Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 92 (1947)
Heft: 41

Heft

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: 27.07.2025

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

SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG
10. OKTOBER 1947 92. JAHRGANG Nr. 41

Inhalt: Philosophie am Gymnasium? — Einige Hinweise zum philosophischen Unterricht — Was kann uns die Schule schon geben? — Ariettes oubliées — Zur Didaktik der elementaren Algebra und des Rechnens Luzerner Kantonalkonferenz — Zürcher Schulsynode — Lohnbewegung: Aargau, Schaffhausen — Kantonale Schulnachrichten: Baselland, Baselstadt, St. Gallen, Thurgau, Zürich — SLV — Bücherschau

Philosophie am Gymnasium?

1.

Gerne folge ich der Einladung der Redaktion, meine Auffassung zu der im Titel gestellten Frage kurz zu erläutern. Ich kann dies aber nicht tun, ohne zuvor bekannt zu haben, welches mir überhaupt die Aufgabe des Gymnasiums zu sein scheint.

Unsere drei Schulstufen entsprechen ungefähr den Phasen des nachkindlichen Jugendalters. Dieses pflegt, in ziemlich deutlicher Abgrenzung vom «Märchenalter», durchschnittlich im 7. Lebensjahr einzusetzen und reicht über die verhältnismässig ruhige «Latenzzeit» (bis etwa zum 13. Lebensjahr) und das mehr oder weniger stürmische Pubertätsalter (bis etwa zum 19. Jahr) hinweg in die «Nachpubertät» oder die eigentliche Reifungszeit (bis gegen das 25. Altersjahr).

Im groben ist die Latenzzeit charakterisiert durch die mehr oder weniger ausgesprochene Zuwendung zu den «Realitäten», zum Brauchbaren, zum «Sammeln», zum Versuch der Vertrautheit mit der nützlichen oder gefährlichen Welt. Sie ist in diesem Sinne das eigentliche Lern-Alter. — In deutlichem Unterschied zu solch mehr äusserer «Problemstellung» bricht in der Pubertät die innere Problematik auf — oder *wieder* auf (denn sie hat schon dem Märchenalter nicht gefehlt), im Zusammenhang mit dem sich vordrängenden Geschlechts-Eros. Die ganze Pubertät erscheint charakterisiert durch innere (wenn auch in äussern Begegnungen aktualisierte) Nöte und durch den Versuch, ihrer Meister zu werden. Das neue Verhältnis zum andern Geschlecht und seine innere Fragwürdigkeit ist nicht alles; eigentlich geht es darum, die innere Stellung zu den Menschen überhaupt (insbesondre den Nächsten), ja zu Welt und Schicksal schlechthin zu finden. Die Altersstufe ist die Zeit entscheidender Kämpfe zwischen Geist und Ungeist, des Ringens um die kulturelle Position, daher die Zeit leidenschaftlicher Idealbildung. Die manchmal brüske Auseinandersetzung mit vorgefundener und durch die Erwachsenen vertretener Kultursituation ist davon erst die Folge. — Die letzte Phase des Jugendalters will, in Konfrontation der innern Ansprüche mit den Ansprüchen des «Lebens», die Lage so abklären, dass der junge Mensch, mit sich selber nun ungefähr im reinen, sich den Aufgaben des verantwortlichen Lebens zuwenden kann. Sie ist die Zeit der direkten Vorbereitung auf den «Beruf» in der Gesellschaft, und hat damit wiederum eine gewisse Verwandtschaft zur Latenzzeit.

Diesem Aufbau des jugendlichen Lebens folgt im grossen ganzen die scholare Gliederung in Primarschule, Mittelschule, Hochschule. Sie berücksichtigt, durch Trennung der untern und obern Mittelschule, sogar den mehr oder weniger deutlichen Unterschied zwischen den beiden Phasen innerhalb der Pubertätszeit, deren zweite sich durch zunehmende «Bewusstheit» der ganzen kulturellen Auseinandersetzung von der ersten abhebt.

Die Schule hat von jeher die Funktion gehabt, den heranwachsenden Menschen zum Bestmöglichen der skizzierten Entwicklung behilflich zu sein, sofern die Hilfe nötig sein und nicht etwa schon von andrer Seite geleistet werden sollte. *Ihre* Leistung war und wird immer sein: auf eine Weise *ergänzend* den autonomen Prozess der *Bildung* des jungen Menschen zu fördern.

Bildung ist hier im guten Sinne des Wortes verstanden: als Gestaltung, als Herausarbeitung *der* Gestalt, welche das menschliche und daher kulturelle Optimum des Einzelnen darstellte. Sie ist also nichts andres als Berufsbildung, wenn man dem Wort «Beruf» sein volles Gewicht lässt. Sie ist Bildung zur optimalen Leistungsfähigkeit des Menschen *nach seiner Art im Sinne der Kultur* (von dem wir hier annehmen wollen, es bestehe Klarheit darüber; meine Auffassung habe ich in der «Ethik» dargelegt*). Neben oder ausser solcher Berufsbildung gibt es keine sinnvolle «Bildung». Andrerseits fällt auch die Berufsbildung im *engern* Sinn, die Ausbildung für eine spezialisierte Leistung in der Gesellschaft, unter den gültigen Bildungsbegriff; derartige Berufsvorbereitung steht nicht *neben* der Bildung überhaupt, weil alle Kultur sich als Teilnahme am Leben der Gesellschaft in historisch gegebener Position vollzieht.

Dieser Sinn der Bildung ist überall derselbe, für jeden Einzelnen und in jeder Phase des Lebens und insbesondre der Jugend. Er fällt zusammen mit dem Sinn der Entwicklung selbst, wie angedeutet worden ist. Und wenn die Aufgabe der Schule Bildungshilfe ist und nichts andres, so ist jener Sinn für *alle* Schule und für jede Schulstufe allein massgebend. Es gibt für die verschiedenen Schulen nur ein einziges und identisches «Bildungsziel». Wenn man von differenten Zielen der verschiedenen Stufen sprechen will, so kann es sich sinngemäss nur um die den verschiedenen Entwicklungsphasen je angemessene Art des Bildungs-*Vollzuges* handeln. Wie der *Weg* der autonomen Entwicklung durch verschiedene Etappen geht, so muss die *Methode* der helfenden Bildung verschieden sein.

So allein ist die spezifische Aufgabe jeder der drei oder vier Schulstufen zu begründen. Und in dieser Weise allein kann jede Stufe für die je höhere *Vorbereitung* sein. Wir wollen dies hier nicht für jede Stufe näher ausführen, und wollen auch nicht über die Frage sprechen, unter welchen Indizien die Kinder, ihrer Art und also ihrem Beruf entsprechend, in diese oder jene der *höheren* Schulen aufgenommen werden sollen. Vielmehr konzentrieren wir uns auf diejenige Stufe, um welche es sich in der Titelfrage allein handeln kann: auf die obere Mittelschule, wel-

*) Wir fügen die bibliographischen Angaben zu diesem wahrhaft *grundlegenden* Werke an: Paul Häberlin: Ethik. Schweizerspiegel-Verlag. 272 S. Fr. 13.80.

che wir der Kürze halber hier einfach *Gymnasium* nennen wollen.

Die Jugendphase, welcher diese Stufe entspricht, ist, wie die Pubertät überhaupt, charakterisiert durch den Kampf um die *Idee* des Lebensberufes; es geht um die Herausarbeitung des autonomen Ideals und somit der kulturellen Position. Im Gymnasialalter vollzieht sich dieser Kampf unter dem Zeichen der «Bewusstheit», als Kampf um die «Klarheit» über das Unum necessarium. — Wenn die Schule hier Hilfe leisten will, so muss sie also in dieser Richtung helfen. Dadurch ist die Aufgabe des Gymnasiums bestimmt. Sein Mittel wird die *Demonstration* sein, nämlich Demonstration dessen, worum es nach dem Sinne der Kultur für den Menschen geht — was es heisst: aus dem Menschsein in die Menschlichkeit (Humanitas) zu wachsen.

Demonstrieren kann man nur am Beispiel. Dadurch wird dem jungen Menschen quasi der Rahmen gezeigt, in welchem er *sein* Necessarium finden soll. Zugleich wird der kämpfende Geist in ihm genährt am «objektiven Geist» der demonstrierten kulturschaffenden Humanitas. Es ist klar, dass zur Hilfe das persönliche Miterleben je mit dem Einzelnen in *seiner* Problematik, innerhalb jenes Rahmens, gehört. Ebenso wie es selbstverständlich ist, dass die Demonstration vom Schüler selber miterarbeitet sein muss.

Es ist hier nicht Raum, ins Einzelne zu gehen und etwa vom «Stoff» zu sprechen, an welchem die Demonstration am besten geschehe, oder von den dazu notwendigen Vorbereitungen. Aber dies muss immer wieder betont werden, im Interesse des wahren Bildungsbegriffs, dass es an und für sich nicht auf den Stoff ankommt, sondern allein auf seine bildende Kraft (wozu nicht zuletzt die Art seiner «Darbietung», d. h. eigentlich die Persönlichkeit des Lehrers gehört).

Wir sagten, jede Schulstufe könne, recht ausgenützt, zur Vorbereitung auf die je höhere dienen. So eben, wie jede Altersstufe, normal durchlebt, die nächste vorbereitet. In diesem, aber nur in diesem Sinn, ist das Gymnasium Vorbereitung für die Hochschule. Nicht nach dem Stoff, sondern eben nach der geistigen Bildung. Wenn das Hochschulalter die Zeit der direkten *Ausbildung* für diejenigen jungen Leute ist, welche sich für «akademische» Berufe eignen, so schafft das Gymnasium die *Bildungs*-Grundlage für diese Ausbildung: die kulturelle Klarheit und die Entschlossenheit für den Beruf schlechthin, welche, als *wahre* «Allgemeinbildung», erst die sinnvolle Vorbereitung für den *speziellen* Beruf möglich macht.

Damit scheint mir die Basis geschaffen, auf welcher nun von «Philosophie am Gymnasium» gesprochen werden kann.

2.

Philosophie ist ihrerseits eine Leistung des kulturwilligen Geistes. Kultur im ganzen vollzieht sich als lebendiges, tätiges Bekenntnis zur Wahrheit nach deren ästhetischer, ethischer, logischer Bedeutung, als Versuch, das Leben nach der in diesen drei Richtungen sich manifestierenden «Idee» zu gestalten. Darin kommt dem *philosophischen* Geist die Aufgabe zu, das verpflichtende Bewusstsein eben dieser Idee, oder also der Wahrheit schlechthin (welche a priori gilt) zu pflegen, gegen allerlei Anfechtungen zu verteidigen, gegenüber aller Unsicherheit gültig zu interpretieren. Philosophie übernimmt im Ganzen der Kultur die besondere Mission ständiger grundsätzlicher Besinnung auf den Sinn dieser Kultur.

Wenn es Aufgabe gerade des Gymnasiums ist, dem jungen Menschen im Ringen um die *Klarheit* (über «sich selbst», d. h. seinen wahren Beruf, damit aber über den Sinn schlechthin) zu helfen, und zwar durch kulturelle Demonstration, so scheint ausser aller Frage, dass Philosophie in das Gymnasium gehört. Sogar aus doppeltem Grund, oder in zwiefacher Weise. Einmal kann Kultur und kann Humanität ohne ihren philosophischen Einschlag nicht voll verstanden werden. Soll gymnasiale Bildung sich durch Vertrautwerden mit geistiger Leistung vollziehen, so gehört zur Bildung das Vertrautwerden auch mit philosophischer Intention und Leistung. — Andrerseits aber besteht ja nun diese Leistung gerade in dem, was der junge Mensch dieser Altersstufe selber vordringlich leisten *möchte:* Besinnung mit dem Ziel der Klarheit über den Sinn. Man könnte darum die spätere Pubertät als das für die Philosophie initiale Lebensalter bezeichnen. Wenn somit der Gymnasiast selber unbeholfen zu philosophieren versucht, so wird es Aufgabe des Gymnasiums sein, ihm gerade darin zu helfen — was wiederum eigentlich allein im Wege der Demonstration, der Vorführung lebendiger Philosophie, geschehen kann. Selbstverständlich ist auch hier der persönliche, individuelle Kontakt vom Lehrer her und andrerseits die Mitarbeit des Schülers.

Wäre somit die Frage «Philosophie am Gymnasium?» grundsätzlich mit einem rückhaltlosen Ja zu beantworten, so kann es sich jetzt nur noch um den nicht grundsätzlichen, sondern *methodischen* Sinn handeln, der in der Frage ebenfalls liegt. *Wie* soll Philosophie am Gymnasium sein? Indessen ist auch darüber bereits einiges gesagt: Es handelt sich in aller Lehre um Vorführung des den Geist nährenden Beispiels («Paradigma»). Und es ist ebenfalls bereits angedeutet, dass solche Demonstration in zwei ineinandergreifenden Formen zu geschehen hat: als Vorführung «historischer» Dokumente des Philosophierens und seiner Leistungen einerseits, andrerseits aber als Demonstration aktuellen Philosophierens selbst, im Verkehr zwischen Lehrer und Schüler. Wobei dieser Verkehr selbstverständlich den *gesamten* «Unterricht» (an irgendeinem Stoff) einschliesst.

Dokumente philosophischer Kultur begegnen implizit überall und können in jedem «Fach» gezeigt werden — wenn nämlich der Lehrer selber sie sieht und versteht. Explizit präsentieren sie sich im Rahmen der Kulturgeschichte (im weitesten Sinn des Wortes). Was aber die aktuelle Demonstration philosophischen Geistes betrifft, so wird es sich darum handeln, allen Unterricht und allen übrigen Verkehr in eben diesem Geiste zu *gestalten*, in positiven Hinweisen und Interpretationen wie in kritischer Abwehr von allerlei spekulativen oder sonstwie dogmatischen Anfechtungen. Eingeschlossen ist dabei die «Diskussion» mit dem unbeholfen philosophierenden Schüler, sofern sie nötig wird.

Soweit das methodisch Wesentliche. Wie nun aber dieses im konkreten Fall durchzuführen sei, das ist abhängig von den Umständen.

Diese Umstände sind gegeben durch die Lehrer, die Schüler und in gewissem Sinne durch die geltenden Lehrpläne. Was die Lehrer betrifft, so ist Voraussetzung ihre eigene philosophische Kultiviertheit (die nicht mit Spezialausbildung identisch ist); wo sie

fehlte, da wäre «Philosophie am Gymnasium» bei aller Notwendigkeit eben nicht möglich, und jede Ueberlegung über die «beste Methode» wäre von vornherein sinnlos. Sofern sie, jene Kultiviertheit, aber vorhanden ist, wird der Lehrer, wie stets, *seine* «beste Methode» zu finden haben und auch zu finden wissen. — Die Schüler ihrerseits sind verschieden, *auch* nach ihrem «philosophischen» Habitus. Wie überall wird es sich darum handeln, nach Möglichkeit jeden nach seiner Weise zu nehmen. — Die Lehrpläne endlich haben bei aller Verschiedenheit *ein* Gemeinsames: sie sind mit Fächern und Stoffen überlastet, so dass konzentrierte, intensive *Bildungs*-Arbeit sehr schwer ist.

Aus diesen Gegebenheiten (sofern sie nicht zu ändern sind), scheinen sich mir etwa die folgenden Ratschläge zu ergeben.

Erstens: Philosophie als «Fach» ist weder notwendig noch durchaus wünschbar. Notwendig deshalb nicht, weil, wie angedeutet wurde, sonst schon genügend Gelegenheit zur Pflege philosophischen Geistes vorhanden ist (sie muss nur eben benützt werden). Nicht *durchaus* wünschbar aber aus verschiedenen Gründen. Wir haben so schon zu viele Verfächerung und Verfachlichung. Und es werden nicht überall die Lehrer zur Verfügung stehen, welche für philosophischen Fachunterricht die nötige Qualifikation besitzen (das will nämlich sehr viel heissen). Endlich wäre auch die Verschiedenheit der Schüler ein grosses Hindernis. — Möglich erscheint mir, wenn es am Lehrer nicht fehlt, ein Fakultativum für Schüler, welche nicht schon im übrigen an der Schule zu schwer tragen und welche andrerseits durch relative Reife und Begabung sich eignen.

Zweitens: Für den Fall besondrer fakultativer Kurse ist die Methode dem Lehrer zu überlassen. Es soll z. B. nicht *vorgeschrieben* sein «Logik» oder «Philosophie» usw., aber auch nicht «Diskussion von Weltanschauungsfragen» oder dergleichen. — Wenn man sich daran erinnert, dass philosophische Bildung allein durch Demonstration philosophischen Geistes in seiner Leistung geschehen kann («historische» oder «persönliche» Demonstration), so scheint mir, allgemein gesprochen, ein besonders geeignetes Mittel die Lektüre und (philosophische!) Interpretation von philosophischen Werken hohen Ranges und nicht zu schwieriger Fassung.

Drittens: Ceterum censeo, das Notwendige und ohne Bedingung Wichtige sei die Pflege des philosophischen Geistes im *ganzen* gymnasialen Unterricht, mit oder ohne besondre Kurse, nach den angedeuteten Richtlinien, — im Interesse der Schüler, im Interesse der Lehrer selbst, gemäss dem Sinn des Gymnasiums. Die Folgerungen für die Ausbildung und die Auswahl der Lehrer ergeben sich von selbst.

Paul Häberlin.

*

Einige Hinweise zum philosophischen Unterricht

Der vorstehende Aufsatz sollte (zusammen mit den andern, den Mittelschulunterricht betreffenden Beiträgen) nach unserem Plan vor der Tagung des «*Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer*» erscheinen. Die Herausgabe der Mittelschulnummer wurde aber durch äussere, uns unerwünschte Hindernisse etwas verzögert. Ein früheres Erscheinen hätte insoweit einen aktuelleren *Anschein* gehabt, weil die Tagung der Mittelschullehrer vom 4. und 5. Oktober 1947 in Baden (worüber noch zu berichten sein wird) den Auftrag hatte, die Probleme des Ausbaus der Mittelschulen nach den Richtlinien weiter zu bearbeiten, die am letzten Ferienkurs in Lausanne, im Oktober vor einem Jahr, aufgestellt worden waren. Im Rahmen dieser Ausbau- und Reformbestrebungen stand auch der Einbezug der Philosophie in den Mittelschulunterricht zur Diskussion. Tatsächlich bewegten sich die Vorträge am letzten Samstag und Sonntag in Baden auf einem andern Gebiet, so dass das Thema weiterhin offen und aktuell bleibt. In Lausanne hatte es ein Vortrag von Prof. *Max Zollinger* aufgenommen. In der neuen Zeitschrift des VSG, dem «Gymnasium helveticum», die im ersten Jahrgange in 4 Nummern herausgekommen ist [1]), liess der tatkräftige Redaktor, Dr. *A. Gruner*, Basel, weitere Artikel zur Frage erscheinen. Einen sehr fachkundigen Aufsatz schrieb Privatdozent Dr. *D. Christoff* von der Universität Genf. (Er ist Mitglied des unter der Leitung von Prof. Dr. *Paul Häberlin* stehenden, von der Stiftung Lucerna finanzierten «*Anthropologischen Instituts*» an der Universität Basel, das Doktoren der Philosophie Gelegenheit gibt, einige Jahre sich ganz akademischen, philosophischen, psychologischen oder pädagogischen Studien zu widmen.) Christoff kommt, wie er am Gymnasiallehrertag am letzten Samstag auch mündlich ausführte, zur Forderung einer gründlichen logischen Begriffsschulung an Mittelschulen. Es dürfte erstaunen, dass diesem welschen Philosophen der systematische Logikunterricht für die Studenten französischer Muttersprache wegen der vielen Synonyme notwendiger erscheint als für Deutschsprachige.

Auch von katholischer Seite wird am gleichen Ort (in Nr. 3) zum Thema geschrieben. Da ist es kein Problem. In den katholisch orientierten Gymnasien ist scholastisch-thomistische Philosophie längst obligatorisches Lehrfach des Lyceums, also der Oberstufe jener Mittelschulen.

Im weitern äussern sich ausserhalb der erwähnten Zeitschrift mehrere schweizerische Philosophen zur Sache in dem jedem Lehrer sehr zu empfehlenden Buche: *Philosophie in der Schweiz* [2]). Für den Schulmann sind die Aufsätze von *H. Frey*, *P. Häberlin* und *E. Scherrer* besonders wichtig.

Last not least ist hier die inhaltreiche Broschüre von 72 Seiten aus der Kulturschriftenreihe des Artemis-Verlags, Zürich, von Professor Dr. *Max Zollinger*, Zürich, anzuzeigen, die als Erweiterung des oben erwähnten Lausanner Vortrags unter dem Titel «Weltanschauung als Problem des jungen Menschen» erschienen ist. Der Verfasser geht mit der Klarheit, Sauberkeit und Uebersicht, die allen seinen Publikationen eigen ist, an ein Gebiet heran, das allerdings am Rande der Philosophie steht, aber mit ihr immer wieder verwechselt wird. Denn «Weltanschauung» ist eher ein Glaubensbekenntnis als Philosophie, und sie ist dem religiösen Erleben nahe verwandt. Sie tritt aber in der Form der Philosophie auf. Anderseits hat jede geistige Leistung, die den Namen Weltanschauung verdient, sicher viel Anteil an der «ewigen», wahrhaften, reinen Philosophie — die ja nur ein anzustrebendes Postulat, und keine erfüllte Wirklichkeit sein kann. Deshalb geht auch die beste Philosophiedarstellung mehr oder weniger vom Gewande einer Weltanschauung maskiert einher.

---

[1]) Sauerländer, Aarau. Abonnement der 4 Nummern im Jahr Fr. 8.—.

[2]) Verlag Eugen Rentsch, Erlenbach (ZH).

Zollinger, dessen aufschlussreiches Büchlein mit der nun folgenden Anzeige einem gewinnbringenden Studium sehr empfohlen sei, stellt aus der Erfahrung als Mittel- und Hochschullehrer fest, dass «Weltanschauung» fraglos ein Problem der Jugend unserer Zeit sei. Daher hat sich der Pädagoge darum zu kümmern. Der Autor geht, was sehr nützlich ist, von einer *philologischen* Begriffsuntersuchung aus. Er empfiehlt dieses Verfahren auch den Philosophen selbst, denen es (m. E.) wohl weniger um den Sprachgebrauch als um den — vielleicht eher erschlossenen oder erahnten als praktisch belegten — *Ursinn* der Worte zu tun ist, sofern sie diese, die Worte, nicht nur als vertretende nie ganz zulängliche Zeichen oder Symbole für die *Begriffe* nehmen, um die es allein geht.

Auf jeden Fall gibt der Philologe Zollinger eine sehr anregende, gut belegte Beschreibung des Wortes «Weltanschauung», bevor er auf deren pädagogische Bedeutung übergeht: auf die Frage, ob die weltanschaulich ungebundene öffentliche Schule der Jugend eine direkte ideologische Hilfe geben müsse oder solle. Aus einer grossen Umfrage kann der Autor schon eine Antwort vorlegen, die Gewicht hat: Die Schüler selbst wünschen den Verzicht auf ein «Gängelband», wie sich Schopenhauer in seiner groben Art einmal in ähnlichem Zusammenhang ausdrückte. Zollinger selbst antwortet, dass ein zureichender Philosophieunterricht «sich immerhin auf bestimmt dokumentierte und diskutierbare philosophische Lehren und Denkformen stützen könne — ein Weltanschauungsunterricht dagegen würde es dem Lehrer allzuleicht machen, das, was er als seine *persönliche* Weltanschauung empfindet ... als *Weltanschauung überhaupt* auszugeben und in die jungen Köpfe hineinreden zu wollen».

Das alles enthebt natürlich den Lehrer nicht von der Aufgabe, sein Fach von philosophischem Geiste her zu bearbeiten. (Zollinger kommt hier zum selben Schlusse wie der eminente Häberlin, Philosoph von Fach und Berufung, wie die alemannische Schweiz wohl noch keinen hervorgebracht.) Jeder Lehrer, der seinen Stoff auf umfassende Realerkenntnis gründet, auf universal fundierte Gesichtspunkte, wird *jene* Schüler treffen, die spüren, dass sie von ihm nicht Stückwerk erhalten. Und diese Berufenen werden später geistige Fackeln weitertragen. *Sn.*

Was kann uns die Schule schon geben?

(Gedanken zu Hiltons [1]) Chips-Büchern)

Obwohl mir der Verstand sagt, die Kritik von Schriftstellern an der Schule sei mit Vorsicht aufzunehmen, so habe ich doch Hiltons Ideen anregend gefunden, und ich muss ihm in der Hauptsache beipflichten. Zwar ist er Engländer, und die englischen Schulen sind sehr verschieden von den schweizerischen. Und ferner handelt es sich um die Erfahrungen eines Einzelnen, sie dürften also nicht verallgemeinert werden, wovor Hilton selbst ausdrücklich warnt. Trotzdem glaube ich, die Schule aller Länder habe manches gemeinsam, wäre es auch nur die Tatsache, dass allen Kindern die Ferien das liebste sind! Wie ja Chips, nach einer Lehrtätigkeit von rund fünfzig Jahren nur feststellen kann: «Kein normaler, gesunder Junge will auch nur einen Augenblick länger in der Schule bleiben, als er muss.»

Ein anderes Faktum ist leider auch universell, und dieses soll uns hier besonders beschäftigen: Das mühsam erworbene Schulwissen fällt so leicht dem Vergessen anheim.

In einer witzig würzigen autobiographischen Skizze (aus «To you, Mr. Chips») schätzt der Verfasser das Wissen, das ihm nach siebzehnjähriger Schulzeit geblieben ist, auf zwanzig Prozent und fährt dann fort: «Ich glaube nicht, dass ich noch durch ein einziges Examen käme, das ich nach dem zwölften Jahr bestanden habe.»

Müssen wir Hilton nicht beipflichten? Was wir nicht mehr brauchen, das geht meist verloren. Wer könnte sich mit etwa vierzig Jahren noch an die Lehrsätze der Geometrie oder Trigonometrie erinnern, an die Regeln der französischen Grammatik, an die Formeln der Chemie, es sei denn, er habe die betreffenden Kenntnisse anwenden können.

An einer Schweizer Mittelschule kamen vor einigen Jahren die Schülerinnen auf die köstliche Idee, an der Diplomfeier das Wissen der Lehrer ausserhalb ihres Fachgebietes zu prüfen. Bei diesem scherzhaften Examen sollen sämtliche Lehrer durchgefallen sein, obwohl die gestellten Fragen keineswegs schwierig waren.

Was hat die Schulbildung für einen Sinn, möchte man sich fragen, wenn sie auf der Lebensfahrt grösstenteils wie Ballast über Bord geworfen wird? Wäre es nicht besser, nur ein Minimum zu lernen?

Einer meiner verstorbenen Kollegen pflegte zu sagen: «Die Schule brauchte eigentlich nur Lesen, Schreiben und Rechnen zu lehren, vom übrigen könnte sich jeder intelligente Mensch selber aneignen, was er nötig hat.»

Da so viel Schulweisheit untergeht, so kann, nach Hiltons Meinung, der Wert des Lehrers nicht gemessen werden an dem Wissen, das er mitteilt. Wichtiger sei seine Persönlichkeit: ein weiter Horizont und ein kultiviertes Wesen.

Der schlichte Chips, der wissenschaftlich so mittelmässig begabt ist, was ist er anderes als ein Vater und ein Gentleman? An ihm ist nichts Unedles. Er plagt seine Schüler nicht, im Gegenteil, er macht ihnen das Leben leicht. Er schüchtert sie nicht ein, sondern gewinnt ihr Vertrauen durch sein anständiges und faires Benehmen. Darum lernen auch die Schüler gern und leicht bei ihm. Je älter er wird, desto beliebter ist er, bis er zum Inbegriff seiner Schule wird.

Und doch möchte ich, Hilton entgegen, behaupten, das Wissen ist von primärer Wichtigkeit. In der Schweiz anerkennen oder verwerfen die Schüler einen Lehrer mit den Worten: «Man lernt etwas bei ihm», oder «Man lernt nichts bei ihm.» Und ein Lehrer, bei dem die Kinder nichts lernen, wird auch keine Disziplin halten können, und seine besten Charaktereigenschaften bleiben ohne Wirkung. Er stiehlt der Jugend kostbare Stunden, und ich habe von Fällen gehört, da die Schüler bei einem solchen Lehrer fortgesetzt schwänzten oder auf dem Rektorat vorstellig wurden. Umgekehrt wird einem Lehrer, der tüchtig und fes-

[1]) James Hilton, geb. 1900, hatte grossen Erfolg mit «Good-Bye, Mr. Chips», erschienen 1934, der Lebensgeschichte eines Public-School-Lehrers. Viele dargestellte Probleme treten weit aus dem Rahmen der Public School heraus und haben Geltung für die Schule überhaupt. — 1938 erschien ein weiterer Band: «To you, Mr. Chips», der Ende 1946 nun auch in der Schweiz als Phoenix Book herausgekommen ist.

selnd ist im Unterricht, manches in charakterlicher Hinsicht nachgesehen.

Dem Schüler ist neues Wissen wertvoll, wenn er auch nicht voraussehen kann, was er einmal praktisch davon verwenden, und was er später vergessen wird. Der blosse Nützlichkeitsstandpunkt liegt ihm, gottlob, meist noch fern. In ihm steckt die Neugierde zu erfahren, was der Menschengeist schon alles herausgefunden hat.

Jeder gute Lehrer gibt ferner mit seinem Fachwissen, ja gerade durch dasselbe, dem Schüler etwas Unvergängliches. Nur einige Andeutungen! Aus der Literaturgeschichte erwachsen das Erlebnis des Kunstwerkes und der gute Geschmack, aus der Geschichte das Verständnis für den Staat, aus den naturwissenschaftlichen Fächern das moderne Weltbild und die Bewunderung der Natur, die Mathematik entwickelt das Denken. Wie notwendig jedem die Geographie ist, merkt erst der, welcher sozusagen nichts aus ihren weiten Gebieten kennt. Welche Erleichterung eine gute Grundlage im Sprachunterricht bietet, erfährt jeder bitter, der ohne eine solche Basis fremde Sprachen lernen muss.

Hilton schätzt als bleibende Gabe der Schule am meisten «den schmiegsamen Panzer des Zweifels in einem Zeitalter, da zuviele Leute überzeugt sind», mit andern Worten: die kritische Einstellung in einer unkritischen Zeit.

Welche Auswahl an fachlichem Wissen der Lehrer trifft, ist in gewissen Fächern nicht wichtig, wenn er nur die Schüler zu packen vermag. Letzten Endes reisst er nur mit, wo er selbst miterlebt. Der Lehrer aber, der einfach Wissen weitergibt, das er in seiner Schulzeit zufällig lernte, ist allerdings, mit Hiltons Worten, ein Krämer, dessen Ziel nicht ist, das zu verkaufen, was die Leute brauchen, sondern seine Ladenhüter loszuwerden.

Der Lehrer erweitert den Horizont seiner Kinder durch sein fachliches Können, abgesehen davon, dass er ihnen nützliche Kenntnisse beibringt. Seine Persönlichkeit spielt dabei eine wichtige Rolle. Wer lernte nicht lieber und leichter von einem bescheidenen, gütigen und humorvollen Menschen als von einem launenhaften Schnauzer, der an Selbstüberhebung leidet? Wer möchte nicht eher vertrauensvoll und anständig behandelt werden als eingeschüchtert und schikaniert?

Natürlich, Strenge muss sein, aber die Schüler müssen Güte darin fühlen. Sie sollen eine gewisse Freiheit spüren, ohne sich Freiheiten herauszunehmen, genau wie die Knaben, die Hiltons Vater unterrichtete.

Für Hilton ist die Schulzeit in erster Linie eine Schonzeit, in welcher die Jugend Menschlichkeit nicht nur lernen, sondern erleben sollte. Schulkinder müssen so ganz Menschen sein können. Daher greift der Schriftsteller die Ueberhäufung mit Aufgaben heftig an. Obwohl er rasch gearbeitet habe, sei er doch mit seinen Aufgaben im Gymnasium oft erst um Mitternacht fertig geworden. «Gewiss habe ich in meinem ganzen spätern Leben nicht mehr so viel gearbeitet, und es kam mir oft merkwürdig vor, dass ein Zeitalter, das die Kinderarbeit in der Industrie einschränkt, die viel strengere Schularbeit am Tage und, mit den Aufgaben, bis in den Abend hinein duldet. Eine Zwölfstundenschicht ist, für Knaben und Mädchen, nicht weniger schädlich, weil sie über Büchern verbracht wird, ja, der überarbeitete Ausläufer verdient weniger Mitleid. Wenn sich die Bedingungen nicht geändert haben (und ich weiss, in manchen Schulen ist das auch heute noch nicht der Fall), so gibt es noch viele Tausende von Kindersklaven in diesem Lande.»

Wie steht es in den Schweizer Mittelschulen mit den Hausaufgaben? Dem Lehrer, dem es gelingt, viel aus seinen Stunden herauszuholen, kann, mit methodischem Geschick, die Hausaufgaben auf ein Minimum beschränken und dadurch die Lebensfreude der Schüler heben, ja sogar die Schulfreudigkeit und Arbeitsfreudigkeit.

Die Schulzeit sollte also ein Lebensabschnitt sein, wo das rein Menschliche zu seinem Rechte kommt. Edles Menschentum kann in jedem Fache erfahren werden, in der Religion, in den Sprachen, in Geschichte wie im Turnen, um nur einige zu nennen.

Vor allem müsste der Schüler selbst als ein kostbares Wesen geachtet werden, das höchster Veredlung fähig ist. Und das Werkzeug dieser Menschenbildung ist der Lehrer, der auf dem Gebiete der Erziehung mehr Künstler als Handwerker sein sollte.

Wird er auch dafür belohnt? Hilton bejaht durchaus. Des Lehrers schönste Belohnung sei Beliebtheit, selbst noch im Alter. Diese Beliebtheit fällt ihm von selbst zu, wenn er für seinen Beruf geschaffen ist. Allerdings darf er im Alter nicht starr werden, sondern muss, wie Chips, jung bleiben und doch weise werden, so paradox das klingt. Er muss sich, wie die Kinder, an harmlosen Dingen freuen können, darf den Mut und den Glauben an die Menschen nie verlieren. Stets muss er aber auch, wie ein wahrer Weiser, den Standpunkt des andern zu verstehen suchen, sei dieser andere ein blosses Kind, ein Soldat, ein Arbeiter oder gar ein politischer Gegner. Diese Weisheit könnte man auch Höflichkeit oder Nächstenliebe nennen.

Die Schule sollte, meiner Ansicht nach, ein geliebtes Stück Jugendland und Heimat sein. Lehrer und Lehrerinnen müssen väterlich und mütterlich empfinden, womit kein sentimentaler Tonfall gemeint ist! So ist die Schule eine erweiterte Familie, durch Bande des Geistes und der Liebe verknüpft.

Die Schule ist auch ein erweitertes Vaterland, wo neben der Liebe zum eigenen Lande die Achtung vor andern Nationen gepflanzt wird. Es genügt nicht, dass der Lehrer an die Scholle gebunden ist, er muss auch Weltbürger sein, weit in der Gesinnung, ohne Vorurteil, mit Ueberlegenheit im Handeln und Behandeln der Menschen.

Auch Chips ist ein solcher Weltbürger. Um 1900 bewundert er die Freiheitsliebe der Buren und wagt es, mitten im ersten Weltkrieg, gleichzeitig mit den gefallenen ehemaligen Schülern auch den toten Kollegen ehrend zu erwähnen, einen frühern Deutschlehrer, der als Feind Englands an der Front sein Leben hingegeben hat. Chips steht über seiner Zeit.

Good-Bye, Mr. Chips? Ist dieser menschlich bedeutende Schulmann von Dichters Gnaden, den Hilton als Erscheinung der Vorkriegszeit charakterisiert, heute nicht mehr denkbar? Noch 1938 wagte Hilton zu hoffen, dass Chips in einigen englischen Schulen immer noch am Leben sei, in einem Lande also, das vor dem zweiten Weltkrieg stand! Wieviel mehr wird es also in der Schweiz möglich sein, vorurteilslos über die nationalen Grenzen hinauszuschauen, um überall das Edle im Menschen zu suchen. Dann gibt die Schule ein hohes Gut, das unverloren bleibt.

Gertrud Bieder.

Ariettes oubliées

Il pleure dans mon cœur
Comme il pleut sur la ville.
Quelle est cette langueur
Qui pénètre mon cœur?

O bruit doux de la pluie
Par terre et sur les toits!
Pour un cœur qui s'ennuie,
O le chant de la pluie!

Il pleure sans raison
Dans ce cœur qui s'écœure.
Quoi! nulle trahison?
Ce deuil est sans raison.

C'est bien la pire peine
De ne savoir pourquoi,
Sans amour et sans haine,
Mon cœur a tant de peine.

Paul Verlaine

So wehvoll weint mein Herz,
Wie Regen über Dächern.
Wer deutet diesen Schmerz,
Den Schauer mir, im Herz?

Du mildes Regen-Rauschen
Auf Erde, Dach und Turm!
Für meines Herzens Lauschen,
O Lied im Regen-Rauschen!

Es weint ganz ohne Grund
Das selbst entherzte Herze.
Spricht Lüge, wie! der Mund?
Mein Leid ist ohne Grund.

Es ist das Leid der Leiden
Wenn ich nicht weiss warum,
Nicht Liebe, Hass und Neiden
Hast Du, mein Herz, nur Leiden.

Uebertragung: Kurt Jung

Zur Didaktik der elementaren Algebra und des Rechnens

I. Die Forderung nach deutlichen Begriffen

«Das Fundament der ganzen Vernunftlehre oder des richtigen Denkens sind deutliche Begriffe ...

Die erste Bemühung in der Erziehung der Kinder in Ansehung des Verstandes ist also die, dass man die Kinder anführe, von allen Dingen, soviel als möglich, deutliche Begriffe zu bekommen. Dieser Satz verdient mit goldenen Buchstaben in allen Schulstuben hingeschrieben zu werden ...

Nichts in der Welt ist bequemer, die Kinder in ihrem Urteil genau und gründlich zu machen, als die Erlernung der Mathematik, die deswegen billig in allen Schulen mit Fleiss geübt werden sollte ...

Was also Plato in seiner Schule getan, wo er keinen hineingelassen, der die Geometrie nicht verstand, das sollte man jetzt billig in den öffentlichen Schulen umkehren und keinen herauslassen, bis er in der Mathematik wohl unterrichtet wäre ...»

(Aus «Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder», veröffentlicht im Jahre 1748 von dem Schweizer Pädagogen Johann Georg Sulzer.) *)

Als ich vor etwa zehn Jahren am Anfang meiner Tätigkeit als Mathematiklehrer stand, kam einmal einer meiner ehemaligen Kameraden aus der Sekundarschulzeit, der inzwischen Uhrmacher geworden war, zu mir. Er erzählte, er hätte eine Apparatur konstruiert, bei der er eine gewisse Anzahl Drahtwicklungen nach einer Formel aus seiner Fachliteratur berechnet habe, und nun funktioniere diese Apparatur nicht richtig. Es stellte sich heraus, dass der Fehler beim Ausrechnen eines Ausdruckes von der Art

$$2 + 3 \cdot 4$$

lag. Der Uhrmacher hatte diesen Ausdruck aufgefasst als Kurzschrift für die Aussage: «Vermehre 2 um 3 und multipliziere die erhaltene Summe mit 4.» Ich erklärte ihm, dass es durchaus nicht unvernünftig sei, diesen Ausdruck so aufzufassen, dass aber in der Mathematik eine wichtige Verabredung gelte, wonach ein solcher Ausdruck der folgenden Aussage entspreche: «Addiere das Produkt von 3 und 4 zu 2». Der Uhrmacher interessierte sich für die betreffende wichtige Verabredung, und es schien mir (beim damaligen Stand meiner didaktischen Einsicht), dass ihm am besten mit der folgenden Erklärung gedient sei: Man unterscheidet in der Mathematik sieben Rechenoperationen und teilt sie folgendermassen in drei Gruppen ein:

Rechenoperationen 1. Stufe: Addition u. Subtraktion.
Rechenoperationen 2. Stufe: Multiplikation und Division.
Rechenoperationen 3. Stufe: Potenzieren, Radizieren und Logarithmieren.

Falls man nur die Operationen der 1. und 2. Stufe in Betracht zieht, lautet die wichtige Verabredung so:

Kommen in einem Rechenausdruck lauter Operationen der 1. Stufe vor, so sollen diese der Reihe nach (von links nach rechts) ausgeführt werden, falls der betreffende Rechenausdruck keine Klammern enthält.

Kommen in einem Rechenausdruck sowohl Operationen erster als auch zweiter Stufe vor, so sollen zuerst die Operationen zweiter Stufe ausgeführt werden, falls der Rechenausdruck weder Klammern noch Bruchstriche enthält.

Die Aufgabe

$$2 + 3 \cdot 4$$

ist deshalb so zu lösen

$$2 + 3 \cdot 4 = 2 + 12 = 14$$

und nicht so

$$2 + 3 \cdot 4 = 5 \cdot 4 = 20 .$$

Hingegen wäre eine Aufgabe wie

$$15 - 8 + 2$$

so zu lösen:

$$15 - 8 + 2 = 7 + 2 = 9$$

und nicht etwa so:

$$15 - 8 + 2 = 15 - 10 = 5 .$$

Auf die nächste Frage des Uhrmachers, warum man uns das nicht in der Sekundarschule mitgeteilt habe, da wir doch dort viel kompliziertere Ausdrücke ange-

*) Siehe über Sulzer: Dr. Leo Weber, Pädagogik der Aufklärungszeit. (Schweiz. Päd. Schriften. Verlag Huber & Co.). *Red.*

troffen hätten als $2 + 3 \cdot 4$, musste ich die Antwort schuldig bleiben.

In der Schule vermittelte ich damals die wichtige Verabredung ungefähr in derjenigen Formulierung, die ich nach längerem Suchen in der einschlägigen Literatur im «Lehrbuch der Arithmetik und Algebra» von Senn-Wildhaber-Gyr gefunden hatte. Diese wichtige Verabredung wird in diesem Buche «Grundregel» genannt. (Wir wollen sie im Laufe unserer weiteren Betrachtungen ebenso nennen.) Sie lautet in jenem Lehrbuch so:

«*Grundregel.* Bei einem zusammengesetzten Ausdruck muss folgende *Reihenfolge in der Ausführung der Operationen* eingehalten werden:

1. zuerst müssen die Ausdrücke in den Klammern ausgerechnet werden,
2. dann werden die höheren Operationen ausgeführt, und endlich
3. die niedern Operationen (in der Reihenfolge von links nach rechts), z. B.

1. Aufgabe.

$$\begin{aligned} & 4 \cdot (8 + 5) - 3 \cdot (9 - 7) + 7 \\ = & 4 \cdot 13 - 3 \cdot 2 + 7 \\ = & 52 - 6 + 7 \\ = & 46 + 7 \\ = & 53. \end{aligned}$$

2. Aufgabe.

$$\begin{aligned} & 2 \cdot 7 - (5^2 - 20) + (10 - 18 : 3) \\ = & 14 - (25 - 20) + (10 - 6) \\ = & 14 - 5 + 4 \\ = & 9 + 4 \\ = & 13. \end{aligned}$$

Zwar befriedigte mich diese Grundregel schon damals nicht, aber es war jene von den in der Literatur vorgefundenen Formulierungen, die mir am ehesten zusagte. Es war mir nicht entgangen, dass sie nicht in jeder Beziehung stichhaltig war, denn sogar im einen der aufgeführten Musterbeispiele (2. Aufgabe) wird die Grundregel (wenn auch kaum spürbar) missachtet, indem $2 \cdot 7$ berechnet wird, bevor «die Ausdrücke in den Klammern ausgerechnet werden», und man erhält doch das richtige Resultat. Es könnten beliebig viele Beispiele aufgeführt werden, in denen der Befehl der Grundregel («muss!») missachtet werden kann, ohne dass man ein falsches Resultat erhielte. Ferner kann die Grundregel dem Rechnen mit allgemeinen Zahlen nicht gerecht werden, denn wie sollte man z. B. in der Aufgabe

$$(a + b) \cdot c + d : e$$

zuerst die Ausdrücke in den Klammern ausrechnen, dann die Operationen zweiter Stufe und endlich die Operationen erster Stufe «ausführen»? Unzählige Versuche, diese Regel so zu formulieren, dass sie in jeder Beziehung einwandfrei gewesen wäre, scheiterten. Heute verstehe ich, weshalb sie scheitern mussten; bis zu dieser Erkenntnis war aber noch ein sehr langer und mühsamer Weg, von dem hier einiges geschildert sei. Ein Hauptmangel der Grundregel schien mir immer zu sein, dass sie die Bedeutung der Klammerzeichen ebensowenig exakt erklärte, wie die Bemerkung, die im gleichen Lehrbuch etwas weiter vorn anzutreffen ist:

«*Klammern* deuten an, dass eine Operation am ganzen eingeklammerten Ausdruck vorgenommen werden soll. Sie müssen im allgemeinen gesetzt werden, wenn ein Ausdruck irgendeiner Stufe einer Operation der gleichen oder einer höhern Stufe unterworfen wird.»

Dass aber die Bedeutung der Klammerzeichen keineswegs als etwas Selbstverständliches angenommen werden darf, zeigte mir mit aller Deutlichkeit die Formelsammlung «Masse und Formeln» von O. Lippuner, welche in der dritten erweiterten Auflage immer noch die folgende Formel für das Volumen eines geraden quadratischen Pyramidenstumpfes enthält:

$$V = \frac{(g_1 \cdot g_1) + (g_2 \cdot g_2) + (g_1 \cdot g_2) \cdot H}{3},$$

wobei g_1 und g_2 die Masszahlen für die Länge der Kante der Grundfläche, bzw. Deckfläche, und H die Masszahl für die Höhe des Stumpfes bedeuten. In dieser Formel sind dort Klammern gesetzt, wo sie überflüssig wären, und dort weggelassen, wo sie nötig wären. Der Mathematiker würde bei Verwendung der gleichen Symbole die Formel etwa so schreiben:

$$V = \frac{(g_1^2 + g_2^2 + g_1 g_2) H}{3}.$$

In engem Zusammenhang mit der in den Lehrbüchern fehlenden oder mangelhaften Erklärung über die Bedeutung der Klammerzeichen schien mir immer zu stehen, dass die Autoren die Gliedrigkeit eines Ausdruckes (eingliedriger und mehrgliedriger Ausdruck, Monom und Polynom) nicht korrekt erklären konnten. Dabei ist zu bemerken, dass die Begriffe eingliedriger Ausdruck und Monom gewöhnlich in einen Tiegel geworfen werden und die Begriffe mehrgliedriger Ausdruck und Polynom in einen zweiten Tiegel. [1])

Betrachten wir die Einführung dieser Begriffe anhand zweier Lehrbücher. Im «Leitfaden der Algebra» von Voellmy und Mautz (erster Teil, zweite Auflage) werden von diesen vier Begriffen nur die Begriffe Monom und Polynom eingeführt. Auf Seite 27 heisst es dazu:

> «Durch unsere vier Rechenoperationen entstehen mannigfache Buchstabenausdrücke wie 2ab, c + d, e—f—g, 3a(a—v); 12bz : 3a, a : c + b : c usw. Man nennt sie auch algebraische Ausdrücke. Ein algebraischer Ausdruck ist eine Verbindung von Buchstaben (und anderen Zahlen) durch Rechenoperationen.
>
> Fehlen hierin die Operationen erster Stufe, wie in a, $3cx^2$, 21pq : 3rs, so sprechen wir von einem Monom . . .»

Diese Definition des Begriffes Monom ist nicht stichhaltig, weil z. B. der Ausdruck 3a(u—v) auch zu den Monomen gezählt wird, obschon darin die Operationen erster Stufe nicht fehlen. Daraus ergibt sich, dass auch die Definition des Begriffes Polynom, welche im gleichen Buch enthalten ist:

> «Allgemein heisst Polynom ein algebraischer Ausdruck, der durch Rechnungen erster Stufe aus Monomen gebildet ist . . .»

unvollkommen ist.

In der «Arithmetik und Algebra» von Prof. Dr. L. Locher-Ernst werden die Namen eingliedriger Ausdruck, Monom und Polynom gemieden und deshalb

[1]) Der Begriff «Gliedrigkeit eines Ausdruckes» ist nicht zu verwechseln mit «Gliedern einer Proportion». In den obigen Formeln für den quadratischen Pyramidenstumpf (der falschen und der richtigen) sind die rechten Seiten eingliedrige Ausdrücke. Der Zähler der falschen Formel ist ein dreigliedriger Ausdruck mit den Gliedern $(g_1 \cdot g_1)$ und $(g_2 \cdot g_2)$ und $(g_1 \cdot g_2) \cdot H$. Der Zähler der richtigen Formel ist ein eingliedriger Ausdruck. Der Ausdruck in der Klammer in der richtigen Formel ist ein dreigliedriger Ausdruck mit den Gliedern g_1^2 und g_2^2 und $g_1 g_2$.

die betreffenden Begriffe nicht definiert. Das Wort Glied wird in einem Sinn verwendet, der mir unverständlich geblieben ist, und wohl auch beim Lernenden Verwirrung statt Klarheit stiften dürfte. (Locher spricht z. B. von Gliedern eines Produktes.) Der Begriff mehrgliedriger Ausdruck wird in Lochers Buch auf Seite 69 so eingeführt:

> «Nennen wir eine Rechenvorschrift, in der aufeinanderfolgend Additionen und Subtraktionen auszuführen sind, zur Abkürzung einen *mehrgliedrigen Ausdruck* ...»

Diese Erklärung gibt keinen Aufschluss darüber, was man sich unter einem Glied eines mehrgliedrigen Ausdruckes vorstellen soll, und sie erlaubt auch, einen Ausdruck wie etwa

$$(15 + 3 + 2 - 5 - 6) \cdot 2$$

als mehrgliedrigen Ausdruck aufzufassen, denn auch dieser ist «eine Rechenvorschrift, in der aufeinanderfolgend Additionen und Subtraktionen auszuführen sind». Mit dieser Auffassung würde man aber bei verschiedenen Lehrsätzen im Buche Lochers in Widersprüche geraten. Es sei dem Leser überlassen, die Achillesferse aufzudecken bei derjenigen Definition eines eingliedrigen Ausdruckes, die ich mir selber zurechtgelegt hatte. Sie lautete:

> Ein eingliedriger Ausdruck ist ein Rechenausdruck, bei dem die (nach der Grundregel) zuletzt auszuführende Rechenoperation nicht von der ersten Stufe ist.

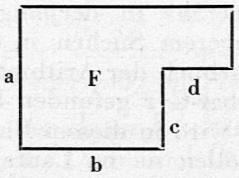
Dass diese üblichen, mangelhaften Erklärungen der Begriffe Monom usw. die Hauptursache seien für eine sehr grosse Zahl von Fehlern, welche die Anfänger (und leider oft auch Fortgeschrittene) im Mathematikunterricht machen, das ahnte ich lange nicht. Da ich aber immer das Gefühl hatte, der Unterricht und nicht die mangelnde Intelligenz der Schüler sei für gewisse Fehler der Lernenden verantwortlich, begann ich in einer «Sammlung» die Fehler der Schüler zu rubrizieren, in der Hoffnung, ich werde auf diese Weise einmal auf die gesuchte Quelle stossen. Ich entnehme dieser Sammlung einige typische Beispiele, und zwar von solchen Schülern, die nicht von Anfang an bei mir Mathematikunterricht gehabt hatten. Da ich bei diesen Schülern genau die gleichen Fehler antraf wie bei den eigenen Schülern, erhärtete sich meine Vermutung, dass die Ursache an der Lehrmethode liege.

1. Beispiel. Ein Schüler, der während eines Jahres eine kantonale Mittelschule besucht hatte und dann wegen ungenügender Leistungen in Mathematik nicht promoviert worden war, trat in eine Lehre als Bauzeichner ein und kam zu mir in den Mathematikunterricht. Ich erkundigte mich bei ihm nach der Bedeutung des Ausdruckes

$$a + b \cdot c$$

und erhielt die überzeugte Antwort: «Man multipliziere die Summe a + b mit c». Er hatte sich also von einem solchen Ausdruck dieselbe unzutreffende Auffassung zurechtgelegt wie jener Uhrmacher.

2. Beispiel. Ein Auslandschweizer, der die deutsche Matur (allerdings eine Kriegsmatur!) besass, trat etwa fünf Wochen nach Semesterbeginn in meinen Anfängerunterricht in Mathematik an der Gewerbeschule ein. Ich wollte ihn kurz über seine Kenntnisse prüfen und gleichzeitig den übrigen Schülern die internationale Verständlichkeit der mathematischen Zeichensprache demonstrieren. Ich forderte ihn zu diesem Zweck auf, uns eine möglichst einfache Formel für den Flächeninhalt des folgenden Zimmerbodens an die Tafel zu schreiben:



Seine «Lösung» der Aufgabe lautete nach reiflichem Nachdenken:

$$F = (a \cdot b) + (d \cdot a - c)\,.$$

Ich hatte dadurch zwar kein Beispiel für die internationale Verständlichkeit der mathematischen Zeichensprache, wohl aber eines für die Missverständlichkeit der üblichen Lehrmethode in der elementaren Algebra.

3. Beispiel. Ein Schüler, der aus einer privaten Mittelschule nach einjähriger «Ausbildung» in Mathematik zu mir kam und behauptete, das alles schon «gehabt» zu haben, was ich behandle, überraschte mich nicht wenig, als er eine ganz einfache Bestimmungsgleichung so «auflöste»:

$$\begin{aligned} 2 + 5\,x &= 7 \\ 7\,x &= 7 \\ x &= 1\,. \end{aligned}$$

Dabei konnte er leider noch zu recht behaupten, das Resultat sei richtig.

4. Beispiel. Ein Schüler, der aus einer katholischen Internatsschule gekommen war, löste die Aufgabe, die Klammer im folgenden Ausdruck «auszumultiplizieren», so:

$$5 \cdot (4 + 3 \cdot 7) = 20 + 15 \cdot 35$$

und bemerkte dazu, man müsse jedes Glied in der Klammer mit 5 multiplizieren.

5. Beispiel. Zuletzt gebe ich noch ein Beispiel für einen Fehler, den ich ziemlich oft antraf und der auf der betreffenden Stufe eigentlich unter keinen Umständen mehr erwartet werden sollte. Es handelt sich um die Aufgabe, die Gleichung (Cosinussatz)

$$a^2 = b^2 + c^2 - 2bc \cos \alpha$$

nach $\cos \alpha$ aufzulösen. Die «Lösung» lautete oft:

$$\cos \alpha = \frac{a^2}{b^2 + c^2 - 2\,bc}\,.$$

Dass alle diese Beispiele derselben Quelle entspringen, der unscharfen Definition der Begriffe, die sich auf die Gliedrigkeit beziehen, erkannte ich endlich nach jahrelangem Suchen. Im modernen Lehrbuch «Elementare Algebra für Mittelschule und Technikum» von Dr. Viktor Krakowski fand ich für diese Begriffe Definitionen, die ich erst verstand, als ich die Erklärungen, die diesen Definitionen vorangehen, eifrig studiert hatte. Zugleich war mir aber auch folgendes klar geworden: Diese Definitionen erfordern eine Umstellung der Lehrmethode von Grund auf. Mit der üblichen Methode (immer die einschlägige Literatur als dafür massgebend erachtet) versperrt man sich den Zugang zu einwandfreien Definitionen dieser zentralen Begriffe. Ferner hat man für einen sauberen Unterricht die Begriffe eingliedriger und mehrgliedriger Ausdruck zu unterscheiden von den verwandten Begriffen Monom und Polynom. Hat man im Unterricht diese Begriffe durch schlechte Definitionen oder ohne Definitionen eingeführt, so muss man

anschliessend durch fleissiges mechanisches Einüben zu erreichen versuchen, dass der Schüler mit diesen Begriffen umzugehen weiss. Wie sollte man nämlich anders als durch «Dressur» den Schüler dazu bringen, den Graben zu überspringen, der sich vor ihm auftat, als er für die vier genannten Begriffe bestenfalls mit schlechten Definitionen abgefertigt wurde. Die früher angeführten Definitionen dieser Begriffe müssen den Schüler an einer entscheidenden Stelle des Algebraunterrichts dem kritischen Denken entfremden. Da es aber eine der vornehmsten Aufgaben des Mathematikunterrichtes sein sollte, den Schüler durchwegs zu scharfem Denken anzuhalten, gab es für mich keine andere Möglichkeit, als meinen Unterricht sofort umzustellen und Versäumtes so gut als möglich nachzuholen. Vom Tage meiner Umstellung an war meine Sammlung von Fehlern überflüssig. Nicht, dass jetzt keine Fehler mehr vorkämen, aber jene grosse Zahl von Fehlern, die nicht auf Unverständnis für Mathematik, sondern auf Missverständnis beruhten, hörte mit einem Male auf. Damit hatte ich den Beweis dafür, dass der übliche Unterricht in elementarer Algebra an einer Reihe scheinbar nichtiger Ungenauigkeiten krankt. Diese Ungenauigkeiten werden von vielen gar nicht als solche empfunden, wirken aber wie Unkrautsamen, die sich sehr oft besser entwickeln als die guten Samen. Zu diesen Unkrautsamen gehört es beispielsweise zweifellos, wenn man dem Schüler sagt, ein Ausdruck wie $a + b$ sei eine Summe. Da man ihm nämlich anderseits sagen wird, eine Summe sei das Resultat einer Addition, erzeugt man damit immer wieder (vor allem auch bei sorgfältig denkenden Schülern) Unsicherheit über die Bedeutung eines Ausdruckes wie

$$a + b \cdot c$$

(auch wenn man die Verabredung über die Reihenfolge der Operationen durch die Grundregel bekanntgegeben hat), indem man den Schüler gewissermassen dazu «verführt», sich die Bedeutung des obigen Ausdruckes in unzutreffender Weise so zurecht zu legen:

$$(a + b) \cdot c\,.$$

Pestalozzi, der richtige Definitionen keineswegs gering achtet (im Gegenteil!), sagt unter dem Titel «Hinc illae lacrimae!» in «Wie Gertrud ihre Kinder lehrt» folgendes:

«Schwämme wachsen beim Regenwetter schnell aus jedem Misthaufen; und auf die gleiche Weise erzeugen anschauungslose Definitionen ebenso schnell eine schwammige Weisheit, die aber am Sonnenlicht sehr schnell sterben und den heitern Himmel als das Gift ihres Daseins anerkennen muss. Das grundlose Wortgepränge einer solchen fundamentlosen Weisheit erzeugt Menschen, die sich in allen Fächern am Ziel glauben, weil ihr Leben ein mühseliges Geschwätz von diesem Ziel ist, aber sie bringen es nie dahin, danach zu laufen, weil es durch ihr Leben niemals in ihrer Anschauung jenen anziehenden Reiz hatte, der wesentlich notwendig ist, irgendeine menschliche Anstrengung zu erzeugen. Unser Zeitalter ist voll solcher Menschen, und es liegt an einer Weisheit krank, die uns zum Ziel des Wissens, wie Krüppel auf die Rennbahn, pro forma hinträgt, ohne dass sie dieses Ziel jemals zu ihrem Ziele machen könnte, ehe ihre Füsse kuriert worden sind ...

Das vorzüglichste Mittel, Verwirrung, Lücken und Oberflächlichkeit in der menschlichen Bildung zu verhüten, beruht also hauptsächlich in der Sorgfalt, die Anfangseindrücke der wesentlichsten Gegenstände unserer Erkenntnis dem Kinde bei ihrer ersten Anschauung so bestimmt, so richtig und so umfassend vor die Sinne zu bringen, als immer möglich »

Wenn man aber elementare Algebra nach der üblichen Methode unterrichtet, verstösst man grob gegen die Forderung «die Anfangseindrücke ... so bestimmt, so richtig und so umfassend vor die Sinne zu bringen, als immer möglich.» Die übliche Methode arbeitet zum Teil mit Mitteln, die für einen erspriesslichen Unterricht untauglich sind. Die vielgerühmte Klarheit der Mathematik lässt deshalb vielleicht nirgends so sehr zu wünschen übrig wie auf der Elementarstufe. Wohl haben sich viele grosse Mathematiker durch ihre Entdeckungen unsterblichen Ruhm gesichert, aber wenige nahmen sich neben ihrer Forschertätigkeit Zeit, sich um die Schaffung des Begriffes Schulmathematik bleibende Verdienste zu erwerben. (Das Buch «Rechenkunst» von Leonhard Euler, das in Bälde erscheint, bringt hoffentlich einen Gegenbeweis.) Durch das Buch von Krakowski aber wurde dem Begriff Schulmathematik wenigstens auf dem Gebiet der Algebra Gestalt verliehen wie kaum durch ein anderes zuvor. Dabei dürfte das Buch von Krakowski nicht nur dazu berufen sein, den Mathematikunterricht der Mittel- und der Sekundarschule entscheidend zu beeinflussen, sondern bei geeigneter Auswertung wird es zweifellos auch den elementaren Rechenunterricht, insbesondere das Bruchrechnen, wesentlich befruchten. Da es gerade mit den Kenntnissen im Rechnen mit gemeinen Brüchen, welche die Schüler in der Regel aus der Volksschule da und dort mitbringen, sehr schlecht bestellt ist, wäre eine Umstellung der Lehrmethode in diesem Fache mindestens eines Versuches wert. Es ist wohl selbstverständlich, dass man auch auf der Primarschulstufe um so bessere Resultate erzielen wird, je deutlicher man die eingeführten Begriffe den Schülern darbietet. Zu deutlicheren Begriffen, auch im Bruchrechnen, verhilft aber zweifellos das Buch von Krakowski.

Nach zweijähriger Erfahrung im Unterricht in elementarer Algebra nach dem Buche Krakowskis bin ich vom erreichten höheren Wirkungsgrad derart beeindruckt, dass ich es mir nicht versagen konnte, Stellung zu nehmen gegen die konventionelle Methode des Algebraunterrichts. Diese Stellungnahme ist für mich um so mehr eine Gewissensfrage, als es scheint, Krakowski habe «das Geschrei der Böotier» zu erleben, das einst Gauss befürchtete, und der deshalb seine Entdeckung der Nicht-Euklidschen Geometrie nicht bekannt gab. Wenn man an jene Entdeckung denkt, ist man versucht, folgenden Vergleich anzustellen: Die Entdeckung der Nicht-Euklidschen Geometrie führte zu einer klaren Auffassung über die Axiome der Geometrie; die Entdeckungen Krakowskis führen zu einer klaren Auffassung über die in der Algebra verwendeten Symbole. Die klare Erfassung der Bedeutung der Klammersymbole, die im Abschnitt II zur Sprache kommt, darf sicher als neue Wahrheit bezeichnet werden. Es ist allerdings zu vermuten, dass derjenige, der nicht um diese Wahrheit gerungen hat, diese Entdekkung nur halben oder gar kalten Herzens aufnehmen wird, weil er die Bedeutung und die Schönheit dieser Wahrheit anfänglich kaum wird ermessen können.

Emil Treichler, dipl. Math., Gewerbeschule, Zürich.

(Schluss folgt.)

Luzerner Kantonalkonferenz

Weit über 400 von den 720 Mitgliedern des *Lehrervereins des Kantons Luzern* fanden sich am 22. September, am Tage nach dem Eidg. Bettag, zur Jahreskonferenz in Schüpfheim ein, um unter dem gewandten und überlegenen Vorsitz des Kantonalpräsidenten, *Richard Zwimpfer*, Sekundarlehrer in Luzern, wieder einen jener wahrhaft vorwärtsweisenden, geistig bereichernden Tage zu erleben, die im Kantonalverbande schon zu einer recht soliden Tradition geworden sind. Die Auswahl des Tagungsortes war in diesem Herbste besonders gut getroffen, obschon der Grund nicht voraussehbar war: die Bahn führte uns durch ein *grünes Tal*, das am wenigsten von allen Teilen des Kantons unter der Dürre zu leiden hatte, die, weiter von den Bergen weg, katastrophale Formen angenommen hat. Nur mit gedämpfter Stimmung hätte man anderwärts im Bauernland tagen können. Die Zusicherung der Sympathie mit den hart betroffenen Landwirten anderer Kantonsteile kam aus echtem Mitgefühl. Ein weiterer Schatten legte sich auf die grosse Versammlung, indem der kantonale Erziehungsdirektor, Ständerat Dr. G. Egli, seine Teilnahme versagen musste; war ihm doch zwei Tage zuvor ein Sohn, der in einer Berner Rekrutenschule den Korporalsgrad abverdiente, auf einem nächtlichen Patrouillengang tödlich verunglückt. Wir versichern den verehrten Magistraten auch hierseits unseres herzlichen Beileides.

Nach den üblichen Begrüssungen der Gäste und der Feststellung, dass alt Rektor Jos. Ineichen in bester Gesundheit zu seinem 55. Konferenzbesuch erschienen sei, nach der Ehrung der Toten des Jahres und dem Hinweis auf den Entlebucher Schulmann aus der Frühzeit der Volksschule (zugleich Begründer des Schweizerischen Idiotikons), Dekan Stalder (1757—1833), dem eben jetzt ein Denkmal in Escholzmatt errichtet wird, gab der Präsident einen kurzen Rückblick auf die Geschäfte, die der Vorstand im Laufe des Jahres zu erledigen hatte. Er berichtete über Fortbildungsschulkurse, über eine 14seitige Eingabe an die Erziehungsdirektion zur Totalrevision des Erziehungsgesetzes, informierte über Besoldungen und Zulagen. Die letzteren befriedigten; die Teuerung erfordert aber weitere Anpassungen. Zu klein ist (ein uraltes Postulat hierzulande) die *Grundbesoldung*. Der Lehrervereinsvorstand hat im weitern die nicht leichte und mühevolle Arbeit übernommen, die Frage abzuklären, ob und wie heute, nach Annahme der AHV, eine Pensionskasse einzurichten sei. Der Kanton Luzern richtet Altersgehälter nach Dekret aus dem laufenden Budget aus (eine kantonale Pensionskasse besteht nicht für Lehrer).

Nach dem mit dankbarem Beifall aufgenommenen Jahresbericht konnte das Wort einem Luzerner Historiker und Politiker in einer Person übergeben werden: Dr. *Siegfried Frey*, Direktor der Schweiz. Depeschenagentur in Bern. Er sprach zum Thema: «*Die schweizerische Neutralität*» in einer meisterhaft klaren und einleuchtenden Art und gab mit seiner wohlbegründeten Darstellung überzeugende Richtlinien für eine schweizerischer Tradition gemässe politische Welthaltung. Wir werden in der Lage sein, die Ausführungen später unsern Lesern vollinhaltlich darzulegen. Das zweite Referat hielt Dr. med. dent. *Keller*, Sursee, über das kantonale *Gesetz über die Schulzahnpflege vom 15. Mai 1946*. Es ist das fortschrittlichste der Schweiz; denn es hat allein ein *vollständiges, d. h. ein mit Sanktionen bekräftigtes Obligatorium* (bei freier Zahnarztwahl).

Traditionsgemäss war die Tagung mit einem Gottesdienst begonnen worden, den der angesehene Lehrergesangverein unter J. B. Hilbers Leitung verschönte. Mit einem von Reden, Gesangs- und Musikvorträgen frohmütig und reichhaltig belebten gemeinsamen Mittagessen fand die Konferenz ihren Ausklang, für deren Gelingen und Wert viele Instanzen, vor allem aber Dr. Siegfried Frey und der Präsident *R. Zwimpfer* ehrenvolle Kränze verdient haben. *Sn.*

Zürcher Schulsynode

Die 114. ordentliche Versammlung der Schulsynode, die die Zürcher Pädagogen von der Volksschule bis zur Universität umfasst, fand am 22. September in der nach dem Brande neu erstandenen edlen Kirche zu Thalwil statt. In seinem geistsprühenden persönlich gefärbten Eröffnungswort erwähnte Synodalpräsident A. Surber (Zürich) den Zweckparagraphen des in Entstehung begriffenen Volksschulgesetzes und erinnerte an die Formulierung der Synode von 1943, die heute von religiös-positiver Seite bekämpft wird. Diese Kreise verlangen nämlich in dem Zweckparagraphen die Verankerung des Gedankens, dass die Schulbildung «auf christlicher Grundlage geschehen müsse». Dass die Synode an ihrem einstigen Beschluss festhält, darin liegt aber nach Präsident Surber kein Beweis für unchristliche Haltung; unter der Devise des Christentums ist in den vergangenen zwei Jahrtausenden unendlich viel gesündigt worden. Hauptsache ist ja nicht ein Christentum der Worte, sondern der Tat, des guten Beispiels. In Werken der Liebe, im Kampf um die Wahrheit, in Bereitschaft zum Opfer möge sich die Lehrerschaft einig finden zum Heil der ihr Anvertrauten, auch wenn sie in religiöser Hinsicht verschiedenen Richtungen angehörten.

Nach dem Willkommensgruss des Thalwiler Gemeinderats Widmer folgte die Aufnahme neuer Mitglieder und die Verlesung und Ehrung der im Lauf des Jahres verstorbenen Synodalen. Dann hielt Dr. med. O. L. Forel (Prangins), der Sohn des in Zürich unvergessenen Psychiaters und Insektenforschers, seinen hochinteressanten Vortrag über «Das Ressentiment als Hindernis in der Umerziehung». Forel ist Präsident der Internationalen Studienwochen für das kriegsgeschädigte Kind (S.E.P.E.G). Die S.E.P.E.G. setzt sich dafür ein, dass den von Not bedrängten Kindern materielle und seelische Hilfe geboten werde. Das Kind ist besonders empfindlich für seelische Schädigungen, es reagiert darauf häufig mit schwer wieder gut zu machenden Ressentiments, die ihrerseits zur Vergiftung einer zukünftigen Welt beitragen können. Die Bekämpfung der Ressentiments bei uns selbst und der Versuch, durch liebevolle, umfassende Pflege die Entstehung solch bitterer Gefühle bei den Kindern nach Möglichkeit zu verhüten, ist Pflicht. Als edles Beispiel eines von Ressentiments wenig beschwerten Volkes nannte der Vortragende Holland, das ungeachtet des durch Deutschland erlittenen Unrechtes bis jetzt schon Tausende von deutschen Kindern bei sich aufgenommen hat.

Anschliessend folgte der geschäftliche Teil. Turnusgemäss trat der Präsident zurück. An seine Stelle wurde der bisherige Vizepräsident, Prof. Dr. A. U. Däniker gewählt, und als neues Vorstandsmitglied Primarlehrer J. Stapfer (Langwiesen). In die Aufsichtskommission

der Witwen- und Waisenstiftung ernannte die Versammlung die Kollegen Amberg (Winterthur) und Spörri (Zürich), in die Kommission zur Förderung des Volksgesanges Sekundarlehrer E. Weiss (Obfelden).

Wuchtiger gemeinsamer Gesang und festliche Klänge der herrlichen, neuen Orgel umrahmten die würdige Veranstaltung. Die Mitwirkung des Organisten H. Vollenweider wurde herzlich verdankt.

Beim Bankett würdigte der neue Präsident die aufopfernde Arbeit seines abtretenden Vorgängers. Erziehungsdirektor Briner überbrachte die Grüsse des Regierungsrates und wies auf die mannigfaltigen bevorstehenden Aufgaben der Schulbehörden hin, zu deren Lösung er auf die aktive Unterstützung der Lehrerschaft baut. — Der Nachmittag bot Gelegenheit zur botanischen Führung durch zwei alte Parke in Thalwil und Horgen, zur Besichtigung zweier Textilfabriken und zur Vorführung und Besichtigung der neuen Thalwiler Orgel. *V.*

LOHNBEWEGUNG

Teuerungszulagen im Aargau.

Endlich hat der Grosse Rat die Teuerungszulagen der Lehrerschaft für das laufende Jahr bestimmt, indem er den früher schon einmal von der Staatsrechnungskommission zurückgewiesenen Antrag der Regierung zum Beschlusse erhob. Neu und erfreulich ist, dass die 17prozentige Grundzulage, die jeder Lehrkraft zukommt, nach den heute geltenden, dekretsmässigen Besoldungen errechnet werden, während bisher immer noch die alten Löhne massgebend waren. Es darf also in nächster Zeit jede aargauische Lehrkraft eine entsprechende Nachzahlung aus der Staatskasse erwarten. Zur Grundzulage kommen dann noch folgende Zulagen:

Für Verheiratete Fr. 1200.—,
für Ledige mit gesetzlicher Unterstützungspflicht Fr. 1080.—,
für Ledige ohne diese Pflicht Fr. 960.—.

Auf den Kinderzulagen wird pro Kind eine Teuerungszulage von Fr. 30.— ausgerichtet. *nn.*

Schaffhausen.

Die Teuerungszulage endlich bewilligt. Als letzte Schaffhauser Gemeinde hat Dörflingen kürzlich beschlossen, ihren beiden Lehrern den Gemeindeanteil an der Teuerungszulage auszurichten Leider hat die Gemeindeversammlung gleichzeitig beschlossen, den Lehrern die Wohnungsentschädigungen zu kürzen, resp. ab 1947 rückwirkend Mietzins anzurechnen. Dieser Beschluss ist vor allem auch deshalb zu bedauern, weil er erst Mitte September des Jahres gefasst wurde. Das schafft für die Zukunft eine Unsicherheit, die sich nicht im Interesse der Arbeitsfreudigkeit auswirken wird. Immerhin muss anerkannt werden, dass in einer ersten Abstimmung 38 Einwohner für vorbehaltlose Auszahlung eintraten, während sich 43 dagegen aussprachen. Hoffentlich wird die Lehrerfreundlichkeit, die früher in Dörflingen herrschte, auf Anfang des kommenden Jahres wieder zurückkehren. *hg. m.*

Kantonale Schulnachrichten

Baselland.

Kollegen, die den Lehrerkalender noch nicht bestellt haben, können dies bis 20. Oktober nachholen. Bestellungen an C. A. Ewald, Lehrer, Liestal.

Baselstadt.

Paul Hulliger sechzig Jahre alt!

Am 27. September 1947 ist Paul Hulliger ins siebente Dezennium seines Lebens getreten. In beneidenswerter geistiger und körperlicher Beweglichkeit bewältigt Paul Hulliger sein grosses Arbeitspensum als Seminar-, Schreib- und Zeichenlehrer. Ausgestattet mit künstlerischem Gestaltungsvermögen, pädagogischem Geschick und mit einer ungewöhnlichen Arbeitskraft, hat es Paul Hulliger vermocht, eine umfassende schweizerische Schriftbewegung ins Leben zu rufen. Manches ist dabei nicht nach seiner Intention gegangen. Oft sah er sich vor schwere Alternativen gestellt, aber nie hat er «aufgegeben». Noch heute steht Paul Hulliger an massgebender Stelle der interkantonalen Schriftkommission. Unzählige Kollegen haben ihn als zähen und oft nicht bequemen Kämpfer kennen gelernt.

Wenn auch das Wort vom «milden Alter» für Paul Hulliger vorläufig und hoffentlich noch lange hin keine Geltung hat, so drängt es doch einen seiner engern Kollegen, ihm hier zu sagen, wie sehr er von uns und von vielen seiner «Ehemaligen» vom Basler Lehrerseminar nicht nur als Kämpfer, sondern ebensosehr als gütiger, im kleinsten getreuer, sozial empfindender und von hohem Berufsethos durchdrungener Lehrer und Lehrererzieher verehrt wird.

Unsere herzlichen Glückwünsche begleiten Paul Hulliger ins siebente Lebensjahrzehnt. *W. K.*

St. Gallen.

† *Prof. William Schneebeli.*

Prof. Schneebeli, der als Zeichenlehrer in Brugg, Biel, Neuenstadt, an der Knaben-Sekundar- und -Realschule Bürgli St. Gallen und am Lehrerseminar Rorschach gewirkt hatte, ist am 9. September im Alter von 73½ Jahren gestorben. Ausser seiner eigentlichen Lehrtätigkeit hatte er viele Zeichenhefte und Unterhaltungsbücher für Kinder geschaffen, ferner Zeichnungsvorlagen für Froebelschulen und Illustrationen zu zahlreichen, namentlich naturgeschichtlichen Büchern. *R. B.*

† *Alfred Schegg, Alt-Lehrer, Grabs.*

Alfred Schegg war einer der Stillen im Lande. Doch wer mit ihm in Berührung kam, erkannte, dass da ein grosser Könner und eine tiefgründige Persönlichkeit am Werke war.

Zu Berneck 1880 geboren, widmete er seine Lebensarbeit den Dorfkindern von Grabs, wo er während sechsunddreissig Jahren an der Unterschule wirkte. Neben dem Zeichnen waren Naturkunde und Geographie Scheggs Lieblingsgebiete. Unermüdlich erforschte er die Flora seiner Umgebung, nahm teil an Exkursionen und stand mit bedeutenden Forschern in Verbindung. Erst in den letzten Jahren hatte er sich noch an eine umfangreiche und wertvolle Arbeit über die Werdenberger Flora gemacht, die er leider unvollendet hinterlassen musste. Zusammen mit Kollege Ulrich Vetsch erstellte er vor Jahren in unermüdlicher exakter Arbeit ein vorzügliches Relief des Grabser und Buchser Gebietes. Als Handarbeitslehrer wirkte er lange Zeit an der werdenbergischen Erziehungsanstalt und in der Jugendschutzkommission leistete er als deren Präsident Hervorragendes.

Die Kraft, um all die grosse Arbeit zu vollbringen, schöpfte er aus einer tiefreligiösen Einstellung und aus glücklichem Familienleben. *N.*

Thurgau.

Die schon früher angekündigte Versammlung des Kantonalen Lehrervereins zum Gedächtnis Gotthelfs wurde vom Vorstand auf den 18. Oktober anberaumt. Der Referent, Herr Dr. Fehr, der sich bereits in Nummer 40 der SLZ vorgestellt hat, spricht über «Das Bild des Lehrers bei Gotthelf». Zum Vortrag, der in der Krone Weinfelden etwa um 15 Uhr beginnen wird, sind auch Gäste freundlich eingeladen. *W. D.*

Zürich.

Besoldungsrevision in der Stadt Zürich.

Am 24. September behandelte der Gemeinderat die Vorlage über die Revision der Besoldungen der Beamten, Angestellten, Arbeiter und Lehrer. Die Zürcher Volksschullehrerschaft ist um eine weitere schwere Enttäuschung reicher. Der Stadtrat hatte dem Gemeinderat Anträge unterbreitet, die zwar die Lehrerschaft nicht befriedigten, denen sie aber, um eine Verständigung zu erreichen, zustimmte. Um die von den Christlichsozialen kategorisch geforderten Kinderzulagen zu finanzieren, kürzte die vorberatende gemeinderätliche Kommission alle vorgeschlagenen Ansätze um 180—240 Fr., mit Ausnahme der Volksschullehrerbesoldungen, an denen bis zu 690 Fr. abgestrichen wurden. Damit erreichen die neuen Besoldungen für einzelne Kategorien nicht einmal die Höhe der heutigen Bezüge. Die durch den momentanen Index ausgewiesene Teuerung ist bei keiner Position der Lehrerschaft voll ausgeglichen. Für Fremdsprachunterricht, Knabenhandarbeit usw. wurde eine Erhöhung von knapp 25 % gewährt.

Die von den Schulbehörden längst geforderte strukturelle Verbesserung der Lehrerbesoldungen fällt dahin. Bei den Beamten, Angestellten und Arbeitern hingegen wurden zahlreiche Versetzungen in höhere Besoldungsklassen vorgenommen; sie erreichen das Maximum jetzt bereits nach acht Jahren (Lehrer nach 12 Jahren), tüchtigen Beamten wird eine Zulage von 20 % der Besoldung gewährt usw.

Die oberste Schulbehörde der Stadt Zürich, die Zentralschulpflege, hatte zwei Schulpräsidenten zu den Verhandlungen des Gemeinderates abgeordnet, um die Anträge der Zentralschulpflege, die weitgehend mit denjenigen des Stadtrates übereinstimmten, zu befürworten. Mit eindringlichen Worten legten sie die Notwendigkeit dar, den Lehrern der teuren Stadt Zürich annähernd so hohe Besoldungen zu gewähren, wie sie zahlreiche andere Orte des Kantons ausrichten. Sie fanden taube Ohren. Der Gemeinderat beschloss einstimmig die niedrigen Ansätze der Kommissionsvorlage. Nicht ein Vertreter der übrigen Personalverbände, die ihr Schäfchen ins Trockene gebracht hatten, legte ein befürwortendes Wort für die Lehrer ein. Der Primarlehrer der Stadt Zürich erhält nun mehr als 800 Fr. weniger als sein Kollege in Winterthur, 500—750 Fr. weniger als der Lehrer in Uster, Küsnacht, Zollikon und andern Gemeinden. Mit welcher Begeisterung die Zürcher Lehrer ihrer schweren Aufgabe obliegen, kann man sich lebhaft vorstellen, und welche Folgen eine solche Besoldungspolitik haben muss, wird die Zukunft lehren. Eine ausführliche Darstellung dieses ruhmlosen Kapitels zürcherischer Schulgeschichte wird noch folgen. *Δ*

Lehrerverein Zürich. Am 3. Oktober nahm der stadtzürcherische Lehrerverein in einer ausserordentlichen Versammlung Stellung zu den oben erwähnten, die Lehrerschaft bitter enttäuschenden Beschlüssen des Gemeinderates. Der Saal war zum Bersten voll, als Präsident Arnold Müller in einem klaren, sachlichen Referat das Zustandekommen der neuen Besoldungsverordnung erklärte und seiner grossen Enttäuschung darüber Ausdruck verlieh, dass sämtliche Parteien und Personalverbände uns im Stich gelassen hatten. Bei einer allfälligen Fortsetzung des Kampfes werden wir nur auf uns allein angewiesen sein. Angesichts der Einstimmigkeit, den der Gemeinderatsbeschluss erzielte, wird uns ein Kampf auf lange Sicht bevorstehen. Wenn ihn die Lehrerschaft führen will, so kommen nur legale und nüchtern überlegte Mittel in Frage, die zudem von einem Grossteil der Bevölkerung verstanden werden können. Vor allem aber braucht es die unbedingte Einigkeit der gesamten Lehrerschaft und den Willen, auch vor finanziellen Opfern zur Unterstützung des Kampfes nicht zurückzuschrecken.

Die lebhafte, aber durchaus würdig sich abwickelnde Diskussion verriet den einhelligen Willen, den Kampf fortzusetzen. Erwähnt sei das heftig applaudierte Votum von Jacques Schmid, der weitherum als ein unermüdlicher Förderer einer massvollen, unsern schweizerischen Verhältnissen angepassten Schulreform bekannt ist. (Darunter versteht er u. a. das Streben, die Schulklasse zu einer Lebensgemeinschaft zu erweitern, wobei dann vielmehr als in der alten Lernschule auch der Charakter der Zöglinge beeinflusst werden kann. Zu dieser «sozialen» Schulreform gehören Ferienkolonien, Skilager, Arbeitsprinzip-Kurse, Pausenmilch, Sammlungen aller Art usw.) Schmid sprach den Gedanken aus, dass der Lehrerschaft nichts anderes übrig bleibe als eine Zeitlang demonstrativ alle solche Arbeit niederzulegen. Dann würde einmal deutlich gezeigt, welche Unsumme von unbezahlten oder nur ganz schlecht entlöhnten Arbeiten die Lehrer neben den eigentlichen Schulstunden leisten.

Einstimmig wurde die Bildung eines Aktionskomitees beschlossen, das zu Handen der nächsten Hauptversammlung die Kampfmittel sich überlegen soll, ferner die Einberufung der Konferenz der Lehrer für die Handarbeitskurse, die vielleicht in den Aktionen den ersten Schritt tun müssen. Reicher Beifall bezeugte am Schluss den Dank der Lehrerschaft an den gewerkschaftlichen Ausschuss und besonders an dessen umsichtigen und rastlos tätigen Präsidenten für ihre dornenvolle Arbeit. — Geht es doch dabei wahrlich nicht bloss um einen etwas bescheideneren oder üppigeren Mittagstisch in der Lehrerfamilie, sondern darum, ob dem Lehrer eine Existenz zugebilligt werde, die ihm erlaubt, seine Berufspflichten ohne allzu grosse materielle Sorgenlast zu bewältigen. Niemand bezweifelt, dass in den letzten Jahrzehnten, seit sich Zürich zur Großstadt entwickelt hat, die Tätigkeit des Lehrers viel schwerer geworden ist und an den Nervenkräften zehrt wie vielleicht wenig andere Berufe. Der Gemeinderat hat es nicht fertig gebracht, den Volksschullehrkräften die Entlöhnung zu geben, die ihrem verantwortungsvollen Berufe entspricht. Deshalb muss die Lehrerschaft selbst die Mittel und Wege wählen, um in der Stadt Zürich gesunde Besoldungsverhältnisse zu schaffen. *V.*

In der Abstimmung vom 28. September wurde in der Stadt Zürich die Vorlage über den Bau eines grossen Sekundarschulhauses, mit dem man der un-

haltbaren Raumnot an Schullokalen in Wiedikon abhelfen wollte, mit grossem Mehr verworfen. Die Nein-Parole war von den Christlichsozialen ausgegeben worden, die behaupteten, man wolle mit dem Bau einen «beispiellosen Luxus und Aufwand» treiben. *Δ*

Schulkapitel des Bezirks Zürich (13. Sept. 1947).

1. Abteilung. — Die dritte Jahresversammlung der 1. Abteilung hatte als Hauptgegenstand der Verhandlungen die Fortsetzung der Diskussion der Verordnung über das Volksschulwesen vom 31. März 1900. In einem einleitenden Referat orientierte Herr G. Burkhard über die wichtigsten Wünsche und Anträge, welche eine Kommission zur Abänderung oder Ergänzung der Verordnung zusammengestellt hatte. — Einige werden nun an die Erziehungsdirektion weitergeleitet. *fe.*

In der 2. Abteilung sprach Herr Dir. Züger von der St. St. Z. über die Entwicklung der Zürcher Strassenbahn. Er zeigte in ungezwungener und eindrücklicher Weise den komplizierten Gang dieses selbständigen Verkehrsbetriebs. Dieser im Jahre 1896 gegründete erste Kommunalbetrieb in Europa entwickelte sich im Laufe der Jahre zu dem ausgedehnten Betrieb, der zirka 2000 Mann beschäftigt und auf einer rund 120 Kilometer langen Fahrstrecke im Jahre 1946 143 Millionen Personen beförderte.

Nach dem Vortrag wurden die Kapitularen mit Extrawagen in die Hauptwerkstätte der St. St. Z. im Seefeld geführt. In Gruppen wurden den Teilnehmern unter kundiger Leitung die Anlagen, Werkstätten und Lager gezeigt und erläutert. *R. J.*

Höhepunkt des Kapitels der 3. Abteilung bildete der von hoher Geistigkeit durchdrungene Vortrag des bekannten Dichters und Schriftstellers *Hermann Hiltbrunner* über die «Landschaft als dichterisches Erlebnis». *R. W.*

In der 4. Abteilung sprach Privatdozent Dr. med. J. Lutz über psychische Erkrankungen im Kindesalter. Die Versammlung folgte seinen Ausführungen mit gespannter Aufmerksamkeit und verdankte sie mit lebhaftem Beifall. Der Vortragende hatte so viele Gedanken und Fragen wachgerufen, dass verschiedene Kollegen nach Schluss der Versammlung die Anwesenheit des Redners benützten, um persönlich mit ihm zu sprechen und noch mehr Aufschluss zu bekommen. *d. p.*

Schulkapitel Bülach.

Freitag, den 5. September, öffnete uns die SBB eine Anzahl ihrer sonst streng verbotenen Heiligtümer. Mit dem roten Doppelpfeil fuhren wir dem Gotthard entgegen. Dienstfahrplan, Automatische Zugssicherung, Bau des neuen Morschachertunnels, Kerstelenbachbrücke, Kraftwerk Amsteg, Wassen, Bahnhof und Dorf Göschenen, Sondierungen und Signalstation Mitte Gotthardtunnel wurden uns mit grösster Zuvorkommenheit gezeigt, so dass der Tag auch denen, die sonst nicht gerade für Technik schwärmen, zum bleibenden Erlebnis wird.

Wenn wir den Stellen danken, die uns diese Einblicke ermöglicht haben, möchten wir auch die mit in unseren Dank einschliessen, die jahraus jahrein auf ihren verantwortungsschweren und einsamen Posten um die Sicherheit des Verkehrs besorgt sind. *hw.*

Schweizerischer Lehrerverein

Sekretariat: Beckenhofstrasse 31, Zürich; Telephon 28 08 95
Schweiz. Lehrerkrankenkasse Telephon 26 11 05
Postadresse: Postfach Unterstrass Zürich 35

Wanderausstellung

Zeigt euren Schülern die guten Bücher! Macht die Schulbehörden darauf aufmerksam, was eine gute Jugendbibliothek enthalten soll.

Unsere Serien werden stets durch neue Bücher ergänzt. Wer eine Reihe benützen will, bestelle *möglichst bald*, auch wenn es sich um einen spätern Termin handelt! Es stehen 2 grosse Serien mit je zirka 350 Büchern und 2 kleine mit je zirka 250 Büchern zur Verfügung.

Anmeldungen an das Sekretariat des SLV, Beckenhofstrasse 31, Zürich 6.

Schweizerischer Lehrerverein:
Jugendschriftenkommission.

Stiftung der Kur- und Wanderstationen.

Infolge der Teuerungsverhältnisse sind die Eintrittspreise in die Stiftsbibliothek erhöht worden. Der Text in der Ausweiskarte soll durch folgende Fassung ersetzt werden:

St. Gallen. Stiftsbibliothek: An Sonn- und Feiertagen, vormittags 10—12 Uhr. Nachmittags: geschlossen. Werktags: von 9 bis 12 Uhr und 14—16 Uhr. Im Sommer (Mai bis Ende Sept.) bis 18 Uhr. Eintritt für Erwachsene: Fr. 1.—. Für Kinder im schulpflichtigen Alter: bis zu 14 Jahren: 20 Rp.; Studenten und Lehrpersonen, mit Ausweiskarte: 50 Rp. Gesellschaften von mindestens 10 Personen 50 Rp. (Kinder 20 Rp.). Eintritt für unsere Mitglieder gegen Vorweis der Ausweiskarte: 50 Rp. Schulen in Begleitung der Lehrer 20 Rp. pro Person. Schulen aus dem Kt. St. Gallen in Begleitung des Lehrers bei vorheriger Anmeldung frei.

Im Verlag Kümmerly & Frey ist durch die Genossenschaft «Berner Wanderwege» ein neues Wanderbüchlein «Emmental» erschienen, das den Freunden der stillen Wege warm zu empfehlen ist. Es weist neben genauen Wegbeschreibungen noch wertvolle Angaben auf über alles Sehenswerte dieses Wandergebietes. Es ist mit guten Profilen und prächtigen Bildern ausgestattet. Preis inklusive Wust: Fr. 5.—.

Wir geben folgende *neue Mietgelegenheiten von Ferienhäuschen und Wohnungen* bekannt:

In *Vernate*, Bahnstation Agno: Tessiner Bauernhaus: 1. Hausteil: 3—4 Zimmer, Wohnküche, 4—6 Schlafgelegenheiten. 2. Hausteil: Wohnz., 2—3 Schlafz., Küche, bis zu 7 Schlafgelegenheiten. — Man wende sich an Herrn Dr. Gsell-Trümpi, zur Blume, *Bühler* (Appenzell). Tel. 9 22 35.

Nicht mehr zu vermieten ist (siehe Verzeichnis Seite 120 oben) Muralto: Frau Venturi, Lungolago Motta.

Weitere neue Mietgelegenheiten: bei Familie Oertle-Lenggenhager, Bergblick, Bühler (Appenzell). Wohnung mit Stube, 2—3 Schlafz., 6 gr. Betten, 2 Kdb., elektr. L. usw., 900 m. Das ganze Jahr hindurch als Ferienwohnung zu vermieten, also auch im Winter. Sehr zu empfehlen.

Ferienhäuschen im Fellital. Bahnstation Gurtnellen. Man wende sich an Herrn Franz Indergand, bei der Post, Flüelen.

Ardez. Engadin: Frau Anna Schucan vermietet an 2—3 Pers.

Muotathal: Frau Theres Suter-Ulrich, Obernschachen, vermietet wieder eine grosse Wohnung.

In Locarno vermittelt die Agentur Brägger-Respini, Piazza Grande, Ferienwohnungen und Ferienhäuschen.

Der Verkehrsverein Lütisburg hat ein Verzeichnis mietbarer Ferienwohnungen in Lütisburg herausgegeben.

Wer sich auf 1948 eine Ferienwohnung oder ein Häuschen sichern will, beziehe heute schon unser Adressenverzeichnis zu Fr. 2.20. — Man wende sich an die Geschäftsstelle: Frau C. Müller-Walt, Au (Rheintal).

Schriftleitung: Dr. **Martin Simmen, Luzern**; 2. Stelle vacant. Büro: Beckenhofstr. 31, Zürich 6; Postfach Unterstrass, Zürich 35

Kleine Mitteilungen

Kinder möchten mehr wissen um besser zu helfen

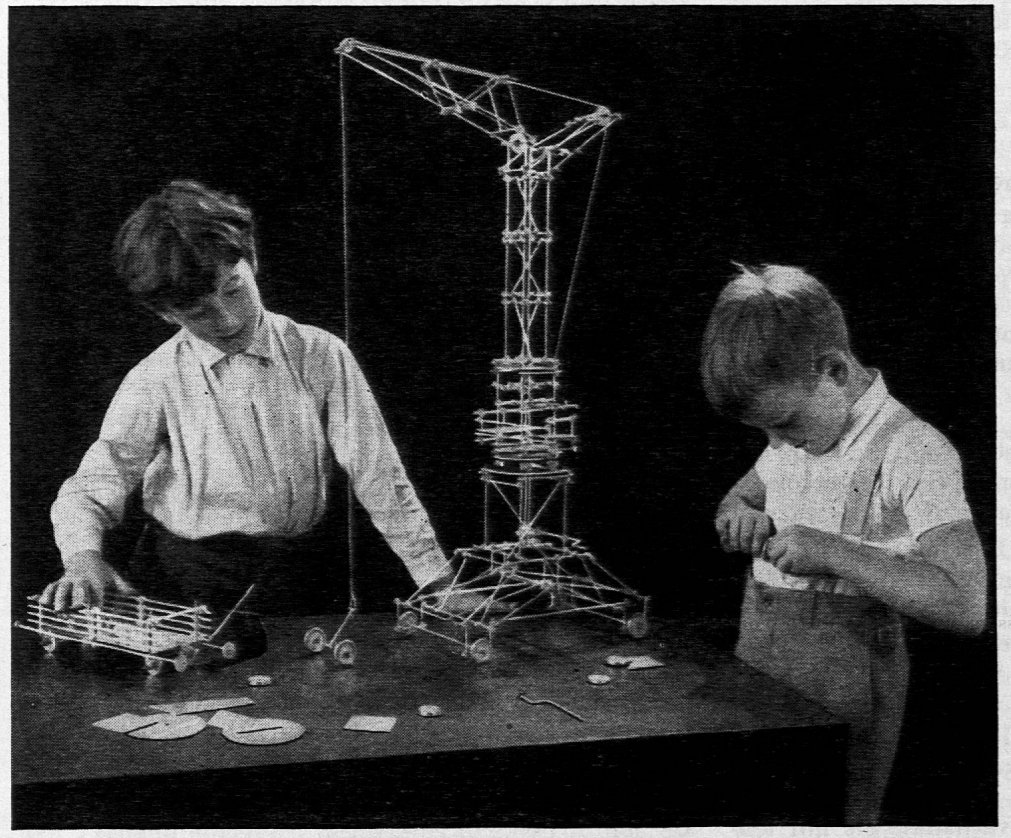
In ihrer Diplomarbeit «Wie kann den geistigen Bedürfnissen der erwachsenen Schwerhörigen Rechnung getragen werden» weist D. Forster, Soziale Frauenschule Zürich, unter anderm darauf hin, wie Schulkinder aufzuklären sind über die Schwierigkeiten der Schwerhörigen und anderer Gebrechlicher, sowie über die Art des richtigen Umganges mit ihnen. Es ist bezeichnend, wenn ein fünfzehnjähriger erklärt: «... von den Hilfsmitteln weiss ich nichts. Es ist schade, dass man in der Sekundarschule nicht mehr über solche Leiden erfährt.»

Pro Infirmis (Kantonsschulstrasse 1) gibt immer gerne Lehrpersonen Material ab, sei es über neuere Hörmittel, seien es Merkblätter, sei es eine Orientierung über die allgemeine Infirmenhilfe.

Bemerkung der Redaktion

Zur Gotthelfnummer

Auf Seite 709 der letzten Nummer ist eine Korrektur nicht nach Wunsch geraten. Wir legen Wert darauf, jene verstümmelte redaktionelle Einführungszeile richtigzustellen. Sie hätte so lauten sollen: Auf unsere Rundfrage nach der Bedeutung Gotthelfs in der Schule sind mehrere interessante Antworten eingetroffen, die wir mit bestem Dank an die Einsender veröffentlichen.

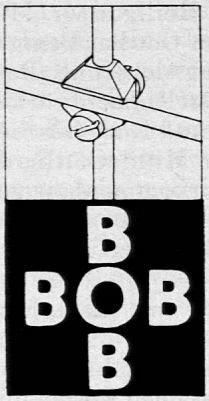


Nicht bloss „gfätterle"

nein bauen. Die zwei sind richtige BOB-Ingenieure. Sie bauen diesen Kran oder eine verschiebbare Feuerwehrleiter, eine Windmühle, eine Schaukel, aus dem Katalog; vielleicht gar das Kipp-Auto, das seine Last richtig entleeren kann. Nahezu 100 Abbildungen enthält der Katalog. Aber nach eigenen Ideen können noch Hunderte von Modellen konstruiert werden, kleine einfache Wägeli für das Schwesterchen, oder grosse schwierige, an denen selbst der Vater seine helle Freude hat. Und noch etwas: BOB ist ein Schweizer Produkt von bis jetzt unbekannter, neuartiger Konstruktion. • 5 Grössen, Nr. 1 bis 4 zu Fr. 5.25 bis Fr. 47.50 und der Super BOB Nr. 5 zu Fr. 88.—.

Erhältlich in allen Spielwaren-Spezialgeschäften. Bezugsquellennachweis durch die Papyria A.-G. Zürich, Limmatquai 1.

Metallbau-Kasten



„CHIMA"-ZON
gegen
Halsweh
Heiserkeit
Husten
Sauerstoff Bonbons

Jede Schule sollte modellieren!

Es geht ja so leicht und ist für die Kinder so lehrreich. Modellieren fördert das Verständnis für Formen, schärft das Auge und entwickelt die Handfertigkeit. Die Anleitung «Probier einmal» mit Vorlagen ist in neuer, mit interessanten Seiten bereicherter Auflage erschienen und kann gegen Einsendung von 90 Cts. in Briefmarken bezogen werden. Modellierton-Muster und Preisliste gratis.

Wir übernehmen auch das Brennen ausgeführter Arbeiten.

E. Bodmer & Cie.
Tonwarenfabrik, **Zürich 45**
Uetlibergstr. 140 Tel. 330655

2

Bücherschau

Literarisches

Jack London: *König Alkohol.* 239 S. Verlag: Büchergilde Gutenberg, Zürich. Leinen.

In unverhüllter Sprache zeigt Jack London, schon vom Tode gezeichnet, auf welche Art und mit welchen Mitteln König Alkohol Macht über ihn und seine Freunde gewann und sie dem sichern Untergang entgegenführt. Heute, da unsere Jugend in den Städten die zahllosen Bars bevölkert, sollte man recht vielen jungen Menschen diese schonungslose Lebensbeichte zu lesen geben, sie muss bestimmt zum Denken anregen und späteres Verhalten beeinflussen.

Die Freunde Jack Londons finden in dem Buche zudem ein gutes Stück Selbstbiographie, und mit dem Bedauern über seinen selbstverschuldeten frühen Untergang werden sie Jack London die Bewunderung für sein unbezwingbares Streben, sich aus der Dumpfheit des geknechteten Proletariers in die Sphäre des durchgeistigten Kulturmenschen emporzuarbeiten, nicht versagen. *E.*

(Die Bücher der Büchergilde Gutenberg können zu den Originalpreisen bei der Geschäftsstelle der Kur- und Wanderstationen, Frau Müller-Walt, *Au*/St. Gallen bezogen werden.)

Jack London: *Wolfzahn.* 279 S. Verlag: Schweizer Druck- und Verlagshaus, Zürich. Leinen Fr. 7.50.

Die Bücher von Jack London, der in Amerika einer der meistgelesenen Abenteuererzähler ist, waren bei uns lange nicht mehr erhältlich. Heute kann man sich wieder der atemraubenden Spannung seiner Erzählkunst hingeben und sich am aussergewöhnlichen Reichtum seiner Erlebnisse erfreuen. «Wolfzahn» gehört zu den besten Tierbüchern. *E.*

George Millar: *Der gehörnte Tauber.* 452 S. Verlag: Büchergilde Gutenberg. Leinen. Fr. 8.—.

George Millar erzählt in diesem umfangreichen Buch seine Erlebnisse als junger Offizier der Achten Armee Montgomerys. Die Fahrt nach Afrika, Strapazen und Kämpfe in der Wüste, Gefangennahme, drei Jahre Kriegsgefangenenlager in den Händen der Italiener und Deutschen, Flucht und Heimkehr sind die Etappen in dieser spannenden und erlebnisreichen Geschichte. Millar, eine eigenwillige Persönlichkeit, beobachtet mit scharfen Augen, und die Fülle der Menschen, die ihm auf seinen Irrfahrten begegnet, ersteht klar umrissen und eindrücklich vor dem Leser. Menschliche Ohnmacht, Leidenschaft, Selbstsucht und Kleinlichkeit umgeben ihn andauernd, daneben aber findet er immer wieder prächtige Kameraden, Männer und Frauen, die ihm selbstlos Hilfe gewähren, oft ihr Leben dabei aufs Spiel setzend. Sich selbst analysiert Millar mit grosser Offenheit und ohne Schwung, und seine Darstellung der Mentalität des Kriegsgefangenen ist überaus aufschlussreich und interessant. Das spannende Buch ist ein Beitrag von dauerndem Wert in der sonst oft an der Oberfläche haftenden Flut der Kriegsliteratur. *E.*

Betty Smith: *Ein Baum wächst in Brooklyn. Roman.* 424 S. Verlag: Büchergilde Gutenberg. Lw. Fr. 7.— (für Mitgl.).

Der Baum ist Symbol für die heranwachsende Francie Nolan, das Kind eines etwas haltlosen irischen Idealisten und einer tapfern Oesterreicherin. Schon früh zeigt Francie ein reiches Innenleben. Immer in ärmlichen Verhältnissen, muss sie selbst arbeiten gehen. Ueberall zeigt sie sich tüchtig. Neben strenger Arbeit besucht Francie einen Universitätskurs. Das Leben im Armenviertel scheint gut gezeichnet zu sein; die Verhältnisse werden recht realistisch dargestellt, die leichtlebige Tante Sissi und ihre Umgebung nicht ausgenommen. Dass es eine Uebersetzung (aus dem Englischen) ist, wird auch anspruchsvollen Lesern nur selten bewusst werden. *R. S.*

Elio Vittorini: *Der Mensch N 2.* 264 S. Verlag: Büchergilde Gutenberg, Zürich. Ln. geb. Fr. 6.— (für Mitglieder).

Während die Alliierten bereits Rom besetzt haben, seufzt Oberitalien noch unter der Tyrannei der Deutschen. Aber viele Partisanengruppen haben sich gebildet, um das Joch abzuschütteln. Einfache Männer sind es, die Frauen und Kinder verlassen, um ihr Land zu befreien. Im Mittelpunkt des Geschehens steht die Gruppe eines Hauptmanns mit dem Decknamen «Mensch N 2». In den Ruhepausen des äussern Geschehens, das Elio Vittorini, der selbst als Partisane die Befreiung Italiens miterlebt hat, mit realistischer Offenheit schildert, erzählt er die Lebensgeschichte des Hauptmanns. Dieser ist Intellektueller, hat aber seine Feder niedergelegt und kämpft in blutigem Ringen dafür, dass jeder frei werde und dann dazu beitrage, die Welt gut machen. *M. R.*

Samuel Butler: *Der Weg alles Fleisches.* 379 S. Verlag: Büchergilde Gutenberg, Zürich. Leinen.

Ein junger Mensch, von scheinbar untadelig pfarrherrlichen Eltern, schwer darniedergehalten und missleitet, vertut ein gut Teil seiner Jahre in törichten Seelenpröbeleien, bis er nach endlich unverhohlener Emanzipation rasch und prächtig gesundet und sich schliesslich zum geistig und materiell grosszügigen, seiner Talente wohlbewussten Mann und Künstler formt. Von Landschaftsbeschreibung keine Spur; das Buch bezieht seine ganze Atmosphäre aus der witzig sinnierenden Auseinandersetzung mit dem schlechthin Menschlichen. *O. Br.*

Rudolf Graber: *Kahnfahrt durch das wunderschöne Land Frankreich.* 352 S. Verlag: Büchergilde Gutenberg, Zürich. Leinen. Fr. 6.—.

Für dieses heiterbeschwingte, liebenswürdige Buch wurde Rudolf Graber im literarischen Wettbewerb 1946 der Büchergilde mit dem ersten Preis ausgezeichnet, und das war recht so. Sein Werk zeugt von der ersten bis zur letzten Seite von einem Schriftsteller, dem eine hinreissende Erzählergabe geschenkt ist, der die Stimmungen, Erlebnisse und Gedanken seiner Personen und die Landschaft, in der sie leben, eindrücklich im Leser erstehen lässt und ihm ungeteilte Freude bereitet. *E.*

Novalis: *Gesammelte Werke.* Band 3. Herausgegeben von Carl Seelig. 335 S. Bühl-Verlag, Herrliberg-Zürich. Geb. Fr. 13.—.

Der dritte Band vereinigt die «Fragmente des Jahres 1798», die «Freiburger Studien» und den ersten Teil des «Allgemeinen Brouillons». Diese 1000 Aphorismen des kaum sechsundzwanzigjährigen Hardenberg über Poesie und Musik, Philosophie und Mathematik und die entlegensten Fachgebiete zeigen eine an Goethes Universalität gemahnende Vielseitigkeit. Das Reizvolle dieser Aufzeichnungen beruht weder in der Eigenart seines Denkens, noch in der Vielfalt des Stoffes noch im Reichtum der Bilder, sondern es ist die Magie der Sprache, durch die er uns das Geheimnis eines fernen Zauberreiches erahnen lässt. Freilich erschwert das Gewichtlose, Unzusammenhängende, Chaotische der Sätze das Verständnis der gedanklichen Bezüge und ermüdet wohl viele heutige Leser, denen das Ohr für die zarte Musik dieser singenden Seele und auch das Organ fehlen, um die verheissungsvolle Uebereinstimmung von Natur und Seele, von innerer und äusserer Welt, an die Novalis glaubt, zu erfühlen. Darum ist es nicht ratsam, die Fragmente der Reihe nach, wie sie im Buche stehen, zu lesen, wie es ja auch ohne weiteres klar ist, dass diese genial hingeworfenen Gedankenimprovisationen dem schöpferischen Augenblick, der sich nun einmal nicht kommandieren lässt, ihr Dasein verdanken. In ähnlicher Weise müssen wir sie in uns aufnehmen, d. h. uns mehr von Gefühl und Stimmung als durch planmässigen Studienwillen leiten lassen. So gelangen wir am ehesten in den Bannkreis dieses völlig undogmatischen Denkers. *O. B.*

Novalis: *Gesammelte Werke.* Band 4. Herausgegeben von Carl Seelig. 334 S. Bühl-Verlag, Herrliberg-Zürich. Geb. Fr. 13.—.

Was Hardenberg neben den literarischen und philosophischen Studien einfiel und sich anderswo nicht einreihen liess, sammelte er im «Allgemeinen Brouillon», dessen grösster Teil den vorliegenden Band der Gesammelten Werke einnimmt. Wir staunen aufs neue über die Fülle des Stoffes und des Wissens, die dieser vom Erkenntnisdrang besessene Denker zu erfassen und in sein Weltbild einzuordnen sucht, um aus der Vielseitigkeit zum Vollendeten und Göttlichen zu gelangen. Während aber unter andern Voraussetzungen schon um die Mitte des 18. Jahrhunderts in Frankreich eine Encyklopädie geschaffen worden ist, bleibt der Versuch Hardenbergs, sein Wissen, Erkennen in einer Gesamtschau zusammenzufassen, ein Bruchstück, das kaum dazu bestimmt war, einmal veröffentlicht zu werden.

Die «Fragmente der letzten Jahre» und die «Nachlese», die den Band abschliessen, enthalten jene auch heute noch fesselnden Abschnitte, in denen Novalis gegen Goethes damals vielbewunderten Bildungsroman «Wilhelm Meisters Lehrjahre» Stellung bezieht. «Es ist im Grunde ein fatales und albernes Buch . . . undichterisch im höchsten Grade, was den Geist betrifft.» (Seite 252.) Die Art, wie Goethe die Wirklichkeit betrachtet und darstellt und das Gegenständliche und Körperhafte beschreibt, ist Hardenberg zuwider. Für ihn liegt das Dichterische und Romantische im Eigentümlichen, Wunderbaren, Geheimnisvollen, Zufälligen und Zaubervollen. *O. B.*

Novalis: *Gesammelte Werke.* Band 5. Herausgegeben von Carl Seelig. 387 S. Bühl-Verlag, Herrliberg-Zürich. Geb. Fr. 13.—.

Die im fünften Band vereinigten poetischen Entwürfe und Pläne, Tagebuchblätter und Briefe sind bedeutend leichter zu verstehen als alles, was die vier ersten Bücher der Gesamtaus-

gabe enthalten, weil diese letzte Ernte sich aus Zeugnissen der persönlichsten und unmittelbarsten Erlebnisse des Dichters zusammensetzen. Wie ergreifend sind die von Todessehnsucht erfüllten Aufzeichnungen, die er dem Gedenken seiner mit kaum fünfzehn Jahren dahingeschiedenen Braut gewidmet hat!

Sehr geschickt ausgewählte Briefe an die Brüder Schlegel, Karoline Schelling und Ludwig Tieck führen mitten in die Gedanken-, Gefühls- und Vorstellungswelt der frühromantischen Dichter und Denker. Am aufmerksamsten weilt des Lesers Auge auf den Stellen, in denen sich Hardenberg über Goethes «Wilhelm Meister» und Friedrich Schlegels Künstlerroman «Lucinde» äussert. Den Schluss des Bandes bildet die Biographie des Dichters, die Carl Seelig mit höchster Kunst und Sachkenntnis geschrieben hat. Neben einer eindringlichen Darstellung von Hardenbergs innerer und äusserer Entwicklung vermitteln die 65 Seiten eine lebendige Vorstellung frühromantischer Weltschau und ihrer wesentlichen Vertreter um die Jahrhundertwende. *O. B.*

J. W. Goethe: *St. Rochusfest zu Bingen.* 52 S. Rex-Verlag, Luzern. Pappband. Fr. 2.50.

Die Rex-Kleinbücherei hat mit diesem Bändchen ein wahres Schmuckstück der deutschen Literatur, das eigentümlicherweise kaum bekannt geworden ist, herausgegeben. Die Hand des Meisters — Goethe beschreibt den Besuch des St. Rochusfestes zu Bingen im Jahre 1814 — verrät sich mit jedem Satze: Landschaft, Mensch, Gespräch werden in reiner Schönheit betrachtet und dargelegt. Die Rahmentexte, also Einführung und Nachwort, stammen von Joseph Keller. Sie zeugen von höchster Liebe zum Wort und einer seltenen Gabe des Deutens und Klärens in gediegener Sprache. Dr. *K. J.*

Giuseppe Zoppi: *La Svizzera nella letteratura italiana.* 85 S. Verlag: Istituto editoriale ticinese, Bellinzona. Kart. Fr. 3.50.

In seinem leichtflüssigen, formschönen Italienisch ruft der Professor für italienische Literatur an der ETH drei Gruppen von grossen Italienern auf, Zeugnis abzulegen über ihr Verhältnis zur Schweiz.

In köstlichen Textproben vernimmt man Ariost, Tasso, Macchiavelli, Cellini. Macchiavelli hasst zwar wie die andern die schweizerischen Söldner in Italien, bewundert aber gleichzeitig diese «Svizzeri armatissimi e liberissimi, maestri delle moderne guerre, i soli popoli — vergleichbar — agli antichi.

Die zweite Gruppe umfasst Poeten aus der Zeit Rousseaus, die einerseits wie Volta mit meteorologischen Instrumenten beladen den Gotthard bezwingen, anderseits wie Bertola Gessner im Sihlwald besuchen und, vom Rauschen der Wälder übermannt, sich tränenüberströmt um den Hals fallen.

Dramatisch ist der dritte Teil. Männer des Rinascimento wie Mazzini, Foscolo, Cattaneo, de Sanctis schreiben bei uns, d. h. «fra genti libere da secoli», ihre flammenden Proteste gegen die Unterdrückung ihres Landes durch das Oesterreich Metternichs. Sie übersetzen schweizerische Geschichtswerke, treten für die Gotthardbahn ein, die es der Schweiz ermöglichen wird, aus dem Gotthard zu machen «un gran Ridotto (!) della generale difesa» — der italienischen Freiheit auch, wie man zwischen den Zeilen liest.

De Sanctis, ein Amtsvorgänger des Verfassers, gibt in einem Stimmungsbild aus Zürich zur Zeit des Neuenburgerhandels ein geschichtliches Quellenstück, wenn er schreibt: «Com'è divenuta bella Zurigo! ... parlano della patria con quell'interesse che la nostra plebe mette ne'suoi affari privati. Non ho mai vista una tale concordia di volontà ...» ecc.

Dieser geistige Spaziergang durch die Geschichte der Schweiz wird jedem Kenner der italienischen Sprache grosse Freude bereiten. *A. Z.*

Giuseppe Zoppi, Uebersetzer: Fritz Ernst: *Die Schweiz in der italienischen Literatur.* 46 S. Polygraphischer Verlag, Zürich. Kart.

Der Zürcher Essayist Fritz Ernst hat dem Büchlein von Giuseppe Zoppi eine Uebersetzung an die Seite gestellt, die schon um der Sprache willen lesenswert ist. Wie die besten in der Reihe, dient auch dieses 55. Heft der von der Eidgenössischen Technischen Hochschule herausgegebenen kultur- und staatswissenschaftlichen Schriften der Aufgabe, die Beziehungen zwischen den Kulturkreisen unseres Landes und damit Mitteleuropa zu vertiefen. Wer, obgleich des Italienischen nicht mächtig, das Bedürfnis nach einem Einblick in das Wesen italienischer Denkart empfindet, der greife zu diesem Büchlein. *A. Z.*

Ludwig Köhler: *Ein Schweizer wird Schweizer.* Jugenderinnerungen. 262 S. Verlag: Protestantische Pfarrgemeinschaft, Schaffhausen. Leinen. Fr. 9.80.

Als Wissenschaftler, Lehrer, Prediger und Seelsorger hat der Verfasser eine dankbare Gemeinde um sich zu sammeln gewusst, und heute beschenkt er seine Freunde und seinen Leserkreis mit der gehaltvollen und lebendigen Schilderung seiner Jugendjahre. — Das kleinbürgerliche Neuwied in der Rheinpfalz ist seine Heimat. Schon mit vier Jahren verliert er seinen Vater, und die Mutter, eine gebürtige Schaffhauserin, übernimmt frohgemut und mit Gottvertrauen die Erziehung des lebhaften und fröhlichen Knaben. Mit goldenem Humor schildert der Verfasser das gesellschaftliche Leben in dieser Provinzstadt. Diese Kulturbilder, mit gewandter Feder einfach und anmutig aufgezeichnet, bieten eine lebendige, anschauliche Darstellung der Zeit des kaiserlichen Deutschland um die Jahrhundertwende. Noch galt der Spruch: «Am deutschen Wesen soll die Welt genesen!» und der werdende Schweizer hat es nicht leicht, sich als Schüler gegen den preussischen Beamten- und Kastengeist zu behaupten. Ergötzliche Episoden aus der Volksschul- und Gymnasialzeit sowie die eingehende liebevolle Schilderung der damaligen Schulverhältnisse machen das Buch für den Schweizer Lehrer wertvoll. Nicht minder spannend lesen sich die Darstellungen über das geistige Werden des Heranwachsenden, der in einer den starren äussern Formen verpflichteten Welt sich die innere Freiheit zu bewahren versteht — Nach arbeitsreichen Studienjahren in Zürich bietet schliesslich eine Bauerngemeinde dieses Kantons dem jungen Pfarrer Gelegenheit, sich in aufreibender Kleinarbeit mit dem demokratischen Aufbau der schweizerischen Gemeinde vertraut zu machen und sich vollends in der geistigen Heimat einzuleben. *F. J.*

Edwin Honold: *Hinaus in die Welt.* Ein Schweizerbuch für jung und alt. 296 S. Selbstverlag des Verfassers E. Honold, Zürich-Oerlikon. Lw. Fr. 9.50.

Es ist eine Rückschau auf des Verfassers Jugendzeit. Der junge Schriftsetzer geht gegen den Willen seiner Eltern auf die Wanderschaft. Er macht die verschiedensten Erfahrungen, gute und schlimme. Man traut dem Handwerksburschen eher das Schlechte zu, das Gegenteil muss bewiesen werden; und Honold beweist es. Er durchwandert ganz Deutschland und findet in Hamburg eine Stelle. Die Zeit geht ihm wie im Flug dahin. Durch Zufall kommt er zum Schweizer Gasthof «Zur Stadt Winterthur». Von Hamburg reist er nach England und bald nach Nordamerika. Da muss er manches Lehrgeld zahlen, bis er das Leben in der neuen Welt zu meistern weiss. Honold erzählt seine Erlebnisse in gemächlicher Breite und mit feinem Humor. Der junge Leser mag daraus manche Lehre schöpfen, manchen Alten kann das Buch anspornen, in seinem eigenen Leben Rückschau zu halten. *R. S.*

Hanne Tribelhorn-Hirth: *Ende und Anfang.* 256 S. Verlag: Büchergilde Gutenberg, Zürich. Leinen. Fr. 5.— (für Mitgl.).

Als Ende und Anfang ihres Erstlingswerks «Wo fängt Jacqueline an?» führt uns die Verfasserin wiederum in die heitere Sphäre des Hauses am See. Neun Stunden eines Wintertages umschliessen das reine Erleben von Jacquelines erster Mutterschaft und zugleich Licht und Schatten der Erinnerung, die Ernst, der sinnierende Maler, erstehen lässt. Wundervoll schlicht und klar bewegen sich die geschilderten Gestalten durch den Blumensommer des Malergartens, auf den nächtlichen Geleisearealen des Berner Bahnhofs und in den Lauben der frohmütigen Stadt. Im Gedröhne knirschender Bremsen und pustender Lokomotiven erkennen Georges, der schweigsame, vielgeprüfte Nachtwächter, und seine bedachtsamer Freund Müller die Wunder des gestirnten Himmels und die Weisheit ehrfürchtiger Philosophie. Zwischen dem Gewirr von Schienen keimt zart die Liebe zu Bluette, dem lebenshungrigen Mädchen, das vor der Erfüllung stirbt. Der Brand des Malerhauses leuchtet als rettendes Fanal durch die Trauer unverstandenen Todes. Neu ersteht der Bau, und Jacqueline, Bluettes Schwester, schenkt darein ihr sonniges Wesen und ihr erstes Kind. Ein Buch, das durch seine schöne Anmut und tapfere Zusage zum Leben beglückt. *K. K.*

Lactantius (Einleitung und Uebertragung: Dr. P. Franz Faessler). *So starben die Tyrannen.* 79 S. Rex-Verlag, Luzern. — Pappband Fr. 2.80.

Dieses Bändchen ist als zweites in der Rex-Buchreihe «Verpflichtendes Erbe» erschienen. P. Franz Faessler hat das Werk des altchristlichen Kirchenschriftstellers Lactantius «Von den Todesarten der Verfolger» in vornehmer Uebersetzung einem weiten Kreise zugänglich gemacht und mit einem gediegenen Vorwort in die Geistesgeschichte eingereiht. Die Schrift führt uns in die Zerfallszeit des römischen Reiches, wo Verrohung und Gesetzlosigkeit jegliche Kultur zu zerstören begannen. Die Greueltaten der Christenverfolger und ihr schauriges Ableben werden jeden Leser unwillkürlich an die jüngste Vergangenheit und an das klägliche Ende moderner Tyrannen erinnern. *Dr. K. J.*