

**Zeitschrift:** Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

**Band:** 3 (1930-1931)

**Heft:** 1

**Buchbesprechung:** Zeitschriftenschau

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 23.11.2024

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

an das Vernünftige erschwere. Ein wertvoller positiver Gewinn der Untersuchung ist der Begriff des „Trotzfilters“ als Bezeichnung einer automatisch eintretenden Hemmung, die alles, was den Trotz an seiner Entfaltung verhindern könnte, unwirksam macht. Pädagogisch besonders wichtig ist der Tatbestand der „Konträrsuggestion“ der gegenseitigen Trotzsteigerung des Zöglings und des Erziehers.

Prof. Dr. Max Zollinger.

\*

Kroh Oswald: Die Psychologie des Grundschulkindes in ihrer Beziehung zur kindlichen Gesamtentwicklung. Fr. Manns Pädagog. Magazin, Heft 1122, 3. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1929.

Kroh unterscheidet 3 Stufen der Entwicklung: frühe Kindheit, schulfähige Kindheit, Reifezeit. Jede dieser Stufen umschließt 3 Phasen. Die erste Phase der frühen Kindheit reicht bis zum Auftreten des „sozialen Lächelns“. Die Epoche des Sprechen- und Gehenlernens schließt die frühe Kindheit ab. Das „erste Trotzalter“ leitet die zweite Entwicklungsstufe ein, die durch Steigerung der Schulfähigkeit, eine realistischere Einstellung zum Leben und gesteigerte Individualisierung allgemein charakterisiert ist. Die Reifezeit beginnt mit dem „zweiten Trotzalter“ und schließt nach Ueberwindung der „selbstreflektierenden Haltung“ mit der Verbindung „der Wendung nach innen“ und „der Wendung nach aussen“.

In strukturpsychologischer Betrachtung stellen sich Kroh die „massgebenden Richtkräfte“ der Entwicklung dar: in der frühen Kindheit als „Motiv der Vorbereitung“, in der schul-

fähigen Kindheit als Tendenz „zur Herausdifferenzierung der für die geistige Gesamtentwicklung nötigen Funktionen aus ursprünglich komplexeren Bewusstseinsformen“, in der Reifezeit als Tendenz zur „Selbstgestaltung“ und „geistigen Verselbständigung“. Ferner sollen auf der ersten Entwicklungsstufe die Triebe vorwalten, auf der zweiten Stufe „die Interessen und die durch sie bestimmten mehr oder weniger unwillkürlichen, bzw. willkürlichen Willensphänomene“, auf der dritten Stufe „die prinzipielle Orientierung an Ideen“.

Die in diese Entwicklungspsychologie eingebettete Schilderung des Grundschulalters (4-jährige deutsche allgemeine Primarschule) bietet eine Zusammenfassung der Tübinger Untersuchungen. Vor allem wird hier ausführlich die intellektuelle Entwicklung dargestellt. Daneben finden die „Werterlebnisse“ eingehende Berücksichtigung. Ausführungen über Spiel und Arbeit, Geschlecht, Milieu und Typus schliessen die gehaltvolle, interessante und instruktive Publikation ab.

Der methodische Gesichtspunkt, wonach „jede Äusserung psychischen Lebens zunächst einmal von dem momentanen Gesamtzustand des Bewusstseins aus eindeutig und sinnvoll bestimmt werden kann“, hält unserer Ansicht nach allerdings der Kritik nicht stand. Seitdem die Bedeutung der Affektivität für alle Entwicklungsphasen einigermaßen bekannt ist und die Tatsache des Unbewusstseins feststeht, können wir uns nicht mehr damit begnügen, die Entwicklung als „sinnvoll“ zu betrachten, „insofern jeder spätere Zustand des Bewusstseins aus dem vorausgegangenen Bewusstseinsleben verstanden werden kann.“

Dr. H. Hegg.

## Zeitschriftenschau.

„Zum Beginn des neuen Schuljahres“, schreibt K. Fried- rich in der „Allg. Deutschen Lehrerzeitung“ (Nr. 15) Berlin:

„Sei's der junge Schulverwalter, der zum ersten Mal eine Klasse zu führen berufen ist, sei's der im Dienst ergraute Lehrer, der dies schon die vierzig und mehr Male getan hat, — ein jeder Erzieher wird sich zu Beginn des neuen Schuljahrs unter anderm auch die Frage vorlegen müssen, ob er nun in der bisherigen Weise unbeirrt weiter arbeiten oder ob er unter neuen Voraussetzungen einmal mit neuen Mitteln einen neuen Versuch wagen solle, unterrichtlich und erzieherisch etwas Besseres zustande zu bringen; denn der rechte Lehrer hat ja in sich ein Stückchen faustischen Geistes, und nach dem rechten Wege ringt auch er wie weiland Faust, da er bestrebt war, das heilige Original in sein geliebtes Deutsch zu übertragen:

„Geschrieben steht: Im Anfang war das Wort!

Hier stock' ich schon! Wer hilft mir weiter fort?“

Ich glaube, die Zeit, da das „Wort“ als das Fundament alles schulischen Tuns galt, ist wohl endgültig vorbei. Gegen solchen krassen Verbalismus hat ja schon ein Ratke gekämpft, da er forderte, dass „erst das Ding an ihm selbst, hernach die Weise von dem Ding“ zu kommen habe, — hat schon ein Amos Tomenius gerungen („Der Anfang der Erkenntnis muss immer von den Sinnen ausgehen: daher sollte denn auch der Anfang der Gelehrsamkeit nicht mit einer Verbalerklärung der Dinge gemacht werden, sondern mit einer realen Beschäftigung“), — hat schon ein Rousseau gewettert: „Sachen, Sachen! Ich kann es nie genug wiederholen, wir legen den Worten zuviel Gewicht bei; mit unserer geschwätigen Erziehung erzeugen wir nur Schwätzer“. Durch die ganze Geschichte der Paedagogik zieht sich wie ein roter Faden dieser

Kampf gegen das „Wort“, so dass gegen den Verbalismus anzukämpfen heute eigentlich ein überflüssiges Beginnen sein sollte. Und doch ist es für den tüchtigen oder gerade für den tüchtigen Lehrer, der die im Lehrplan gesteckten „Ziele“ durchaus zu erreichen sich verpflichtet glaubt, die Gefahr gross, jener törichten Sünde wieder und wieder zu verfallen. Die Fülle des Lehrstoffs kann wirklich oft gar nicht anders bewältigt werden als durch das „Wort“. Nur eines hilft: rücksichtsloses Beschneiden des Stoffs! Solches lässt sich immer verantworten. Unverantwortlich bleibt nur eines: leeres Wortgerede! Der rechte Erzieher wird darum immer „stocken“, so oft der Verbalismus ihn wieder in seinen Bann zu schlagen droht, und sich auf ein Besseres, Wertvolleres besinnen:

„Ich kann das Wort so hoch unmöglich schätzen,  
ich muss es anders übersetzen.

Wenn ich vom Geiste recht erleuchtet bin,  
geschrieben steht: Im Anfang war der Sinn!“

Wir kennen diesen Ruf nach dem „Sinn“ aus der Geschichte der Paedagogik nur zu gut. Es ist der Schlachtruf aus dem Zeitalter des Rationalismus, der „Vernünftelei“, da die „Ratio“, die Vernunft, als das Höchste am Menschen gegolten hat, da die Bildung dieser „Ratio“ erstes und wichtigstes Erziehungsideal gewesen ist. Wir wissen, dass ein John Locke erklärt hat, „die höchste Vervollkommnung des Menschen ist die rechte Ausbildung und Ausübung seiner Vernunft“. Wir wissen, dass Rousseau im „Emil“ verkündet hat, „das Meisterstück einer guten Erziehung sei, einen vernünftigen Menschen zu bilden“. Wir wissen aber auch nur zu gut, dass diese Betonung der „Ratio“ zu einer Betonung des Nützlichkeitsprinzips geworden ist, und dass ein Basedow zwar „nicht viel, aber lauter nützliche Erkenntnis“ gefordert hat. Und wir lächeln über Campes Verstiegheit: „Das Verdienst

dessen, der das Spinnrad erfunden, ist grösser als das des Dichters der Ilias und Odyssee“. In der Tat, diese Bevorzugung des „Sinnes“ oder der Vernunftbildung ist eine Einseitigkeit, der auch heute noch mancher Amtsbruder zum Opfer fällt. Die vorzugsweise Bildung des Verstandes, ob nach der alten Vortrags- oder nach der neuen Erarbeitungsmethode im Geiste der Arbeitsschule, ist immer etwas Einseitiges, da der „Sinn“ nicht identisch ist mit der Ganzheit des Menschen. Es ruht ein Tieferes in ihm, das es zu wecken gilt:

„Bedenke wohl die erste Zeile,  
Dass deine Feder sich nicht übereile!  
Ist es der Sinn, der alles wirkt und schafft?  
Es sollte stehn: Im Anfang war die Kraft!“

Jawohl, der Geist Pestalozzis beginnt sich jetzt in der Geschichte der Paedagogik zu regen. Aus der „Abendstunde eines Einsiedlers“, die im Frühjahr 1780, also vor nunmehr 150 Jahren, in den „Ephemeriden der Menschheit“ zu Basel erschienen ist, klingt es uns vertraut und mahndend ans Ohr: „Allgemeine Emporbildung dieser inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der einfachsten Menschen“. Und aus der Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ tönt es uns ähnlich entgegen: „Möchten die Menschen doch einmal fest ins Auge fassen, dass das Ziel alles Unterrichts ewig nichts anderes ist und nichts anderes sein kann als die durch die harmonische Ausbildung der Kräfte und Anlagen der Menschennatur entwickelte und ins Leben geförderte Menschlichkeit selber“. Hinzu kommt Salzmann: „Der Hauptzweck ist Kraftübung der Kinder“. Und endlich Herbart: „Die grosse sittliche Energie ist der Effekt grosser Szenen und ganzer, unzerstückter Gedankenmassen“. Wir wissen, dass Herbart das Hauptgewicht aller Bildung auf die Beeinflussung des Willens gelegt hat. Aber auch das Wollen, entstanden aus dem „Effekt“ eben jener „unzerstückten Gedankenmassen“ tut es nicht, — die Hauptsache ist das Handeln:

„Doch auch, indem ich dieses niederschreibe,  
schon warnt mich was, dass ich dabei nicht bleibe.  
Mir hilft der Geist, auf einmal seh' ich Rat  
und schreibe getrost: Im Anfang war die Tat!“

Damit hat Goethe auch den Kernpunkt der modernen Paedagogik getroffen, die „Tat“; denn dass etwas getan werde, scheint mir das Wichtigste in unserm Fall zu sein, und zwar in zweierlei Hinsicht. Einmal ist der Schüler selbst zum Tun, zur Arbeit, zur Erarbeitung seines Wissens zu veranlassen. Das ist der Sinn der modernen Arbeitsschule, die endlich darüber hinaus ist, Arbeitsschule gleich Handfertigkeitunterricht zu setzen. Handfertigkeit als solche ist schon eine alte Forderung der Paedagogik, lange vor Herbart, und dieser selbst schreibt: „Jeder Mensch sollte seine Hände gebrauchen lernen. Die Hand hat ihren Ehrenplatz neben der Sprache, um den Menschen über das Tier zu erheben.“ Arbeitsschule aber bedeutet: Erziehung der Schüler zur selbständigen Erarbeitung ihres Wissens, bedeutet: selber etwas tun, bedeutet: Tat. Die Kleinen, die in der Jugend zur „Tat“ erzogen worden sind, werden auch im Alter beim „Wollen“ nicht Halt machen. — Zum andern aber gilt der Goethe'sche Satz, dass etwas getan werde, auch für den Lehrer. Er muss sich von vornherein über den von ihm einzuschlagenden Weg im klaren sein und es nicht heut mit diesem, morgen mit jenem Weg versuchen. Und er muss den einmal begangenen Weg (der Arbeitsschule) auch unbeirrt zu gehen den Mut haben und nicht immer wieder schwanken und tasten und überlegen (im üblen, ängstlichen Sinne des Wortes), denn nur dem Unbeirrten, dem Zähnen, dem Geduldigen wird der endliche Erfolg blühen. —

Indem die moderne Arbeitsschule zur „Tat“ zu erziehen gewillt ist, verzichtet sie bewusst auf alles Blendwerk, auf jene durch Drill und methodische Künstelei erreichte Zurschaustellung grosser Wissensmassen. Dass ihr das von mancher

Seite als Mangel angekreidet wird, soll den Lehrer, der in ihrem Geiste zu wirken gewillt ist, nicht beirren und verdriessen. Die Erziehung zur „Tat“ wird zu gegebener Zeit ihre innere Berechtigung schon aufweisen, und alle Lobredner älterer Erziehungsideale werden dereinst schweigen, denn im Anfang war nicht das Wort und nicht der Sinn und nicht die Kraft, sondern im Anfang war die Tat.

\*

In der Monatsschrift „Die Erziehung“ (Leipzig) gibt sich Dr. Julius Frankenberger Rechenschaft über den „Literaturstreik der männlichen Jugend“, der ja auch in schweizerischen Gymnasien konstatierbar ist. Die ungemein wertvollen Darlegungen Frankenbergers lauten in den wesentlichsten, von uns wörtlich zitierten Abschnitten:

„Die schleichende Krise des Literaturunterrichts wird jetzt akut, die Jugend, zum mindesten die männliche, von der ich hier allein spreche, ist vielerorts — und nicht nur im Berliner Westen — im Begriff, in einen ernsthaften Literaturstreik zu treten. Die falscheste Reaktion wäre ein stotziges „Unerhört!“ der betroffenen Lehrer, die mit ihren Literaturschätzen wie mit einer ungefragten Ware dastehen. Wir haben vielmehr die dreiseitige Frage nach der Schuld zu stellen: liegt's an der Jugend oder am Lehrer oder an der Literatur?“

Wesen und Wert der jetzigen Primanergeneration lässt sich nicht in einem knappen Totalurteil aussprechen, etwa als geistfremd und leibgläubig, technisch gewandt und erfolgstrebig. Dazu ist solch eine Prima viel zu mannigfaltig zusammengesetzt. Neben dem smarten, sporttüchtigen, gesellschaftsgewandten Jüngling, der mit siebzehn wie ein alter Routinier durch die Ballsäle schiebt, steht der tüchtige, noch dumpfe Junge, steht die pathologische Figur kranker Jugend, steht — wie von je — der ganz unproblematische, ganz kümmerliche kleine Spiesser, den jetzt die Lehrer unter den neuen Anforderungen nur mehr merken. Auf's Ganze gesehen muss man gerade bei dieser Generation scharf auseinanderhalten ihre geistige Situation, die ausserordentlich fruchtbar ist, und ihre körperliche Verfassung. Sie sind unmittelbar vor dem Kriege geboren, viele unter elenden Bedingungen aufgewachsen, und für die Eltern gehören sie oft in die Kategorie der frühen Sorgenkinder; das erklärt auch zum guten Teil das Versagen der Eltern. Noch keine Generation hat den Sport so nötig gehabt wie diese; es spricht für sie, dass sie ihn instinktiv so vernünftig betreibt. Ich möchte diese Jungen sehen, wenn sie sich das geheime Saufen der Pennäler von ehedem gestattet! Die fraglosen sexuellen und gesellschaftlichen Verfrühungen sind eben der vitalen Schwäche zuzuschreiben; nur der Starke kann warten, und der ganz Schwache muss. Mit wenig Ausnahmen sind sie ohne geistigen Ueberschwang; viele sind von starken Minderwertigkeitsgefühlen gequält, die sich u. a. in einer gewissen Streitsüchtigkeit gegenüber Eltern und Lehrern, die sich auf sie einlassen, zeigt.

Durchaus anders das Bild, wenn man die geistige Situation dieser Jugend ins Auge fasst. Da tritt ihre energische Absage an allen schwindelhaften Idealismus, alles Sonntagsschulpathos, alle „bloss literarische Durstbefriedigung“ (Freyer) hell heraus. Da beginnt sie in aller Unbewusstheit der Forderung des Geistes an unseren geschichtlichen Tag dienend, eine entschiedene Neuwertung der Lebensgebiete. Sie lässt sich das was kosten, bleibt keineswegs skeptisch, und sie hat bisher ausser dem Sport eine grosse objektive Leistung aufzuweisen: die innere Bewältigung der Technik. Diese Jungen treiben keine romantische Kulturkritik, aber sie haben — so ahnungslos wie solche Dinge geschehen müssen — die „Kulturtragödie“ des ausgehenden Jahrhunderts an einem Ende zu lösen begonnen. Weder jammern sie über die verlorenen Werte der Scholle noch bleiben sie bei der — auch noch romantischen — Verherrlichung der Maschine und der grossen Stadt stehen. Sie haben sich aus der „überwältigenden Fülle des objektiven Geistes, die das Subjekt zu zermalmen droht“, frisch und unbesonnen gerade die Kate-

gorie der Geräte herausgeholt und sich einverleibt, von der sich das gebildete Subjekt der älteren Generation in allen seinen Ewigkeitswerten bedroht fühlte. Man kann geradezu sagen, sie haben sich und die Folgenden vor der Verkäuflichkeit bewahrt, wenn anders ein Kaffer ist, wer dauernd mit menschlichen Dingen umgeht, ohne sie zu verstehen. In diesem Sinne haben sie etwas vor, und wer was vorhat, dem soll man nicht dazwischenreden, er interessiere sich nicht genügend für andere herrliche Dinge.

Die Tüchtigen unter den Jungen haben die „Gemütspfuscherei“ der Alten satt. Dem ästhetischen Cant wird auf der ganzen Linie der Krieg erklärt. Freilich, wie wir immer in Gefahr sind, beim Engländer auch da moralischen Cant zu sehen, wo echte Moralität, beim Franzosen auch da juristischen Cant, wo echtes Rechtsgefühl vorliegt, so haben Engländer am Deutschen auch da idealistisch-schönegeistiges Getue gesehen, wo wahre Ergriffenheit vom rein Geistigen vorlag, und unseren Jungen ist das „gebildete Gerede“, das „ewige Problemsehen“ der Alten so verdächtig geworden, dass sie leicht auch echte Perlen für Wachs halten; darüber nachher. Aber wenn es diesem schweigenden Bildersturm gelänge, das deutsche Bildungsphilisterium nun wirklich in der Breite auszurotten, dann wäre das eine dritte Leistung dieser Generation; damit würde allererst die Voraussetzung für den gebildeten Deutschen der Zukunft geschaffen. Grundlage alles höheren Menschentums war auch für Goethe das „Tüchtige“. Er hat die sehnsuchtsvollen Hungerleider nach dem Unerreichlichen nicht geliebt, die schliesslich die Welt laufen lassen wie sie ist und sich eine neue in ihren Busen aufbauen — dies Verführungswort ist von Mephisto —, wenn sie sich nicht gar nur mit den Brettern begnügen, die die Welt bloss bedeuten, aber nicht sind. Die absolute Forderung des Idealisten war ihm je länger je mehr Zeichen fehlender metaphysischer Gesundheit; er selbst wollte „nach keinem Ideale springen, sondern seine Gefühle sich zu Fähigkeiten, kämpfen und spielend, entwickeln lassen“. Eben das will der gute Teil unserer Jugend.

Für die überkommene Literatur wirkt sich das zunächst so aus, dass sie von vornherein und bloss weil sie da ist und bisher gegolten hat, auf keinen grossen Kredit rechnen kann. Sie muss sich erneut durchsetzen, und manches Werk des neunzehnten Jahrhunderts, das wir noch geliebt haben, besteht jetzt die Probe nicht mehr. Der Primaner macht sich's überdies aus seiner Schulsituation heraus insofern leicht, als er dem Lehrer die Beweislast für die Lebenskraft der Dichtung zuschiebt, die er vertritt; manches zweifelnde und abfällige Wort will nur den Lehrer herauslocken. Dabei hält sich der Primaner mit jener physiognomischen Witterung, die er sich noch aus der Kindheit bewahrt hat, zunächst an das, was als gelebtes Leben vor ihm hintritt: an das Verhältnis des Lehrers selber zu der Dichtung, in die er einführen will. Des Lehrers geistige Haltung wird dauernd auf ihre Echtheit geprüft, aber nicht nur darauf. Die Begeisterung des Lehrers kann als schnurrig belächelt werden; natürlich kann das auch an der Dummheit und Ungeistigkeit des lächelnden Primaners liegen, aber es muss nicht. Er stellt die Frage: Was hat er davon? und in ihrem guten Kerne meint diese Frage: Was hat er für seine persönliche Kultur, vor allem aber für seine Lebensführung davon? Macht es ihn seinem Leben und seinen Aufgaben gegenüber tüchtiger, sieht er und versteht er mehr und besser und tiefer, zunächst einmal uns, die Klasse, dann die Fülle des Lebens der Gegenwart, die unsere Welt ist, in der wir uns zurecht finden, in der wir unsere Aufgabe finden wollen? Die Besten, auf die es eigentlich ankommt, die Flügel Männer, nach denen sich im Grunde die ganze Klasse ausrichtet, wollen zunächst einmal sehen, wie dem Lehrer selbst die Ewigkeitswerte der hohen Dichtung bekommen sind. Die Problematik des Philologen, die Nietzsche blossgelegt hat, ist in der Berührung mit dem jungen vitalen Volk immer akuter, und der Lehrer tut gut, sie sich dauernd bewusst zu halten,

wenn er nicht seinerseits ebenso naiv und befangen sein will wie die ahnungslose Jugend.

„Aber früher ist es doch auch gegangen.“ Wir wollen hier von den alten Klagen über die Vereckelung der Klassiker absehen; sie treffen den tieferen pädagogischen Willen der alten Lernschule nicht. Im Grunde kam es der Lernschule nicht darauf an, dass die dargebotenen Gegenstände im Augenblick Leben zeugten. Sie war zufrieden, wenn der Schüler möglichst vieles und Gutes wusste: „Richtig begreifen werden Sie das erst später.“ Sie traf ihr Ziel, wenn recht viel auswendig gelernt und das Gelernte immer wieder so gründlich wiederholt wurde, dass es bis ins hohe Alter „sass“. Dieses zunächst äusserlich besessene Kulturgut lag im früheren Schüler bereit und wurde stückweise im Laufe seines Lebens aktuell und nun erst verstanden und Besitz, subjektiv wirksam und zugleich Teilhabe an einem Objektiven, Gültigen. In der Lernschule durfte die Jugend ruhig stöhnen, wenn sie nur nicht nach dem Abitur den Schulsack mit dem „ganzen alten Krempel“ für Lebenszeit in die Ecke warf: dann freilich war das Ziel verfehlt.

An eine Restauration der Lernschule glauben wir nicht. Sie hat allgemeine kulturelle Voraussetzungen gehabt, die dahin sind — vor allem die Hochschätzung des Gelehrten als allgemein vorbildlichen Typs des höheren Menschen.

Wir müssen den Arbeitsunterricht mit seiner stufenweisen Entwicklung der latenten Kräfte (und nicht nur der Kräfte der „formalen Bildung“), mit seiner strengen Leistungsprobe durchtreiben; wir müssen mit der jugendpsychologischen Einstellung in der Tiefe und nicht nur oberhin und gelegentlich Ernst machen: sie beschliesst freilich in sich, dass der Lehrer weiss, was er will und wohin er die Jungen führen will. Er nehme die Jungen nicht, wie sie zu sein scheinen, nämlich oberflächlich und ungeistig; erst recht nicht, wie sie sein sollen (das ist der idealistische Stoss ins Leere); sondern wie sie sind, im Grunde, ihrer besseren Möglichkeit nach, eigentlich sind. Man soll die Gefahr der Amerikanisierung, die natürlich besteht, sehen, aber man soll nicht über sie klagen. Diesen Jungen droht die Gefahr der Verflachung im leer Gesunden und des Steckenbleibens im bloss Gewandten, das die Fratze des Tüchtigen ist, so wie — nach Luserkes Wort — der Gent der Affe des gebildeten Menschen. Manchen fehlt es überhaupt an Traum und jugendlicher Trunkenheit, vielen droht ein Mangel an tieferer Besinnung. Sie segeln flott und schnell ins Leben hinein, aber ihrem Boot fehlt's an Tiefgang. Ballast werden sie ablehnen, man muss sie selber vertiefen. Dichtung als Organ des Lebensverständnisses — diese realistische Formel Diltheys weist den Weg.

Was bloss historisch und vermittelt bedeutsam ist, muss zurücktreten; im Vordergrund steht alles, was gegenwärtig lebensmächtig ist. Nichts aber übertrifft an Lebensmacht die grosse klassische Dichtung. Shakespeare ist heute so lebendig wie Aschylos und der Faust. Es handelt sich darum, den richtig vorbereiteten Primaner mit den klassischen Werken zu konfrontieren. Man hüte sich aber vor Scheinaktualisierungen.

Man setze das innere Zentrum des Werks mit dem inneren Zentrum des Schülers unmittelbar in Beziehung und Sorge dafür, dass sich diese Begegnung auswirken kann. Der Schüler muss das alles über die Jahrhunderte hinweg unmittelbar auf sich und sein Leben beziehen können; der Lehrer muss ihm helfen, dass er nicht am Aeusseren, am bloss Historischen hängen bleibt. Den Einsatz wird man ganz verschieden wählen, je nach der Zusammensetzung der Klasse. Sind lebhaft politische Interessen da, dann stelle man die jungen Fascisten und Kommunisten, Demokraten und Monarchisten vor Shakespeares „Julius Cäsar“, und wenn sie da durchgegangen sind, dann werden sie alle geläutert und an Einsicht bereichert sein, ohne dass man ihren politischen Willen gebrochen hat. Verschlingt wirklich einmal in

einer Klasse der Sport alles andere, so setze man da ein, etwa mit den Begriffen von Fair play, Disqualifikation und Ehre. Vom Fair play führt ein Weg über Laertes ins Zentrum des Hamlet, vom Ehrbegriff über heutige Berufsehre zur früheren Standesehre: Tellheim, Möser, Valentin. Es gibt bei der Klassenzusammensetzung einen gefährlichen Fall: wenn die fraglosen Spitzenintelligenzen einer Prima gescheite, gewandte, aber skeptisch zerfressene, fast von Natur durchaus glaubenslose Jungen sind, dann ist schwer arbeiten, und wenn ein Deutschlehrer den Unterricht erst in Oberprima übernimmt, dann ist wohl nicht mehr viel zu machen. Man muss solchen Jungen erst auf seinem Gebiete schlagen, muss seine Rabulistik lachend übertrumpfen.

Irgendeinen Weg wird der Lehrer immer finden, wenn ihm nur die Dichtung selbst Leben ist. Hat er sich einmal bei der Klasse Glaubwürdigkeit verschafft, dann kann er seinen Kredit auch für schwerere Dinge anspannen, die sich dem Schüler nicht sofort öffnen; er kann dann auch auf historisches Verständnis hinarbeiten.

Der besonderen Beachtung wert dürfte Frankenbergers Warnung sein, allzufrüh idealistische Dichtung an den Schüler heranzutragen und dadurch seinen Geschmack und seine Aufnahmebegeisterung zu verderben. Schillers Tell sollte aus Obertertia und Sekunda verschwinden, die Gefahr, dass sein Pathos missverstanden wird und im Obertertianer einen falschen Begriff von Dichtung überhaupt erzeugt, ist zu gross. Diesem Alter ziemt klarer, einfacher Realismus, Kellers Novellen, Edda-Geschichten, damit das Verhältnis zur Dichtung gesund bleibe und die Primaner dann nicht in radikalen Ausbrüchen den Obertertia-Tell und die Sekunda-Jungfrau abreagieren.

Was uns Dichtung in ihrem Höchsten ist: mehr als Organ des Lebensverständnisses, ein das Leben durch das Geheimnis der Form Transzendierendes und, was im Leben blosser Tendenz bleibt, Erfüllendes, das kann vielleicht zuletzt der Primaner konkret erahnen und aus Schillers „Ideal und Leben“ einmal abstrakt erkennen. Wer aber von Anfang an mit der idealistischen Aesthetik arbeitet, wird seinen Schülern ewig leer und fremd bleiben, und er wird die eine Aufgabe des Literaturlehrers von heute nicht erfüllen: über die Zeit einer darniederliegenden Dichtung das innere Wissen um das Verlorene hinüberzutragen. Denn schliesslich spiegelt sich in der Not des Literaturunterrichts doch nur die Not der Dichtung unserer Tage. Die Jungen haben keinen Dichter, der ihnen, ihrer Generation gehörte, und es spricht für sie, wenn sie nicht mehr irgendeinen Löns auf den leeren Thron setzen mögen. Die Generationen vor ihnen sind mit Ibsen, den Russen, dem jungen Hauptmann, Dehmel, Liliencron, George und Rilke aufgewachsen, an „ihren“ Dichtern hat sich ihr Verständnis zur Dichtung überhaupt entzündet, und schliesslich lebte der Literaturunterricht in der Schule von diesem lebendigen Verhältnis, wenn der Lehrer auch meist gegen die Neuen war. Aus diesem Kampf Dichtung gegen Dichtung entzündete sich doch Leben. Was aber soll heute beim Primaner zünden? Der alte Thomas Mann? Der Expressionismus ist an seinem lauten Schrei schnell heiser geworden und war nur ganz kurz Angelegenheit der Jungen.

Vielleicht ist dieses Versagen in der Produktion endgültig, wie Spengler meint, vielleicht ist es nur Pause, wie wir glauben möchten.“

**Redaktionelle Mitteilung:** Die Fortsetzung der Artikelreihe von Herrn Univ.-Prof. Dr. Eugen Matthias, München, musste wegen verspäteten Eintreffens des Manuscriptes auf das Maiheft zurückgelegt werden.

**Schluss des redaktionellen Teiles.**

A!le für die Redaktion bestimmten Mitteilungen sind zu richten an:  
Dr. phil. K. E. Lusser, Teufen (Kt. Appenzell).

**Stellenvermittlung des Verbandes Schweiz. Institutsvorsteher.**

**Offene Stellen: Places vacantes:**

**Liste I.**

Nähere Auskunft: **G. Keiser**, Sekr., Lenggstr. 31, Zürich 8.

1. **Naturwissenschaftslehrer**, ebenso **Mathematiklehrer** gesucht. Nur erste Kräfte wollen sich melden (auch weibliche kommen in Betracht); Töchterinstitut, gut bezahlte Dauerstellungen.
2. **Deutschlehrerin**, nur erste Kraft, für deutschschweizerisches Internat.
3. **Directrice expérimentée** pour pensionnat de jeunes filles à la montagne. Français, anglais, allemand et branches commerciales. Connaissance du ménage. Institutrice diplômée, énergique et sportive.
4. **Sekundarschullehrer** (od. Mittelschullehrer) mit Deutsch, Französisch, Latein, Geschichte, Geographie und Naturgeschichte.
5. **Primar- oder Sekundarlehrerin** mit Französisch, Musik und Gesang, als **Erzieherin** auf gr. norddeutsches Gut. Bewerberinnen mit Befähigung zu Sport und Spiel und Handarbeiten, evang., bevorzugt.

**Stellenvermittlung des Verbandes Schweiz. Institutsvorsteher.**

**Stellengesuche: Demandes de place:**

**Liste I.**

Nähere Auskunft: **G. Keiser**, Sekr., Lenggstr. 31, Zürich 8.

1. **Turnlehrerin**, spez. Heilgymnastik; orthopädisches und allgem. Frauen- und Kinderturnen. Theoret. und prakt. ausgebildete Tochter; möchte am liebsten in die französische od. italien. Schweiz. Könnte nebenbei Sekretärstelle versehen.
2. **Sekundarlehrer**, Suisse français, licencié ès lettres (français, latin, allemand) cherche place de professeur.

**FASSEN SIE HEUTE NOCH**  
den Entschluß, sich morgen einen Schleifapparat anzuschaffen. Wenn Sie diesen hervor-  
**ALLEGRO** ragenden Apparat noch nicht kennen, dann werden Sie nach dem ersten Versuch auf das Angenehmste überrascht sein, wie einfach, rasch und schmerzlos das Rasieren vor sich geht. Es gibt viele Abziehapparate, aber es gibt nur einen „ALLEGRO“. Er hält, was er verspricht. Vernickelt Fr. 18.-, schwarz Fr. 12.- in Messerschmiede- und allen andern einschlägigen Geschäften.  
**INDUSTRIE A.-G. ALLEGRO, EMMENBRÜCKE 94 (LUZERN)**

**Haushaltungsschule Lenzburg**  
des Schweizer, Gemeinnützigen Frauenvereins

6 monatl. Koch- u. Haushaltungskurse. Beginn je Anfang Mai und November. - Prospekte u. Auskunft durch die Direkt. der Schule.

**JONGNY sur Vevey, Genfersee**

**Haushaltungsschule (Ecole nouvelle ménagère)**  
Hauswirtschaft, Gartenbau, Sprachen, Musik, Sport. Herrliche Lage  
Eigenes Tennis  
Leitung: Frau Anderfuhren.

**Zürich 8 Seefeldstr. 85 Mädchen-Institut Graf**  
Teleph. H. 2445

Sprachen, Wissenschaften, Musik, Malen, Hand- und Kunstarbeiten, Handelsfächer, Hauswirtschaft. — Sport. — Sommer- und Winteraufenthalt in den Alpen. — Prospekte und Referenzen.

**Töchter-Institut „Villa Yalta“**

**Zürich 8, Seefeldstrasse 287. H. Herder.**  
Gute Lehrkräfte. Schöne Lage am See. Grosser Garten. Es werden auch Töchter aufgenommen, die hiesige Schulen besuchen. Prospekt.

**Neue Mädchenschule in Bern Nägeligasse 6**

Freie Töchtererschule, auf positiv-christlicher Weltanschauung stehend, gegründet 1851, enthaltend:  
**Lehrerinnen-Seminar**, 3jähriger Kurs. Aufnahmeprüfung jeden Frühling zur Erwerbung des bernischen Primarlehrerinnen-Patentes.  
**Kindergärtnerinnen-Seminar**, 2jähriger Kurs (nächster Kurs beginnt Frühjahr 1930, übernächster 1932 etc.) zur Erlangung des kantonalen Diplomes.  
**Fortbildungsklasse**, 1- oder 2jährig, mit eigenem Diplom. Erweiterung der Schulbildung, Hauswirtschaftlicher Unterricht. Sprachen.  
**Sekundarschule**, 5 Klassen. Auch auswärtige Mädchen werden gern aufgenommen.  
**Elementarschule**, 4 Klassen. Auch auswärtige Mädchen werden gern aufgenommen.  
**Kindergarten** für Mädchen und Buben.  
Es besteht kein Konvikt. Zwei billige Pensionen stehen mit der Schule in engem Kontakt. Unterkunft in Familien vermitteln wir jederzeit und gern.  
Jede gewünschte Auskunft erteilt mündlich, schriftlich oder telephonisch der Direktor. Prospekte der Seminarabteilungen stehen zur Verfügung. Sprechstunde täglich von 11—12 Uhr, ausgenommen Samstag.  
Telephon Christoph 57.08 Der Direktor: Dr. C. Bäschlin.

**INTER SILVAS, Wangen a. Aare Sprachschule für Mädchen**

Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch. Haushaltungs- und Kunstfächer. Ideale, abgeschlossene Lage.

**Grandson Neuenburgersee (franz. Schweiz) Töchterpens. Schwaar-Vouga**  
lehrt gründl. Französisch, Engl., Ital., Handelsfächer, Haushalt, Musik, Mal., Hand- und Kunstarb. Dipl. Lehrkr. Gr. schatt. Garten. Seebäder. Sehr gesunde Lage. Beste Empfehlungen von Eltern. Prospekte.

*Pensionnat de jeunes filles*

**BEAU SOLEIL**  
**GSTAAD** sur Montreux. Altitude 1100 m

*Education, Instruction, Musique, Sports*  
Directrice Melle. Tschumi

**MONTREUX**

Collège classique et scientifique (9 à 16 ans)  
Ecole supérieure de Jeunes Filles (9 à 16 ans)  
Section commerciale (14 à 16 ans)

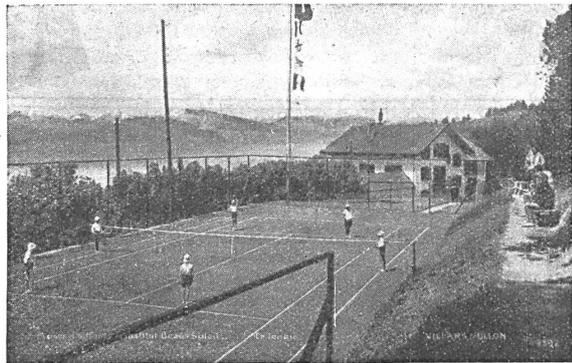
Elèves réguliers et externes. Leçons spéciales de français pour les élèves de langue étrangère

Renseignements auprès du Directeur du COLLÈGE DE MONTREUX

**Pensionnat de jeunes Filles Villa Riant - Port VEVEY-LA TOUR**

Langues, littérature, peinture, musique, gymnastique suédoise, confort moderne, très belle situation, bains du lac installés dans le parc. Sports  
Dir. Melles. Schindler

Fondé en 1910 **BEAU SOLEIL** Alt.: 1300 m  
Institut pour Enfants délicats  
Villars sur Ollon



Ettablissement d'Instruction, d'Education et de Santé sous surveillance médicale.  
Dir.-prop.: Melle. B. H. Ferrier.

**Töchterpensionat „Les Pervenches“ Cressier bei Neuchâtel**

Gegr. 1896

Gründliche Erlernung der franz. Sprache. Englisch, Italienisch. Musik. Feinere Handarbeiten, Malen, Handelskorrespondenz. Grosser Garten, Sport, Seebäder. Beste Referenzen. Prospekt.  
Dir. Mme. Matthey-Sandoz.



**Institut des Essarts**  
(Villa Kalyan)

**Pensionnat de jeunes filles Champel GENEVE**  
Chemin de Mirmont 37  
Tel. 44.401

Etude approfondis du français dans toutes ses branches. Langues - Musique - Arts - Culture physique - Gymn. rythmique - Sports - Tennis ouvert et couvert. Prospectus et références.  
Dir. Melle. J. des Essarts.



**„Kermont“**

**Pensionnat de Jeunes Filles**

**Genève**

Petit-Saconnex

**Handbuch der geographischen Wissenschaft**

Herausgegeben von Dr. Friedrich Klute, Professor an der Universität Gießen  
unter Mitwirkung von über 40 Universitäts-Professoren, u. a. Prof. Dr. E. Drigalski, Prof. Dr. M. Friedrichsen, Prof. Dr. F. Machatschek, Privatdoz. Dr. P. Vossler, Basel etc.

Erscheint vollständig neu in etwa 170 Lieferungen zum ermäßigten Subskriptionspreis von fr. 3.—. Es erscheinen monatlich 2 bis 4 Lieferungen

Das Werk enthält gegen 4000 grössere Textbilder und Karten und gegen 300 Farbenbilder und viele Kartenbeilagen und behandelt die gesamte Weltgeographie, wie Länder, Meere und Völker, Aufbau, Leben und Schönheit der Erde, ihre Natur, Kultur und Wirtschaft in vorbildlicher Klarheit

Verlangen Sie unverbindliche portofreie Ansichtsendung beim Generalvertreter für die Schweiz:

**f. Holländer, Lugano-Statione**

(Cafella postale)

Anschaffungskosten: monatlich nur fr. 6.—

**Verlangen Sie am Kiosk die Schweizer Erziehungs-Rundschau!**