Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung

Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein

Band: 73 (1928)

Heft: 48

Anhang: Die Mittelschule : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, Dezember 1928, Nummer 4

Autor: Meier, Alfons / Günther, Werner / Zollinger, Max

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 22.07.2025

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

DIE MITTELSCHULE

Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung Dezember 1928 • Nummer 4

Gegenwart und Geschichte

Nach einem Vortrag in der Basler Schulausstellung.
Von Dr. *Alfons Meier.*

Kein Unterricht so wie die Geschichte leidet an einer eigentümlichen Not; kein anderes Fach nämlich setzt bei Schüler und Lehrer Erfahrung voraus, Welterfahrenheit und Weltgewandtheit. Wir müßten so „verschlagen" sein wie Odysseus im Handeln und Dulden, und wieder so weise und abgeklärt wie nur irgendein Weiser oder Prophet. – Wir und unsere Schüler sollten das „Leben" schon kennen, ehe wir daran gehen, Geschichte zu geben und zu lernen.

Über diese Erfahrung aber hat die Schule mit ihren Mitteln keine Macht; diese Macht hat immer nur das Leben selbst und die Zeit. Und doch soll sie Geschichte geben. Darin liegt ein Problem, das eigentlich unlösbar ist. Aller Geschichtsunterricht, jemehr er „Leben" unmittelbar sein und geben will, wird um so mehr an dem Widerspruch von Schule und Leben leiden und häufig genug auch scheitern.

Was haben wir für Möglichkeiten, dem zu begegnen, wenn es uns vielleicht auch nie gelingen mag, den Widerstreit zu beseitigen und im Grunde aufzuheben?

Bei Ernst von Wildenbruch gibt es eine Erzählung Archambauld. Da sind die Söhne des preussischen Gesandten in Konstantinopel mit ihrem Hauslehrer; der führt die beiden Knaben eines Tages an den Strand des Hellespont und zeigt ihnen die Stelle, wo einst Xerxes mit seinen Heeren von Asien nach Europa gezogen. Da staunen die Knaben, und über sie kommt ein Ahnen von der Größe der Weltgeschichte, und kurze Zeit später, da fahren vor ihren Augen die Schiffe der verbündeten Franzosen und Engländer mit Kanonen und Soldaten dieselben Dardanellen hinauf nach der Krim. Nicht die blassen Bilderschatten bloß, die Weltgeschichte selbst in ihrer Gegenwärtigkeit geht durch ihre jungen Seelen. Und während des Krieges selbst, von dem sie im Hause ihres Vaters so viel sprechen hören, da befreunden sich die preußischen Knaben mit dem Sohne eines französischen Ingenieurs, der eine Munitionsfabrik in der Nähe leitet. In diese Knabenfreundschaft hinein aber wirft es ein erstes banges Ahnen, daß sie selbst einmal, als Männer, Preußen und Franzosen, in Haß und Feindschaft einander gegenüberstehen könnten, daß sie den Gang derselben Weltgeschichte einmal mithandeln, mitleiden müßten.

Hier haben wir Bild und Gleichnis für das, was wir meinen, und für das Ideal eines Geschichtsunterrichts, um das es uns zu tun ist.

Weltgeschichte ist hier den Knaben nahegekommen, hat sie unmittelbar selbst berührt, durch die Gegenwart des Ortes, das sinnliche Erfassen, das seelische Erlebnis. Persönliches Schicksal und große Geschichte gehen ineinander über, und dieser Wechselwirkung werden sie inne in Gefühl, Bewußtsein und Willen. Geschichte geht sie etwas an und sie wissen damit etwas anzufangen.

Ein solches Interesse an der Welt der Geschichte ist auch bei unsern Schülern da, und solche Möglichkeiten, an dieses Interesse sich zu wenden, hat auch die Schule. Hier hebt sich der Widerstreit von Schule und Leben von beiden Seiten herauf. Unsere Aufgabe wäre es nur, nicht bloß vereinzelt, sondern planmäßig und von Anfang an an dieses Interesse anzuschließen. Wir hätten es durch Gegenwarts- und Lebenskunde zu fördern und nachher hinüberzuleiten in den überlieferten Geschichtsstoff. Wir alle, auch unsere Schüler, sind daran interessiert, ob es mit der Entmilitarisierung der Welt ernsthaft vorwärts geht, ob in der Schweiz die Lösung der Alkoholfrage gelingt, die Mittel für eine Alters- und Hinterbliebenenversicherung aufgebracht werden.

Das Interesse des jungen Menschen an der Welt der Geschichte ist praktisch-subjektiv und geht gesunderweise von seiner Gegenwart aus. Einem unverbildeten Jungen geht der Flugplatz Birsfelden über St. Jakob an der Birs und das Elektrizitätswerk in Augst über die römischen Theaterruinen.

Das Interesse des Historikers aber sieht seinen Vorzug darin, rein theoretisch, akademisch zu sein; es ist Wissen um des Wissens willen; Geschichte ist Selbstzweck. So belebend gelegentlich eine Beziehung zur Gegenwart sein kann, so bleibt das doch mehr ein Zufallsinteresse. Über die Berechtigung einer solchen wissenschaftlichen Haltung ist hier nicht zu streiten. Sie ist ganz einfach notwendig und produziert Werte, die in unserer Kultur nicht fehlen dürfen. Gegen die Geschichte als Wissenschaft richten unsere Überlegungen sich in keiner Weise.

Aber die Feststellung ist hier fundamental, daß wir als Geschichtslehrer unrecht tun, mit dieser akademischen Einstellung an die Jugend heranzutreten mit ihrem ganz andersartigen Interesse. Damit haben wir den Geschichtsunterricht in eine widerspruchsvolle Lage hineingebracht, die künftig vor einer erwachenden Jugend und vor unserm eigenen Bewußtsein nicht mehr haltbar ist. Wir müssen uns umstellen, und wenn wir darüber den Historiker in uns opfern müssen.

Ergänzen wir unser Bild und Gleichnis durch einen Fall aus der Wirklichkeit.

Die gegenwärtige Notlage unserer Landwirtschaft bietet beispielsweise ein solches Interesse, wie es dem jungen Menschen naheliegen oder wenigstens leicht nahegebracht werden kann. Ihre Behandlung ist ein instruktives Stück Wirtschaftskunde und -geschichte, orientiert über Aufbau und Schichtung der schweizerischen Bevölkerung usf. Das alles sind Dinge, die zu den Elementen gehören, mit denen wir im Geschichtsunterricht als lebendigen Grundbegriffen sollten arbeiten können. — Die Hilfsaktion des Bundes zugunsten dieser Landwirtschaft ist ein ebensolches Stück Wirtschafts- und Sozialpolitik; der Staat wird lebendig nach seinem Wesen und seinen Funktionen.

Im Zusammenhang mit dieser Aktion entsinne ich mich einer idealen Geschichtslektion. – In einer Bauernstube, abends nach getanem Tagewerk, gehalten vor jungen Bauern und Bauerntöchtern, von einem Praktiker, der Bescheid wußte in Hof und Stall und in der Welt draußen und auch drinnen im menschlichen Gemüt.

Der Gegenstand aber war all das, was den nähern und weitern Bereich der Geschichte füllt, entwickelt aus dem einen Zentrum: Euer Tagewerk und Euere Existenz: Ihr und die Welt.

Man mag einwenden, das sei wohl eher eine Agitationsversammlung gewesen. Und wenn auch! Dafür hatte sie um so mehr den Vorzug einer idealen Geschichtslektion, Gesinnung zu schaffen und Handeln auszulösen, das Tun am Denken, das Denken am Tun zu orientieren.

Vielleicht war aber alles sehr einseitig? Aber es war eine Einseitigkeit mit dem Vorzug, daß eine große Fülle auf ein Zentrum bezogen war und von da aus Konstruktion bekam und ein lebendiger Organismus wurde mit einer Seele und einem bestimmten Charakter, gesättigt mit Wirklichkeit.

Die Schule hat es in der Hand, in Menge solche aktuellen Gegenstände in ihren Geschichtsunterricht hereinzuziehen. Aber sie darf es dabei bei einer willkürlichen und zufälligen Auswahl nicht bewenden lassen; sie müßte hier planmäßig vorgehen und darauf halten, daß sie so durch den ganzen Umkreis der Gegenstände hindurchkommt, die üblicherweise zur „Geschichte" gehören. Ja ein solcher Kurs müßte der Anfang sein und den soliden Grund legen. Und diese Gegenwartskunde sollte zunächst noch abgerundet werden durch Welt- und Schweizergeschichte der letzten hundert Jahre.

Wer in der obligatorischen Schulzeit von acht Jahren nicht mehr als das, aber das gründlich, hätte, hätte genug; mehr brauchte er nicht. Wer weiter geht und eine Maturität erwirbt, werde in den Oberklassen durch einen systematischen, chronologisch angelegten Geschichtskurs in all das, aber auch nur in das eingeführt, was zu einem historischen Verständnis des 19. und 20. Jahrhunderts nötig ist. Was darüber hinausgeht, bleibe der Universität und dem Privatinteresse der Erwachsenen überlassen.

Etwas müssen wir tun und wagen. Die Geschichte ist so voller Wagnisse, und wir sollten immer nur bei der bewährten Tradition bleiben? Dürfen wir nach dem Weltkrieg, wo wir als Historiker täglich Geschichtslektionen von fürchterlicher Deutlichkeit erhalten haben, immer noch wie früher Geschichte unterrichten, als ob sie lediglich eine Lehrbuchangelegenheit wäre?

Aber so revolutionär diese Umstellung zuerst auch erscheinen mag, und so scharf sie von vielen in ihren Voraussetzungen und Folgerungen abgelehnt wird, sie ist gar nicht so revolutionär. Zunächst ergeben sich solche Überlegungen einfach aus der Übertragung von Prinzipien, die überall sonst selbstverständlich sind, auch auf den Geschichtsunterricht. — Und dann ist doch schon längst eine Reaktion da gegen die Gefahren einer um ihrer selbst willen betriebenen Geschichte, eine Reaktion gegen all das, was das Wort „Historismus" zusammenfaßt. Nietzsches Schrift „Von Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben" sollte auch für den Geschichtsunterricht aller Stufen nicht umsonst geschrieben sein.

Außerdem hat auch der bisherige Geschichtsunterricht das Bestreben gezeigt, „bis zur Gegenwart zu kommen". Nach diesen bekannten Reformideen soll „Geschichte uns helfen, die Gegenwart zu verstehen." Diese Forderungen sind absolut richtig. Wir gehen nur darüber hinaus, indem wir uns fragen: Ja, womit denn sollen wir Geschichte verstehen? Wenn schon der Schritt getan worden ist, Geschichte mit der Gegenwart in Verbindung zu bringen und darin den Sinn dieses Unterrichts zu sehen, warum nicht von eben dieser Gegenwart ausgehen und von ihr zur Vergangenheit, zur Geschichte gelangen?

Leben und Geschehen ist doch zunächst überall ein Gegenwärtiges und Unmittelbares; es ist einfach da, wird mitgelebt und dadurch verstanden von jedem, der selbst Leben hat und Geist. Wir haben es gar nicht einmal nötig, zum Verständnis gegenwärtigen Lebens den weiten Umweg über die Vergangenheit zu nehmen. Es genügt, daß wir Menschen mit offenen Sinnen für alles gegenwärtige Menschenleben sind oder werden, und erst, wenn uns das alles zuteil geworden, und wir aus dem ganzen Bereich der Menschendinge eine tätige und leidende Erfahrung haben, mag es uns interessieren, daß auch andere Menschen zu allen andern Zeiten gerungen wie wir und uns ein Erbe hinterlassen haben. Dann erst verstehen wir Meyers „Chor der Toten".

Darum erst Gegenwarts- und Lebenskunde: Das Tagewerk, die Wirtschaft, die Gemeinschaft, Gesellschaft und Staat, Religion, Kunst, die Frage nach einem Sinn des Lebens, Sittlichkeit, Recht und all diese Dinge. Und nachher Geschichte, die nur verständlich werden kann als eine durch die Zeiten in Bewegung gesetzte Lebenskunde.

Damit behebt sich auch die andere Schwierigkeit, daß der Geschichtsunterricht von Anfang an mit einer Masse von unverstandenen Begriffen und Vorstellungen zu arbeiten hat. Ganz wird er nie darum herumkommen, mit nur vorläufig verstandenen Bezeichnungen zu arbeiten; auch dann nicht, wenn er induktiv eine Gegenwartskunde gibt. Denn man kann nie von der einen Sache allein reden, die begriffen werden soll; also müssen eben eine Anzahl anderer Bezeichnungen wohl oder übel mit in Kauf genommen werden. Dies zugegeben, wird man doch behaupten dürfen, daß wir uns erst mit den Dingen vertraut machen müssen, und erst dann ihre Geschichte verstehen können. Diese Scheidung wird uns nur darum nicht immer so deutlich, weil das Ding uns leidlich bekannt vorkommt, z. B. das Geld. Aber es ist doch bekannt, wie die Nationalökonomen den Historikern vorwerfen, daß sie vom „Geldwesen" zu wenig verstünden, um eine Geschichte dieses Dinges geben zu können. Und denken wir Geschichtslehrer uns vor die Aufgabe gestellt, die Geschichte der Schweizerischen Nationalbank darzustellen. Wir können das gar nicht tun, ohne uns und die Schüler vorher zureichend mit den Sachen bekannt zu machen: Geld, Bank, Börse, Diskont, Währung, Kurs usf. Und da wir es dabei nicht als bloße Fachleute mit diesen Dingen zu tun haben, so werden von diesen Fachwörtern aus eine Menge anderer Dinge eine neuartige und oft seltsame Beleuchtung erfahren, selbst der Staat und das liebe Vaterland. Aber nur von diesen Fachwörtern aus begreifen wir die Gründung der Nationalbank als das, was sie ist. Und ohne ein solches Begreifen von vorneherein hat es wenig Wert, sie zu erwähnen oder zu erzählen.

Aber das alles sind Beispiele, die im einzelnen zeigen sollen, wie's im ganzen gemeint ist: Erst Wörter lernen, dann erst den allerschwierigsten Text lesen, den es gibt: die Weltgeschichte.

Was aber sollen wir tun, solange unsere Lehrpläne noch von der Chronologie gebunden sind? Darauf hinarbeiten, daß sie umgestellt werden auf das praktisch-subjektive Interesse des jungen Menschen an der Welt, in der er lebt. Indessen aber — sagen wir also im Laufe der nächsten zehn Jahre — immer häufiger, unbekümmert um den schwerfälligen Gang der langen Weltgeschichte, ins volle Menschenleben hineingreifen; denn „wo ihr's anfaßt, ist es interessant".

Das alles ist kein formuliertes Programm; so und so viel bleibt noch zu erwägen, zu bedenken, und ins einzelne auszuarbeiten. Und vor allem bleibe dem Widerspruch sein volles Recht; denn was wir brauchen, ist eine neue Besinnung.

Zur Behandlung von Gedichten

In der alten Schule gipfelten die Rezepte zu Gedichtbehandlungen meist mehr oder weniger in der Forderung, daß der Schüler das Gedicht lerne — lerne in äußerlicher Auslegung des Wortes: als zu erzählenden „Inhalt" (daher der Schrecken vor lyrischen Gedichten), als zu lernende Moral (daher die Vorliebe für irgendwie didaktische Poesie), als Stoff zum Auswendiglernen (daher das Verlangen nach leichtflüssigen Gedichten mit „regelmäßigem" Bau in Vers, Strophe, Rhythmus und Reim). Wir haben uns von einer solchen Auffassung losgemacht. Mit Recht ist uns nichts verpönter als das schulmeisterliche Zerpflücken von Gedichten zu Lernzwecken; denn allzu gut wissen wir, daß vor einer solchen „Behandlung" der poetische Geist entsetzt in die Weite flieht. (Glücklicherweise war in den Lesebüchern, denen man ehedem die so zu behandelnden Gedichte entnahm, meist wenig Poetisches zu finden.) Wir sind nicht geneigt, uns den Vorwurf der Versündigung am Geist der Kunst auf das Gewissen zu laden, — und wenn unsere persönliche Veranlagung zufällig so beschaffen ist, daß wir mit Gedichten wenig anzufangen wissen, so rühren wir in der Schule möglichst wenig an die delikate Frage ihres Daseins. Mit der neuen Kunstpädagogik fordern wir, daß der Schüler das Gedicht erleben soll. In der Besprechung von Gedichten folgen wir daher dem Ruf kunsterfahrener Erzieher: Lieber zu wenig als zu viel! Wir lesen Gedichte zu guter Stunde und nach einer behutsamen Einstimmung mit Verständnis vor, weisen auf gewisse Schönheiten hin, lassen uns aber nicht auf langatmige, die unmittelbare Wirkung leicht beeinträchtigende Erklärungen ein, sondern ziehen vor, die Schüler unter dem Eindruck einer vielleicht feierlichen Viertelstunde zu lassen, und dringen bei etwaigem Auswendiglernen — das Auswendiglernen selber möchten wir nicht als ein Müssen, sondern als ein Dürfen empfunden wissen — auf sorgfältige und einfühlende Wiedergabe. Mit andern Worten: Wir streben danach, unsere Schüler zu liebender Achtung vor dem Kunstwerk zu erziehen. Darum vermeiden wir es, ihnen die Lust am Poetischen durch unziemliches Beharren auf außerkünstlerischen Schulübungen zu vergällen. Eines schädlichen Zuviel an „Behandlung" kann uns niemand zeihen. Wir haben ein gutes Gewissen.

Täuscht uns nicht vielleicht dieses gute Gewissen allgemach darüber hinweg, daß wir in der Interpretation von Gedichten oft zu wenig tun? Die Frage dürfte es wert sein, etwas näher betrachtet zu werden.

Lieber zu wenig als zu viel! Freilich. Dann, wenn unser Kommentar die vertiefte Aufnahme eines Gedichtes nicht nur nicht fördert, sondern ihr hindernd im Wege steht, d. h. wenn er nicht vom nötigen ästhetischen Geschmack eingegeben und geleitet ist. Wenn er aber das künstlerische Erlebnis vertieft und den Kunstsinn festigt und schärft? Vergessen wir nicht, daß jene Mahnung „Lieber zu wenig als zu viel!" aus dem sehr notwendigen Reaktionsbestreben gegen eine völlig widerkünstlerische Behandlungsweise floß, aus der richtigen Erkenntnis, daß wirkliche Kunst (nur solche will der moderne Erzieher seinen Schülern bieten) zunächst durch sich selber, durch ihr reines Dasein wirkt, und daher pedantisch-seichter Erklärungen entraten kann, — nicht aber aus der Meinung, daß Kommentare überhaupt von Schaden seien. Sonst wäre ja auch die eindringendste, kritische

Studie über ein Kunstwerk ein Widersinn. Der unmittelbare Eindruck ist ohne Zweifel ausschlaggebend; in ihm soll der Grundton eines Gedichtes an die Seele des Empfangenden rühren. Daher die Wichtigkeit einer geschickten Einstimmung. Eine solche läßt sich selbstverständlich vorbereiten, sollte aber doch nie vom Moment diktiert erscheinen. Wie vieles aber bleibt ohne nachträgliche ästhetisch orientierte Erläuterung ganz einfach unbemerkt! Bekennen wir nicht selber von gewissen Dichtungen: Ich entdecke immer neue Schönheiten in diesen Versen? Und muten wir nicht dennoch den Schülern vielfach zu, ein Gedicht nach ein- oder zweimaligem Anhören und Lesen und nach einigen flüchtigen Hinweisen in seiner tiefern Wesenheit aufzufassen?

Zwei Einwände lassen sich der Forderung nach vertieften Gedichtkommentaren entgegenhalten, und beide verdienen volle Beachtung. Der eine ist der folgende: Unsere Besprechung ist nur eine Einführung. Die Hauptsache muß das fühlende Herz der Schülers selber leisten; denn das Tiefste und Beste des Gedichts ist namenlos und unaussprechlich. Von ihm bekommen wir Kunde „im stillen Kämmerlein". — Der Einwand enthält eine Wahrheit: Vom Gedichte gilt: Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen. Ein Kommentar kann nie und nimmer an die Stelle der persönlichen und in ihrem Grunde intuitiven Arbeit treten, durch die der Empfangende sich ein Gedicht seelisch und geistig aneignet. Fehlt diese Bedingung, so ist auch die beste Erläuterung unnütz. Dieser Tatsache bleiben wir uns bewußt. Unser Kommentar sieht denn auch seine Aufgabe nur darin, Wege zu zeigen und Zugänge zu öffnen, nur fernher Gefühltes in klarere Beziehungen zu bringen, den innern Verlauf eines Gedichtes aufzudecken und damit die äußere Formgebung zu vergleichen, die Verästelungen des einen poetischen Motivs zu verfolgen, mit andern Worten, dem Genießenden Handreichung zu sein, ihm zu helfen, das Namenlose und Unaussprechliche des Gedichts besser aufzunehmen. Auch das kleinste Gedicht enthält Schönheiten, die sich erst einer vertieften Betrachtung erschließen. Und zu einer wirklichen Interpretation können einige Hinweise nicht genügen.

Die andere Entgegnung ist diese: Die Fähigkeit des noch unreifen Menschen zum Kunsterlebnis ist naturgemäß beschränkt (von denen, die sie völlig mangelt und immer mangeln wird, gar nicht zu reden). Lassen wir den Anspruch fahren, unsern Schülern ein Gedicht in seiner letzten Tiefe nahezubringen. Wir klopfen vielfach an noch verschlossene Türen. Die Weiheluft des Kunstwerks strömt dem noch nicht entgegen, dessen Seele der geheime Schauer der Welt noch nie erfaßte. Mit euerem Kommentar müßt ihr allzuoft an der Oberfläche bleiben, wenn ihr euch nicht der Gefahr aussetzen wollt, miß- oder unverstanden zu bleiben. — Was wollen wir auf diesen Einwand antworten? Zunächst, daß er zu einem Teil begründet ist. Über die künstlerische Fassungskraft des Kindes wollen wir uns keine Illusionen machen und uns z. B. hüten, eine oftmals leicht hervorzurufende äußere Ergriffenheit mit dem Kunsterlebnis zu verwechseln. Es ist für den Lehrer nirgends gefährlicher als bei Gedichtbehandlungen, ein „Stimmungskünstler" zu sein. Einzelheiten am Kunstwerk können den Kindern gefallen und sie vielleicht festlich anregen. Wie selten aber vermögen sie ein irgendwie komplizierteres poetisches Gebilde als Ganzes aufzufassen und in seiner dichterischen Reinheit zu würdigen (frühreife, poetisch tieffühlende Kinder bestätigen als Ausnahme die Regel)! Und doch ist es der Zweck der ästhetischen Analyse, das synthetische Eindrucksbild, die harmonische Zusammenwirkung der Teile des Kunstwerks zu klären und damit eine eindringendere Rezeption des Ganzen zu ermöglichen. —Die Schwierigkeit verhüllen wir uns also nicht. Wir tragen ihr Rechnung, indem wir mit ästhetischen Erläuterungen nicht allzu früh beginnen. Bei den kleineren gilt es zunächst, dem natürlichen Sinn zur Poesie entgegenzukommen, ihre eingeborne Freude am dichterischen Wort zu stärken: insonderheit durch verständnisvolle Deklamationen richtig ausgewählter Gedichte und durch — Gesang. Nach und nach lenken dann behutsame Bemerkungen von seiten des Lehrenden die Aufmerksamkeit auch auf das Warum des Vergnügens am künstlerischen Ausdruck, und mit dem wachsenden Kunstsinn der Schüler — er entwickelt sich im Alter von vierzehn bis sechzehn Jahren oft überraschend schnell — darf dann auch das bewußte Nachdenken über ästhetische Dinge einsetzen — selbstverständlich nur an poetisch ganz hervorragenden Versen. In den zwei letzten Klassen der Primar- und der Sekundarschule kann in den Schülern — oh, nicht in allen, wir bleiben uns dessen bewußt! — so schon manche kostbare Erkenntnis entwickelt werden, und welche Möglichkeiten öffnen sich erst dem Sprachlehrer an Mittelschulen (Seminar, Gymnasium usw.)! Wann ist man empfänglicher für Poesie als zwischen sechzehn und zwanzig Jahren!

Was nottut, ist nicht eine Vermehrung der Zahl der zu besprechenden Gedichte, sondern eine Verminderung zugunsten vertiefterer Interpretationen. Dieses „vertiefter" bezieht sich, es wurde schon bemerkt, auf die ästhetische Auslegung. Das Gedicht selber, sein ganz besonderes Dasein, seine dichterische Eigenart, seine Ausdruckswelt muß uns zuvörderst und hauptsächlich beschäftigen. Biographisches und Kulturgeschichtliches (letzteres z. B. bei epischen Gedichten) mögen hie und da dem Verständnis dienlich sein, dürfen aber niemals das Interesse vom Hauptgegenstand, vom Gedicht selber, ablenken. Diese Forderung bedingt freilich, daß der Lehrer selber in die Dichtung eindringen muß, um ihre Tiefe zu erfahren und zu deuten und zu fassen, was in ihr an Lebensschicksal und Weltatem wohnt. „Ach, mit Versen ist so wenig getan, wenn man sie früh schreibt. Man sollte warten damit und Sinn und Süßigkeit sammeln ein ganzes Leben lang...," sagt Rilke einmal. Sinn und Süßigkeit einer Dichtung erschließen sich nur dem, der sich mit großer Geduld und großer Liebe in sie versenkt und der sie hineinwachsen läßt in sein eigenes Herz. Gedichte verstehen wir erst dann, wenn sie Genossen unserer tiefsten Selbsteinkehr geworden sind, wenn ihr Leben in uns Gestalt gewonnen hat, wenn ihre Worte schwer und reich werden und hinter ihnen der Sinn sich unendlich vor uns auftut. —

Unsere Forderung belastet, wir gestehen es gerne ein, den Deutschlehrer in einer fast etwas beunruhigenden Weise. Kann man von ihm verlangen, daß er sich dermaßen Gedichten und ihrer Interpretation hingebe? Wie manchem werden Lust und Mut dazu fehlen! entgegnet man. — Ist die Forderung aber berechtigt, so darf uns auch diese Schwierigkeit nicht hindern, an ihr festzuhalten. Sind übrigens nicht Erleichterungen möglich? Vertiefte ästhetische Würdigungen brauchen wir erstens nicht allen Gedichten zuteil werden zu lassen, die wir unsern Schülern bieten wollen. Je klarer und tiefschürfender wir an einer beschränkten Zahl von Beispielen zeigen, wie man Gedichten begegnen muß, desto freudiger und leichter werden die Schüler sich selber in solche versenken und uns der Mühe entheben, ihnen überall Wegweiser zu sein. Und sollten zweitens nicht auch die Lehrer sich in dieser Beziehung gegenseitig in vermehrtem Maße helfen und raten können? Haben wir nicht alle unsere Lieblingsgedichte, die ästhetisch zu interpretieren uns eine Freude ist? Welche Summe vortrefflicher Beobachtungen müsste sich ergeben, wenn alle diejenigen, die guten Willens sind, die Ergebnisse ihrer besonderen Erfahrungen auch andern zur Verfügung stellten! Müßte eine solche nach und nach entstehende Sammlung von Kommentaren, in der die verschiedensten Geschmacksrichtungen, Kräfte und Auffassungen friedlich sich vereinigen würden, nicht ungleich wertvoller und dienlicher sein als die naturgemäß meist sehr ungleichwertigen Gedichtpräparationen, die ein Einzelner verfaßt für alle? — An Hand solcher einem ganz persönlichen Verhältnis zu Gedichten entwachsener Deutungen würde unser eigenes Versenken begeisterter und leichter und wäre fühlbarer gestützt vom Bewußtsein gemeinschaftlichen Verehrens unvergänglicher Schätze der Poesie. — Schwierigkeiten bestehen, sind aber nicht unüberwindlich und könnten, wie aus dieser letzten Anregung ersichtlich wird, geeignet sein, unserer geistigen Solidarität und Hilfsbereitschaft ein nicht unwichtiges Betätigungsfeld wenn auch nicht neu zu eröffnen (eröffnet ist es längst) so doch wirksam zu erweitern.

Werner Günther.

Die Magna Charta einer Schule

Wer die Entwicklung der pädagogischen Literatur seit der Jahrhundertwende verfolgt, dem kann nicht entgehen, daß sich ihr Aspekt im Verlauf dieser kurzen Zeit gründlich geändert hat; eine andere, sagen wir getrost: höhere geistige Schicht hat die Führung übernommen gemäß der neuen Bedeutung, die der grundsätzlichen Er-

wägung pädagogischer Fragen im Rahmen des gesamten kulturellen Lebens unserer Gegenwart zukommt. Daß sich neben den Leuten vom Fach immer auch Außenseiter von geistigem Format an der Diskussion beteiligen, ist für den zünftigen Pädagogen, der sich seine Kreise nicht gern stören läßt, vielleicht mitunter etwas unbequem; tatsächlich aber tut er gut daran, solche Stimmen, sofern sie sich nicht mit der Verallgemeinerung peinlicher Einzelerfahrungen begnügen, als Zeugen eines für seine Sache sehr erfreulichen Interesses aufmerksam anzuhören: es ist immer möglich, daß sie ihm Wege zeigen, die er aus seiner Fachperspektive heraus nicht zu sehen vermag.

So sind auch dem vorliegenden Buch des bekannten Philosophen und Wirtschaftstheoretikers Leopold Ziegler[1]) mitdenkende Leser aus dem engeren und weiteren Kreis der Erziehungsbeflissenen zu wünschen, obwohl zugegeben werden muss, daß die von Geschmäcklertum nicht freie Sprache seiner Wirkung nicht zustatten kommen wird. Der dreiarmige Leuchter auf dem Titelblatt legt die Vermutung nahe, es handle sich um eine Glorifikation der Darmstädter „Schule der Weisheit"; der Verfasser tut gut daran, diesen Verdacht sogleich energisch abzuwehren und seinen Anspruch auf volle Unabhängigkeit vom Haupt jener Institution anzumelden. Seine Schule ist nicht eine Gemeinschaft von Erwachsenen, sondern dem nächstliegenden Sinn des Wortes entsprechend eine Erziehungsstätte für eine Elite des heranwachsenden Geschlechtes, wie er sie sich als Vorwegnahme einer erst im Entstehen begriffenen Gesellschaft vorstellt: weder bloße Bildungsschule wie das humanistische Gymnasium noch bloßes Mittel der Vorbereitung auf den praktischen Beruf wie die realistischen Schulen, sie will Gesinnungsschule sein, auf nichts andres gerichtet als darauf, den Primat des Sinnes vor dem bloßen Tatbestand zu verwirklichen, indem sie den Sinn der unser gegenwärtiges Leben bestimmenden Weltkräfte: der Überlieferung, der Technik und der Wirtschaft verstehen lehrt. Demnach gliedert Ziegler den gesamten Bildungsstoff in drei Gruppen: die erste umfaßt die Wissenschaften, in denen der dauernde Gewinn der Vergangenheit aufgehoben ist, Sprachen, Geschichte, Religion mit den spielerisch gestaltenden Betätigungen Zeichnen, Singen, Turnen; die zweite Mathematik und Naturlehre als Unterbau für die Mechanik, und die dritte Anthropobiologie und Soziologie zur Einführung in das Verständnis der modernen Wirtschaft, die als vierte Macht neben Kirche, Staat und Nation getreten ist.

Dieser durchaus neue Grundriß einer höheren Bildung trägt unbedingt den Stempel der Großzügigkeit und der Originalität. Er macht allerdings mit der vollständigen Beseitigung des Griechischen gründlich Schluß mit der humanistischen Bildung, sucht aber auch das Übergewicht der Mathematik und der Naturwissenschaften zu verhindern (Chemie muß sich mit dem bescheidenen Rang einer Hilfswissenschaft begnügen), und gewinnt so den nötigen Raum für die Staats- und Wirtschaftswissenschaften, die heute nur im Typus der Handelsschule vertreten sind. Was Ziegler über die einzelnen Unterrichtsgegenstände sagt, das ist durchweg neu und tief durchdacht, Bekundung eines universalen Geistes von außerordentlichem Ausmaß. Wird aber dieser dreiteilige Bildungsorganismus dem Fluch der höheren Schule von heute, der Zerfaserung in mehr oder weniger beziehungslos nebeneinander herlaufende Teilprozesse entgehen? Ein Kopf wie Leopold Ziegler zwar zeigt sich allen drei Aufgaben gleichermaßen gewachsen, und seine Auffassung der Dinge ist so sehr von philosophischem Geiste durchdrungen, daß er auf Philosophie als Unterrichtsfach verzichten darf — aber werden sich auch die Lehrer finden, die das können, und die Schüler, die es verstehen? Nun, Ziegler kommt diesem Bedenken zuvor, indem er keinen Zweifel daran läßt, daß seine Schule keine Allerweltsbildungsanstalt, sondern daß sie nur eine Schule für die kleine Minderheit der Auserwählten sein könnte, bestimmt, die künftige Führerschicht auf die ungeheure Verantwortung, die ihrer harrt, vorzubereiten. Aus dem echten Sinn der heute zum Parteistaat degenerierten Demokratie entwickelt Ziegler in der Form mehr einer Vision als einer Utopie seine „neue Moral", als ein System von nicht gleichen, sondern abgestuften Verantwortungen: „die ablaufende Epoche der (gleichen) Menschenrechte schrittweise in die Epoche der Selbstverantwortungen überzuleiten", dazu soll seine Schule, bis in den letzten Winkel von einem überkonfessionellen Christentum erfüllt, das vornehmste Mittel sein.

Diese wenigen Andeutungen geben nur eine Ahnung von dem Gedankenreichtum, der über diese Seiten des außerordentlichen Buches ausgeschüttet ist; sie müssen es dem Leser überlassen, zu entscheiden, ob er eine Schule dieser Art für möglich oder für ein bloßes Wunschbild hält. Daß dieser Traum Wirklichkeit werden könnte, und zwar natürlich nur in der Gestalt eines Internates, dafür bürgt dem Verfasser nicht die in herkömmlichen Geleisen festgefahrene Staatsschule, sondern das Dasein jener außerhalb des staatlichen Bildungssystems stehenden Schulheime, die aus sich selbst heraus neue Formen der Menschenbildung zu entwickeln versuchen. Aus der persönlichen Berührung mit einer dieser Schulinseln — es darf wohl verraten werden, daß es sich um die vom Prinzen Max von Baden begründete, von seinem Mitarbeiter Kurt Hahn geleitete Schule Schloß Salem unweit des Bodensees handelt — ist das Buch entstanden; es wird ohne Zweifel dazu beitragen, den Wagemut der Leiter jener für das Bildungswesen unserer Zeit überaus wichtigen Versuchszellen zu befeuern.

Dr. *Max Zollinger.*

[1]) Leopold Ziegler: Magna Charta einer Schule. Darmstadt 1928, Otto Reichl, 320 S. Geb. M. 12.—; brosch. M. 9.—.

Bücherschau

Carta officiale del Cantone Ticino. Maßstab 1 : 150,000. Herausgegeben vom Art. Institut Orell Füßli, Zürich. 1928.

Die eben vollendete Tessiner Handkarte von Prof. E. Imhof stellt in mehr als einer Hinsicht einen interessanten Versuch dar. Das herkömmliche Prinzip der Nordwestbeleuchtung, das sich einzig durch die Konvention rechtfertigen läßt, ist hier zugunsten der Südostbeleuchtung aufgegeben worden. Der Beschauer der Karte mag sich vorstellen, er überfliege am Vormittag den Tessin. Die schattigen Nordwesthänge erscheinen ihm in duftigem Violett, die belichteten Höhen im Gold der Morgensonne, Talböden und Hügellandschaften, vorab die des Sottoceneri, in saftigem Grün. Die nämlichen Farbtöne sind auf das Kartenblatt übertragen, doch so, daß der Grünton der Niederungen bei 1500 m allmählich in den Goldton der Höhen übergeht. Schichtfarben und Schatten bedingen also in der Hauptsache die Reliefwirkung, und die 100 Meter äquidistanten Höhenkurven, die mit Zahlen (1000, 1500, 2000 u. s. f.) versehen sind, orientieren über die Gefällsverhältnisse. In erfreulicher Weise vereinigen sich die hellen Gold-, Violett- und Grüntöne zu einem harmonischen Gesamtbild. Der farbenfrohe Tessiner wird in seiner neuen Karte ein schätzenswertes Seitenstück zur „Schweizerischen Schulkarte" besitzen.

Ungewohnt erscheint dem Beschauer der Karte zunächst die Südostbeleuchtung. Bei der ersten Betrachtung dreht er instinktiv das Blatt um 180°, Süden nach oben. Das Lesen der südostbeleuchteten Karte ist aber, wie alles, Gewohnheitssache. Gerade die neue Tessinerkarte, die auch kleinste Siedelungen zur Darstellung bringt, ermöglicht es dem Kartographen, die Namen von Höhensiedlungen buchstäblich ins Licht zu setzen, so daß man sie auch ablesen kann.

Wenn schon der Geologe Albert Heim sich je und je für das Prinzip der Südbeleuchtung eingesetzt hat, so steht es dem Geographen, insbesondere dem Siedlungsgeographen, doppelt an, sich dieser kartographischen Neuerung, die der Wahrheit die Ehre gibt, anzunehmen.

Der Verlag Orell Füßli hat einen Wurf getan, und Professor Imhof etwas Ganzes geschaffen. *Dr. N. Forrer.*

Castella, Gaston, Dr.: Histoire de la Suisse. Etablissements Benziger & Cie. S. A. Einsiedeln. 1928. In Leinen Fr. 10.—.

Diese Umarbeitung der Schweizergeschichte von Dr. L. Suter und G. Castella, von der bis 1918 drei Ausgaben in französischer Sprache erschienen sind, dient in erster Linie den westschweizerischen Mittelschulen, speziell wohl denen Freiburgs. Durch Weglassung der an anderer Stelle behandelten Freiburgergeschichte wurde Platz für Erweiterung oder Neubearbeitung verschiedener Kapitel gewonnen (z. B. Prähistorie, Anfänge des Christentums, Entstehung der Eidgenossenschaft, Reformation, Invasion der Franzosen, Weltkrieg und Völkerbund etc.).Gegenüber den deutschschweizerischen Lehrbüchern nehmen die kirchlichen Verhältnisse gelegentlich einen etwas breiten Raum ein, doch befleißigt sich der Verfasser einer wohltuenden Objektivität. — Überall sind im Rahmen des Lehrbuches, die neuesten Forschungen (vide z. B. Prähistorie, Entstehung der Eidgenossenschaft) berücksichtigt; die Darstellung wird durch 8 geographische Karten und über 300 Illustrationen unterstützt, in denen uns neben allgemein Bekanntem (Wachsmuth- und Chronikbilder) auch viel Neues geboten wird. Der Anhang enthält eine wertvolle Bibliographie und instruktive Übersichtstafeln, die parallel über Schweizer- und Weltgeschichte orientieren. Zum Schlusse wird auf 13 Seiten noch ein ganz knappes Résumé der ganzen Schweizergeschichte geboten. Lückenlose, sachliche Darstellung und eine flüssige Sprache sind weitere Vorteile des Buches, das auch für das Selbststudium bestens empfohlen sei. *g.*

Thieme, E.: Grundzüge der Biologie. Ausgabe A. I, Ausgabe B. (Kraepelin - Schäffer, Biolog. Unterrichtswerk). B. G. Teubner, Leipzig. 1928. 104/106 Seiten. Preis M. 2.20/2.40 kart.

Das Lehrbuch erscheint in 2 Ausgaben: A enthält eine kurze Darstellung der Phylogenie als letzten Teil, welcher in der Ausgabe B, die der Verwendung an Mädchenbildungsanstalten dienen soll, ersetzt ist durch das Kapitel „Der werdende Mensch, seine Pflege und Wartung". Die übrigen Abschnitte (Zellehre, Physiologie, Ontogenie) sind in beiden gleich. Der Stoff ist stramm zusammengefasst, sodaß das Büchlein trotz seines geringen Umfanges einen umfassenden Abriss der Allgemeinen Biologie darstellt. Der Veranschaulichung dienen 140 schwarze und 3 farbige, vorzügliche Bilder. Angenehm berührt der seriöse Ton, den der Verfasser bei Fragen findet, die auf der Mittelschulstufe noch überaus heikel zu behandeln sind und darum in der Regel stillschweigend übergangen werden. Hervorgehoben seien noch die zahlreichen Beobachtungsaufgaben und Anleitungen zu Demonstrationen und Versuchen. Sie haben meistens den Vorzug, mit einfachen Mitteln und in kurzer Zeit durchgeführt werden zu können. Seiner ganzen Anlage und Darstellung nach eignet sich das Buch besonders für Mittelschulen, an welchen die dem Biologieunterricht eingeräumte Zeit knapp bemessen ist. *K. E.*

Als Klassenlesestoff für obere Sekundar- und Mittelschulen eignet sich vorzüglich unser Bändchen **„Besinnung"** von Jakob Boßhart, das außer der Titelnovelle die Erzählung „Heimat" enthält. Preis einzeln Fr. 1.—, partienweise Fr. —.80.

Bezug nur durch das Sekretariat des Schweiz. Lehrervereins, alte Beckenhofstr. 31, Zürich 6.