Heimat und Heimweh. Aus dem Geisterland. Der Wald. Mein Heim ist meine Welt usw. Bilder und Vignetten zieren das Büchlein, Poesie und Prosa sind zu einem Ganzen verbunden, und wenn auch einzelne Stücke da und dort an sich weniger wertvoll sind, sie werden gestützt durch so viel andere gute, dass der Schaden nicht gross ist. Je nach dem Kreis, in den der Lehrer seine Klasse einführen will, gibt er nun seinen Kindern solch ein hübsches Bändchen in die Hand; der Schüler erwirbt sich so nach und nach eine kleine, gut ausgewählte Bücherei, deren Reiz dadurch noch erhöht wird, dass er im Handfertigkeitsunterricht die Bändchen selbst bindet. Und der Unterricht an Hand dieser Einzelbände hat entschieden grosse Vorzüge. Einmal dadurch, dass er immer Neues an das Kind heranbringt, nicht fassen muss auf einem Buch, das der Schüler schon ein oder zwei Jahre herumträgt, natürlich längst gelesen hat und somit wenig Neues mehr darin finden kann. Ferner dadurch, dass er das Kind festhält, auch daheim beim Lesen in diesem Bändchen, in dem Gedanken- und Empfindungskreis, in dem es sich bewegen soll nach der Absicht des Lehrers. Durch diese Bücher wird auch der auf die Dauer doch unhaltbare „buchlose Betrieb“ vermieden, der sehr leicht da einsetzt, wo ein Lehrer versucht, vom Lesebuch loszukommen. Ich bin überzeugt, dass der Unterricht mit Hilfe solch einer kleinen Büchersammlung wertvoller und anregender gestaltet werden kann, als mit irgend einem Lesebuch, das doch seine ziemlich engen Grenzen haben muss. Aber — wo nehmen wir diese Bändchen her? Denn dass wir die Saarbrücker einfach übernehmen könnten, ist in den meisten Fällen nicht möglich. Da gibt's nur eine Antwort: wir müssen sie uns schaffen, so wie wir sie für die Schweiz und für unsere Schule brauchen. Es würde solche geben, die allen Kantonen dienen könnten; andere wieder müssen auf die besondern Verhältnisse jedes Kantons und seiner Schulen Rücksicht nehmen. Ich glaube aber, dass, wenn wir solche Sammlungen zur Verfügung hätten, wir das Lesebuch, auch das ganz gute, dran geben würden im Interesse eines Deutschunterrichts, der dadurch die Möglichkeit bekäme, in Ruhe einen Kreis nach dem andern zu durchleben, zu vertiefen, ohne den Schüler zu ermüden, da jeder Neues und Unerwartetes an ihn heranbringt.

Es würde mich sehr interessieren, von Ihnen zu hören, wie Sie sich zu dem Gedanken solcher Einzelbändchen an Stelle des eigentlichen Lesebuches stellen. Für mich wären sie das Wünschenswerteste, vorausgesetzt, dass sie sehr sorgfältig ausgewählt wären; sollten sie aber ein unerfüllbarer Traum bleiben, dann nur ein Lesebuch, das sich in der Richtung des aargauischen bewegt.

R. Göttisheim, Basel.

Inwiefern hat das Lesebuch Tendenzen zu berücksichtigen?

Von Dr. Ida Somazzi, Bern.

Um diese Frage zu beantworten, müssen wir uns klar werden 1. über die Bedeutung des Wortes Tendenz, 2. über die verschiedenen Arten der Tendenzen, 3. über ihre Wirkung auf Schule und Kind, und 4. über die Aufgabe des Lesebuches und die Möglichkeit ihrer Verwirklichung.

Tendenz bedeutet im reinen Sinn ein *Streben*. So spricht man von der Tendenz des Baumstammes, in die Höhe, von der Tendenz der Wurzel, in die Tiefe zu wachsen. So verstanden, hat jedes Gefühl und jeder Wille die Tendenz zu Spannung und Entspannung. Die Erziehung ist in diesem Sinne eine den ganzen Menschen erfassende Tendenz zum Ziele der Vollkommenheit oder der innern Freiheit hin.

Aber im landläufigen Gebrauch hat das Wort Tendenz einen Beigeschmack. Wenn wir von Tendenz-Stück oder Tendenz-Nachrichten sprechen, mahnen wir zur Vorsicht: „Passt auf! Was berichtet oder dargestellt wird, ist auf eine bestimmte Werbeabsicht zugeschnitten.“ Es ist da etwas zugestutzt, und wäre es auch nur, dass der Hauptakzent verschoben wäre. In diesem Sinne ist Tendenz ein einseitig betontes oder überbetontes und nur beschränkt gültiges Bestreben.

Eine Reihe solch beschränkt gültiger Tendenzen treten nun auch an die Schule heran mit dem Anspruch, im Lesebuch berücksichtigt zu werden. So verlangen kirchliche Kreise ausgeprägte konfessionelle Färbung; Freidenker aber wünschen, dass das Wort „Gott“ vermieden werde; Antisemiten wollen israelitische Schriftsteller oder besonders alttestamentliche Stoffe ausmerzen; Bodenreformer, Mittelstandspolitiker, konservative, liberale, sozialistische usw. Kreise bemühen sich, die Jugend auch durch den Einfluss des Lesebuches in ihre Bestrebungen einzuspannen; Abstinenter und Pazifisten erheben immer wieder ihre Stimme, dass die Schule sich ihre Tendenz mit Nachdruck zu eigen mache und besonders im Lesebuch Zeugnis davon ablege.

Die Entscheidung ist nicht leicht; denn jede Tendenz kann sich darauf berufen — natürlich mit mehr oder weniger Recht! — im Dienste eines Menschheitsideals zu stehen, und da alle die grossen Ideale Ziele der Erziehung sind, können die Tendenzvertreter scheinbar folgerichtig verlangen, berücksichtigt zu werden. Es ist z. B. nicht zu verkennen, dass hinter der Abstinenzbewegung die grossen Ideale der Selbstbeherrschung und der Verantwortlichkeit jedes einzelnen gegen sich, gegen Mit- und Nachwelt stehen. Wem klopfte das Herz nicht, wenn der Pazifismus der alten Menschheitssehnsucht nach Frieden und Gewaltlosigkeit Ausdruck gibt! (Es dünkt einen, ein jeder konsequent und ernst denkende Seelenerzieher müsste die beständige Gefahr erkennen, die ihm und seiner Aufgabe von der Seite der Kanonenwerte her droht, die durch und für den Krieg grossgezogen werden.) Wer könnte die idealen Ziele des Sozialismus verkennen: die Befreiung aller Menschen von Ausbeutung und Not, die Schaffung