

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 20 (1934)  
**Heft:** 21

**Artikel:** Dichtung in der Schule  
**Autor:** Winkler, Christian  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-540610>

### **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:** 15.03.2025

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

# SCHWEIZER SCHULE

HALBMONATSSCHRIFT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

OLTEN + 1. NOVEMBER 1934

20. JAHRGANG + Nr. 21

## Dichtung in der Schule

Die Behandlung der Dichtung in der Schule hat dem Lehrer seit je das grösste Kopfzerbrechen gemacht. Gerade der Verantwortungsbewusste leidet darunter, dass doch eigentlich alles, was er in der Behandlung zu einer Dichtung sagen kann, eher von ihr fort als in sie hinein führt.

F. Schnass, der besonders durch seine Bearbeitung von Streubels Gedichtbehandlung (7/8. A. Osterwieck-Leipzig 1926) bekannt geworden ist, veranstaltete eine Umfrage: Wortkünstler über Gedichtbehandlung<sup>1</sup>. Das Ergebnis war niederschmetternd. Nahezu alle erklärten: so wenig als möglich behandeln! Und manch grauenvolle Schulerin- nung kam dabei wieder ans Tageslicht.

Otto Ernst z. B. erzählte „eine Seminarerinnerung“. Im vorletzten Jahr wurde Schillers Spaziergang gelesen. Die Erklärung begann: „Der Dichter unternimmt einen Spaziergang. Wie ruft er da aus? Sei mir gegrüsst, mein Berg, mit dem

<sup>1</sup> F. Schnass: Wortkünstler über Gedichtbehandlung. Beiträge zeitgenössischer Dichter und Sprecher zum kunsterziehenden Deutschunterricht. Osterwieck 1925.

rötlich strahlenden Gipfel! Nicht als ob der Berg des Dichters Eigentum gewesen wäre — er hatte keinen Grundbesitz —, es bedeutet hier vielmehr diese possessive Wendung soviel wie der einfache Ausruf: O Berg!“

Dass solche tiefsinnige, grammatische Interpretation am Gedicht völlig vorbeigeht, bedarf keiner weiteren Ausführung. Sie ist heute wohl auch überwunden.

Andere Methoden aber werden noch eifrig gepflegt, die ähnlich ihr Ziel, die Dichtung selbst, verfehlen. Da wäre vor allem die literarhistorische Interpretation zu nennen. Wie ist Goethes Mondlied entstanden? Das hat man auf der Universität gelernt; für die Schule machen wir's gradeso. Man schlägt also ein Schock Goethewälzer nach, um allmählich den Rohstoff zu rekonstruieren, aus dem Goethe (und die Frau von Stein dazu) das Gedicht schuf. So gleitet das Interesse ins Biographische ab. Man bewundert vielleicht noch, was aus dem Rohstoff «gemacht» wurde, bedauert, wenn der Dichter «dunkel» geblieben ist

## Unser Schülerkalender

# „Mein Freund“ 1935 ist erschienen!

Er wird in den nächsten Tagen der hochw. Geistlichkeit, den Kollegen und Kolleginnen zugestellt. Wir bitten alle Abonnenten um kräftige Empfehlung und Verbreitung unseres katholischen Schülerjahrbuches!

(vielleicht hatte er etwas Besonderes zu verschweigen, wie interessant!), und am Ende entdeckt man, sofern man ehrlich ist, dass das Gedicht selber wieder einmal aus der Betrachtung verschwand. Bestenfalls war's dann ein Anlass zu literarhistorischer Belehrung, schlimmstenfalls zu neugieriger Schnüffelei im persönlichen Leben des Dichters, das er doch gerade verstehen und läuternd über sich hinausheben wollte, indem er's im Gedicht gestaltete.

Seit den Weimarer Kunsterziehungstagen versucht man, das Gedicht zum „Erlebnis“ zu machen. Dem dienen vor allem die berühmte „Einstimmung“ und der mündliche Vortrag des Gedichtes selber. Zugegeben, dass man nicht voraussetzungslos an ein Dichtergebilde herangehen kann, dass es eine ihm einigermaßen gemässe Einstellung des Hörers braucht, um überhaupt einzudringen, so hat diese „Einstimmung“ doch auch sehr ihre Gefahren. In der Praxis nämlich wird daraus häufig genug so etwas wie ein Wettlauf mit dem Dichter. Man glaubt, sich selber poetisch gebärden zu müssen. Wie dann oft auch die spätere Behandlung zu einer gefühlvollen und blumigen Paraphrase der Dichtung gerät. Denn es herrscht nun mal das Vorurteil, dass Gefühlsschwelgerei und Dichtung ungefähr dasselbe seien, und dass sich die Poesie von der Prosa durch ihre „verblümete Schreibart“ (der Ausdruck stammt bezeichnenderweise vom Rationalisten Gottsched) unterscheidet. Führt nicht vielmehr diese poetische Konkurrenz des Lehrers mit dem Dichter schon ihrer Methode nach zur Parodie? Und wem ist nicht schon bei der Lesung von Gedichtpräparationen übel geworden?

In Weimar empfahl man vor allem, nicht über die Dichtung zu reden, wie es die genannten Behandlungsmethoden eben doch tun, sondern die Dichtung selber zu sprechen, sie im mündlichen Vortrag nachzugestalten. Und fast jeder der von Schnass befragten Wortkünstler wiederholte nachdrücklich

diese Forderung. Hier wird ja von vornherein jeder Seitenweg abgeschnitten, der von der Dichtung fortführen könnte. Sie selber steht im Mittelpunkt. Ueberdies hat „das gestaltete Wort mehr seelenzwingende Kraft als aller wohlgemeinte Erläuterungseifer“ (Schnass). Denn es quillt eben aus der wunderbaren Einheit von Geistigem, Seelischem und Körperlichem. Alle Kräfte des Menschen erscheinen vereint im gelauteten Wort. Nichts ist innen, nichts ist aussen. Jede „Behandlung“ erweist sich gegenüber dieser unmittelbaren Wirkung der Dichtung selbst als intellektuell oder ästhetisierend.

So soll sich also der Deutschlehrer beim Schauspieler Rat holen, ein kleiner Kainz oder Milan werden? Ja und nein! Wir möchten es allerdings jedem Deutschlehrer zur Pflicht machen, dass er seine sprecherische Ausdrucksfähigkeit bildet. Aber er tue es in aller Bescheidenheit. Schaudert uns schon vor schauspielerndem Rezitatorengedröhn im Vortragssaal, so wäre es im Schulzimmer gewiss fehl am Ort. Der künftige Deutschlehrer sollte neben seiner üblichen wissenschaftlichen Sprachbildung auch eine praktische erhalten, die durchaus auf dem gesprochenen Wort gründet. Und dahinein gehörte nicht nur die Erlernung einer hochlautig reinen Schriftsprache — sogar dies Selbstverständlichste liegt heute vielerorts noch im Argen —, sondern auch die Bildung sprecherischer Ausdrucksfähigkeit, die ja auch der Spontansprache zugute kommt<sup>2</sup>. Freilich heisst das keinesfalls bloss das Mundwerk schmeidigen, sondern den Sprechausdruck von jener Einheit des gesamten Menschen her entwickeln, die wir als Voraussetzung des Dichterwortes hingestellt hatten. Es bedarf dazu allerdings einer sehr genauen Kenntnis sowohl der Sprache wie des Sprechers, die dem gewandten Sprechpraktiker der Bühne gewöhnlich abgeht.

<sup>2</sup> Siehe dazu meinen Aufsatz: Die Sprecharten. Grundsätzliches zur Sprecherziehung. Schweizerische Lehrerzeitung. 1934. S. 59 ff.

Dann aber erstaunt man immer von neuem, wie rasch eine solche von der natürlichen Einheit des Sprechaktes heraufbauende Sprechbildung Früchte bringt, auch bei bescheidenen Sprechbegabungen. Man kann getrost sagen: jeder, der nur eine kleine künstlerische Ader hat (das freilich ist nun mal Voraussetzung zum Deutschlehrer), jeder kann es lernen, ein Gedicht in aller Bescheidenheit ausdrücksgerecht zu sprechen. Keine Sprechkünstler also wollen wir heranbilden, aber ernsthaft arbeitende, handwerkstüchtige Dilettanten, wie es in der Musik ja schon längst geschieht.

Wenn aber der Deutschlehrer auch seine Gedichte sprechen kann, so ist der Gedichtsstunde doch nur teilweise geholfen. Ihre Kernfrage ist eine ausgesprochen methodische. Selten freilich greift die Methodik so tief in die Sache ein wie hier.

Die meisten neueren Methodiker der Gedichtbehandlung stellen den Vortrag des Gedichtes durch den Lehrer an den Anfang der Stunde. Mir scheint das nicht richtig. Man sagte: wir müssen das Gedicht zum Erlebnis machen. Also sprechen wir's so ausdrucksstark und eindringlich als möglich. Die folgende Behandlung führt dann zur «Erlebnis-Vertiefung». — Wirklich? Ich meine: je besser das Gedicht gesprochen wurde, je größer sein Eindruck war, um so mehr muss doch die nachfolgende Behandlung abfallen. Der Lehrer hat seinen Trumpf ausgespielt; was nun folgt, ist Schulbetrieb.

Aber dieses nur hörende Erleben der Dichtung hat noch eine andere Seite, auf die meines Wissens Joh. Deutsch zuerst hingewiesen hat<sup>3</sup>. Blosses Anhören führt lediglich zu passivem Erleben, das wir als Erzieher unbedingt meiden sollten. Die weichen, träumerischen Naturen führt es in eine wirklichkeitsfremde Traumwelt. Wir wissen, wie leicht Kinder und Jugendliche grossen Augen darin

<sup>3</sup> Joh. Deutsch: Erziehung zum ausdrucksvollen Sprechen. Heft 7 der Lebensschule. Berlin 1922. Ein Buch, vor dem ich sonst nur warnen möchte.

versinken und wie schwer und ungerne sie dann sich in unsere Welt zurückfinden, um sich tätig mit ihr auseinanderzusetzen. Für sie wäre diese Art der Gedichtbehandlung, die nur ihre hinnehmende Erlebniszähigkeit bildet, geradezu Gift. Und die anderen, die hiesigen, denen diese Erdensonne schon aus den Augen lacht und die keiner stillbeglückenden heimlichen Dichtertraumwelt zu bedürfen scheinen? Sie wehren sich gewöhnlich sehr energisch gegen dies empfindsame Erleben der Dichtung; nicht gerade ästhetisch, aber erfreulich gesund: durch Spott und Hohn. Sie «wehren sich gegen diese Ueberfremdung ihres Wesens,» sagt Deutsch. Und wenn sie später vielleicht auch das Spotten lassen, die Fremdheit der Kunst gegenüber bleibt: sie verweichlicht, heisst es dann. Deutsch folgert: «Die Ueberwindung dieser Gefahren liegt in der Erziehung zum schaffenden Sprechen.» Wir möchten es noch allgemeiner fassen: zu tätiger Auseinandersetzung mit der Dichtung durch das Mittelsprechenden Nachgestaltens.

Wie die Leselehre der Sprecherziehung von dem nur aufnehmenden lernenden Wörterlesen zum neuen lebendigen Ausspruch der Sinneinheit anleiten will und eindringende Auseinandersetzung mit dem gegebenen Sprachstoff verlangt<sup>4</sup>, so auch die Lehre vom mündlichen Vortrag. Am Anfang einer Gedichtbehandlung steht also nicht der fertige Vortrag des Lehrers, sondern das stille Ueberlesen des Wortlauts zu erster Kenntnisnahme. Damit wird ein noch recht ungefährender Allgemeindruck gewonnen. Nun gilt es, sich dieses Dichtergebilde zu erarbeiten. Die Methode wird sich dabei durchaus nach dem jeweiligen Stoff und besonders auch nach seiner Formung richten müssen. Man kann drum allgemein nicht viel sagen. Ich werde den Beweis für die Möglichkeit dieser Handhabung antreten mit der

<sup>4</sup> Siehe die Kap. IX—XI meiner „Sprechtechnik für Deutschschweizer“. Bern 1934. Ausführlich in: E. Drach: Sprecherziehung. Frankfurt am Main. 1922.

Schilderung einer Erzählungsbehandlung, da die Ausdrucksformen der Erzählung am leichtesten durchschaubar sind.

Wie in der Leselehre müssen wir auch im Dichtungsvortrag auf die Erfassung des Ganzen dringen. Die Einheit des Gebildes bleibt Ausgang und Ziel. Bekanntlich fällt gerade diese Erfassung des Gesamtgehaltes am schwersten. Sie steht drum in der alten Gedichtbehandlung auch am Ende. Meine Erfahrungen lassen mich vermuten, es sei daran das Vorurteil schuld: was wir Gehalt nennen, falle zusammen mit einer philosophisch fassbaren Idee, einem «moralischen Satz» sagte man im frühen 18. Jahrhundert, jedenfalls mit etwas, das man auch mit verstandesklaren Worten in Prosa kleiden könnte. Da sind wir wieder bei jener Vorstellung von der verblühten Redeweise der Poesie angelangt. Ein Gedicht, das man ebensogut «auf Kantisch» sagen kann, ist keines. Der Ideengehalt steht im Gedicht nie gesondert, sondern erscheint gebrochen im Erleben der Dichterpersönlichkeit. Von dieser Menschenseele her erhält er seine Lebenswärme und oft genug seinen Wert. Das allumfassende Wesen Natur erscheint dem frühen Werther innig vertraut, dem späteren feindlich-furchtbar. Die ästhetischen Kategorien des Erhabenen oder Idyllischen entspringen und gelten nicht nur dem Stoff, sondern unserem Blick: einer heroischen oder sonstwelchen Gesinnung und Fühlensweise. So will diese Einheit des Gehaltes vielmehr seelisch als intellektuell ergriffen werden.

Man hat befürchtet, die Frage nach dem Gehalt sei am Anfang viel zu schwer. Ich bin praktisch noch immer damit durchgekommen. Genügt es doch, eine vorläufige Antwort zu finden, die in die rechte Richtung weist. Die Ausgestaltung des so gewonnenen Rahmens ergibt sich im Weiteren von selbst. Der Wert der Gehaltfrage am Anfang liegt gerade auch in ihrem herausfordernden heuristischen Charakter. Sie ist auf Anhieb gar nicht vollkommen zu beantworten. Aber sie

reizt, wie keine andere, auf zur geistigen Auseinandersetzung und Bewältigung des Stoffes. Ueberdies wird unser Beispiel zeigen, wie glücklich sich oft gerade hier die allgemeine Gehaltfrage und die besondere Frage nach der Sprechart ergänzen.

Denn es leuchtet ein, dass man damit gleichzeitig die Sprechart der Dichtung, ihre sprachliche Ausdrucksweise, erfasst. Sie kommt ja dann nicht zum Gehalt hinzu, sondern entspringt ihm unmittelbar. Der Ausdruck des Schülers, wenn er das Gedicht liest, mag schwach sein — Ausdrucksstärke ist zunächst Temperaments- und Begabungssache<sup>5</sup> — aber er wird dem Gehalt, soweit er erfasst ist, entsprechen. Berichtet der Schüler noch, so hat er nur mit dem Kopf gearbeitet, nicht seinen ganzen Menschen eingesetzt. Auch die Scham, sich auszudrücken, kann zu referierender Sprechart führen. Ihre Ueberwindung ist dann weitgehend eine Frage erzieherischen Taktes. Einmal muss der Erzieher eine solche Stimmung in der Klasse zu schaffen wissen, dass sich keiner mehr geniert. Sodann aber richte er die Aufmerksamkeit nicht auf den Sprecher, sondern auf das Gedicht. Es gilt, dessen Gefühlsgehalt auszuschöpfen im gelauteten Wort. — Die Sprechart entspringt also der seelischen Einstellung, die wir unserem Gehaltsbegriff eingliederten. Man kann sie in der ersten vorführenden Besprechung, die der Kenntnisnahme des Wortlauts folgt, ausdrücklich neben dem Gehalt feststellen: «wie klingt das wohl?» — aber man achte darauf, dass sie immer dem Gehalt entnommen wird. Dann kann niemals die Vorstellung entstehen, der Sprechausdruck werde dem Wortlaut als Feiertagskonfitüre aufgestrichen, ansonsten tät's das Butterbrot auch.

Schliesslich gehört in die Vorbesprechung die Frage nach dem **A u f b a u**: wie entwickelt sich dieser Gehalt im Stoff? Der Ausgang vom Ganzen her bewahrt uns, die

<sup>5</sup> Vergl. dazu Kap. 8 in Drach's Sprecherverziehung. Frankfurt am Main 1922.

Dichtung in Teile aufzulösen, die hilflos allein stehen. Das Nähere freilich kann nur das Beispiel lehren.

Dann aber ist es Zeit, das Gedicht den Schüler sprechen zu lassen. Er wird die Anlage des Ganzen nicht mehr verfehlen. Das Einzelne erarbeitet man wieder gemeinsam. Am besten so, dass man kleinere Abschnitte zusammenhängend sprechen lässt und die so gebotene Schallform als Grundlage der Weiterarbeit benützt: Was drückt sie aus? Stimmt es mit dem bisher Festgestellten überein? Oder scheint der Wortlaut eine andere Fassung nahezulegen? Und warum? Man wird dabei beobachten, dass alle Fragen früherer Gedichtbehandlung, auch die literarhistorischen, auftauchen. Aber sie wachsen nun vor den Augen der Schüler aus dem Stoff heraus, fesseln drum unmittelbar, erscheinen niemals als gelehrte und frostig belehrende Zutat, und — sie führen stets wieder in die Dichtung hinein.

Wir reden also nicht etwa einer nur sprecherischen Behandlung das Wort. Sie würde zu ähnlichen Abwegen führen wie die Besprechung. Es kommt uns vielmehr auf eine glückliche Ergänzung und Wechselwirkung beider Behandlungsweisen an. Diese Methode fordert freilich ebensoviel Kenntnis der Ausdrucksformen wie Takt und Geschick, sie finden zu lehren. Die meisten Lehrer setzen mit einem Saltomortale über das Ausdrucksproblem, das hier in seiner ganzen schroffen Breite aufklafft, hinweg; sie sprechen den Wortlaut vor, wie sie ihn in der Phantasie hören, und begnügen sich, wenn der Schüler die so gebotene Schallform möglichst treu nachahmt. Echter Ausdruck wird so nie gewonnen. Es gilt vielmehr, zunächst die inneren Voraussetzungen zu schaffen, denen der rechte Ausdruck dann natürlich entspringt. Da ist die Anleitung zum Textverständnis. Der nun entstehenden Schallform merkt man Grad und Art des Textverständnisses meist unmittelbar an. Damit

aber ist noch nicht genug getan. Man muss nun auch die Ausdrucksweise noch bilden durch fördernde Vortragsanweisungen. Diese sehen für das unkundige Auge manchmal erschreckend äusserlich aus — so etwa, wenn wir in unserem Beispiel hin und wieder Dehnung eines Lautes verlangen. Und doch ist diese Arbeit erzieherisch ebenso wichtig wie die Anleitung zum Textverständnis. Denn sie entwickelt die natürliche Ausdrucksfähigkeit des Schülers, so dass die unglückselige und oft so schmerzlich empfundene Spaltung zwischen Erlebnis- und Ausdrucksvermögen wenigstens nicht gefährlich gross werden kann. — Neben der ganzheitlichen Erfassung ist es diese Arbeit am Ausdruck, die mir den erzieherischen Hauptwert der empfohlenen Behandlungsmethode ausmachen scheint. Sie ist auch ihre Hauptschwierigkeit und bedarf von Seiten des Lehrers neben künstlerischem Feingefühl für die Zusammengehörigkeit des Inneren und Aeusseren: des Sinnes und seiner sinnlichen Erscheinungsform, auch ein gerüttelt Mass taktvoller erzieherischer Findigkeit. — Also nicht vorsprechen, sondern Anleitung geben zum Textverständnis und zur Aeusserungsweise!

So erarbeitet die Klasse das Gedicht, indem sie es immer besser, treffender spricht. Ob es der Lehrer selber oder ein Schüler am Schluss noch einmal im Zusammenhang vorträgt, ist schliesslich gleichgültig. Wichtig für diese Behandlungsmethode bleibt nur: dass der möglichst vollkommene Vortrag das Ziel der Stunde, nicht ihren Anfang ausmacht. Dieser Vortrag wird dann nicht mehr so gefährlich passiv erlebt, er wird auch für die Hörer zu einem inneren Mitsprechen, einem Re-zitieren, einem Zurückrufen alles dessen, was beim gemeinsamen Eindringen in die Dichtung erarbeitet und erlebt wurde. Das ist lebendiges Hören, Hören wie es sein soll. Nur so kann die Dichtung zum Lebenselement werden.

Wird der Schüler daran gewöhnt, so das

ererbte Geistesgut der Dichtung tätig zu erwerben, um es zu besitzen, dann wird es nichts schaden, wenn er gelegentlich auch einmal eine Dichtung nur hörend aufnimmt. Er hört sie dann nicht, wie so viele von uns Erwachsenen sich etwa ein Theaterstück vorspielen lassen, sondern er lebt sie im Für und Wider mit, setzt sich damit auseinander und gliedert sie damit seinem Leben ein. Der Lehrer wird sich durch das Echo leicht davon überzeugen, wie weit seine Klasse zu dieser tätig-hörenden Aneignung fähig ist. Dann freilich können durch solche Stunden eines vortragstüchtigen Lehrers und gelegentlich auch eines mit den besonderen Bedürfnissen der Schule vertrauten Berufssprechers die nachhaltigsten Eindrücke entstehen. Was hier als Gefühlserlebnis in die Seelen eingepflanzt wurde, die herbe Kraft des Sigurdliedes etwa, das wächst allmählich in froher Begeisterung als Tatwille wieder aus der Seele hervor. Immerhin achte man darauf, dass die Programme solcher Vortragsstunden stets ein gut Teil Bekanntes, geistig Bewältigtes enthalten.

Es sei mir gestattet, noch einige Hinweise anzufügen, die mit der empfohlenen Behandlungsmethode nicht unmittelbar zusammenhängen, aber sonst wichtig genug erscheinen.

Zunächst die dringende Bitte, doch endlich von dem stundenplanmässigen Auswendiglernen von Gedichten abzusehen. In dem Nachlass von Geibel soll sich folgender Schülerbrief gefunden haben:

Hochgeehrter Herr Geibel!

Wir haben Ihr Gedicht „Frühlingshoffnung“ fertig gelernt. Vorige Woche haben einige Arrest bekommen, weil sie's nicht konnten, und heute wurden ein paar in die Ecke gestellt, weil sie's immer noch nicht konnten. Daran haben Sie wohl nicht gedacht, als Sie das Gedicht machten?

Sie sind noch einer der kürzesten Dichter. Schiller ist am längsten.

Der Lehrer hat gesagt, wir müssten alle Ge-

dichte von Ihnen lernen. Bitte, dichten Sie doch keine mehr.

Es grüsst Sie sehr Ihr

G. F.

Man wird diesem Dokument innere Wahrheit und Folgerichtigkeit nicht absprechen können — auch wenn es erfunden sein sollte. Wenn wir von Dienstag auf Freitag und von Freitag auf Dienstag jeweils 20 Verse eines ohnehin so schulstubenstaubig gewordenen Gedichtes wie der „Glocke“ lernen lassen, und sich diese Tortur samt Abhören über Wochen und Monate hinzieht, können nur stumpfsinnige Naturen dem Gedicht noch Geschmack abgewinnen. — Ueberdies hat die Psychologie des Lernens längst gezeigt, dass diese Vers-für-Vers-Aneignung höchst unzweckmässig Kraft verschwendet. Das kleine Kind macht's mit seinen Kinderversen von selbst vernünftiger. Es hört sie als Ganze und beginnt bald, sie mitzusprechen, erst nur die eindrucksvollsten Stellen, allmählich immer mehr — überraschend schnell sind sie beherrscht. Unsere Art des Lesens und Erarbeitens vom Ganzen her mit seinem Eindringen ins Einzelne und den damit gegebenen Wiederholungen bereitet diese ganzheitliche Lernweise aufs beste vor. Die Schüler werden das Gedicht nach dieser Behandlung zumeist schon können. Die fehlenden Stellen sind leicht zu ergänzen. Beim Vers-für-Vers-Lernen werden überdies häufig genug nur die Wörter gelernt, was sich beim leiernden Aufsagen und hoffnungslosen Steckenbleiben deutlich genug zeigt. Man verlange vor allem, dass der Sinn ausgesprochen werde und nehme zunächst selbst Änderungen der Worte und Rhythmen in Kauf. Und dann: häufig wiederholen! Mechanisch Gelerntes behält zumal das kleinere Kind zwar gewöhnlich gut — aber es hat nichts davon. Sinnvoll inwendig Gelerntes, das also in seinen geistigen Besitzstand eingegangen ist, behält es seiner äusseren Form nach nicht so sicher; es muss drum durch Wiederholung gefestigt werden.

Der zweite Hinweis betrifft die aufgekomm-

mene Mode, Gedichte zu Sprechchören zu missbrauchen<sup>6</sup>. Gesprochene Sprache ist individuell. Drückt sich eine Gemeinschaft chorisch aus, so singt sie. Chorisch sind allenfalls der Ruf, der Spruch und der Schwur. Zusammenhängende Rede ist es niemals. Ferner wird die Sprache durch einen Chor musikalisch stilisiert, was man schon beim Chorsprechen (sprechtechnischen Chorübungen) beobachten kann. Einerseits geht das Beste sprachlicher Schallform dabei verloren, andererseits wird eine musikalische Melodie nicht erreicht, und so entsteht ein Zwitter, der kein hellhöriges Ohr freuen kann. Schliesslich besitzen wir so gut wie keine Sprechchortexte, die auch den Anspruch auf eine gewisse dichterische Höhenlage machen könnten. Chorische Lyrik ist fast stets Liedertext und als solcher bekanntlich sprecherisch kaum zu bewältigen. Episches verbietet sich von selbst — wie sollte eine Menge erzählen? Der Sprechchor ist sprachenpsychologisch und ästhetisch-schallmässig unmöglich. Ich habe die Sprechchorfrage an anderer Stelle ausführlich besprochen, möchte es drum hier bei diesen Thesen bewenden lassen<sup>7</sup>.

Umso nachdrücklicher möchte ich mich für szenische Darstellungen verwenden. Die Spielfreude der Kleinen ist bekannt. Oft genug wollen sie spontan auch

einen erarbeiteten Gedichtstoff spielen — aus dem natürlichen Trieb zu tätiger Aneignung. Dann aber halte man darauf, dass nicht der Sprachstoff eines erzählenden Gedichtes in Rollen aufgeteilt wird: die Grille, die Ameise, der Dichter Gleim, sondern dass der Wortlaut neu, der neuen, dramatischen Situation entsprechend, geschaffen wird. — Aber auch später, bei der Dramenbehandlung, sollte man vor allem spielen lassen. Eine einzige Szene der „Jungfrau v. Orleans“ gespielt und im besprochenen Sinne immer weiter ausfeilend erarbeitet, vermittelt von dem Geist des Werkes einen grösseren Eindruck als die quälende szenenweise Behandlung, mit der wir einst als Schüler ein halbes Jahr gefüttert wurden, um sie schliesslich pflichtgemäss im unvermeidlichen Schlussaufsatz wieder von uns zu geben.

Dichtung in der Schule! Das muss heute heissen: los von aller gelehrten schulfremden Besprechung! Sie trifft die Dichtung nicht und hat nur den Erfolg, Zeit totzuschlagen und dann baldmöglichst vergessen zu werden. *Lesst, sprecht die Dichtung! Sucht den Sinn immer tiefer, lebendiger zu fassen im gelaute-ten Wort!* Und wie? Das sei ein andermal am Beispiel von Eichendorffs «Zwei Gesellen» gezeigt.

Basel.

Christian Winkler.

## Gefahren über der christlichen Erziehung im Dritten Reich

In der geistigen Umstellung des nationalsozialistischen Deutschland nimmt die Jugenderziehung bekanntlich eine entscheidende Stelle ein. Was sich auf diesem Gebiete im Nachbarstaate offen und demonstrativ oder auf mehr oder weniger geschickt getarnte Weise gestaltet, ist für

<sup>6</sup> Der Verfasser steht in diesem Teil seiner Ausführungen im Widerspruch mit den praktischen Beiträgen in der Rubrik „Volksschule“ dieses Heftes. Diese gegenteilige Meinung mag Anlass zu einer sachlichen Diskussion der methodischen Frage werden. — Red.

<sup>7</sup> Chorsprechen? — Ja! Sprechchor? — Nein! in Schweizerische Lehrerzeitung 1934.

die Zukunft nicht nur des Reiches, sondern in weitem Ausmasse für die christlich-abendländische Kultur und damit auch für uns Schweizer — für uns katholische Erzieher besonders — von so grosser Tragweite, dass wir diese Umwälzungen und ihren ursächlichen Geist stets aufmerksam beobachten müssen. Einen Hinweis auf die Gefahr fortschreitender Radikalisierung, wie sie allen Revolutionen eigen ist, gaben die düstern Ereignisse vom 30. Juni, denen auch katholische Führer zum Opfer gefallen sind; so der Leiter der kath. Aktion in Berlin, Dr. Clausener, der Reichsführer der kath. „Deutschen Jugendkraft“, Alfred Probst, u. a.