

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerinnenzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerinnenverein
Band: 29 (1924-1925)
Heft: 2

Artikel: Bericht über den zweiten Ferienkurs für schweizerische
Mittelschullehrer : 6. bis 9. Oktober in Basel
Autor: Stucki, Helene
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-311819>

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: 02.04.2025

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

Bericht über den zweiten Ferienkurs für schweizerische Mittelschullehrer

6. bis 9. Oktober in Basel.

Es ist schade, dass nicht eine grössere Zahl Kolleginnen von der Mittelschulstufe dem Ruf des schweizerischen Gymnasiallehrervereins zum Ferienkurs in Basel gefolgt ist. Denn alle, die dabei waren, bestätigen es: Das waren glückliche Tage, die wir in der alten Universitätsstadt erleben durften. Man sass an reich beladenen Tischen, man ass mit wahren Heisshunger, und je mehr man aufnahm, desto grösser wurde der Appetit. Freilich wollen wir nicht behaupten, dass alles auch richtig verdaut und dem Geistesbestand assimiliert wurde. Wenn man acht Stunden unermüdlich an den Quellen des Wissens schöpft, so braucht man dann die Abende und Nächte zu etwas anderm, als zur gewissenhaften Verarbeitung des Gehörten. Aber das kann alles nachgeholt werden; die Hauptsache ist, dass man wieder einmal gespürt hat: Es ist eine Lust, zu lernen und zu leben. Es ist etwas Grosses um die Wissenschaft. Um dieses Ruckes nach vorwärts und nach aufwärts, um der vielfachen Anregung zur eigenen Weiterarbeit willen, sind solche Kurse eine wahre Wohltat. Und ich möchte gleich hier dem schweizerischen Gymnasiallehrerverein für die Veranstaltung und der Regierung von Baselstadt für die finanzielle Unterstützung den wärmsten Dank der Teilnehmerinnen aussprechen.

Was die *Vorlesungen* anbelangt, so kann ich naturgemäss nur von denen erzählen, die ich selbst angehört habe. Wie oft haben wir bedauert, dass man nicht gleichzeitig in zwei oder drei Hörsälen dabei sein konnte. Um so mehr, als die Teilnehmerkarte zum Besuch sämtlicher Vorträge berechnete. Im Mittelpunkt meines persönlichen Interesses standen die Kollegien über *Literatur*, über deutsche, englische, französische. Da war es eine Freude, zu erleben, dass Literaturgeschichte etwas so ganz anderes geworden ist, als was viele von uns an Seminar und Hochschule — ich persönlich denke dabei hauptsächlich an die Fremdsprachen — davon zu hören bekamen. Die geisteswissenschaftliche Betrachtung hat sich durchgesetzt. Wo man einmal Namen und biographische Notizen und Zahlen lehrte, da werden heute grosse Zusammenhänge aufgedeckt; die Literaturgeschichte ist nicht mehr ein mageres Wasserlein, das einsam durchs Gelände fliesst; sie ist ein Teil des gewaltigen Stromes der Kultur- und der Geistesgeschichte. Nicht in trockenen Belehrungen besteht heute Literaturunterricht, sondern, um ein Wort Prof. Zollingers zu brauchen, in der *Totalität des Erlebens*. Diesen Willen mit Lebenseinstellungen und Lebensauffassungen bekannt zu machen, spürte man heraus aus den prachtvollen „*Entwicklungslinien der englischen Kultur und Literatur der Gegenwart*“, die Prof. Fehr aus Zürich in vier freien Vorträgen meisterhaft zeichnete; aus den feinsinnigen Ausführungen des Pariser Prof. Mornet, „*Les tendances actuelles de la littérature française*“, und vor allem fühlte man ihn auf dem „*Weg der deutschen Dichtung vom Naturalismus zum Expressionismus*“, den man unter der Führung des genialen Prof. Strich aus München zurücklegen durfte. In allen drei Vorlesungen kam auch klar zum Ausdruck, dass der Naturalismus endgültig überwunden und das geistige Prinzip Sieger geworden ist, dass dem Menschen seine freie Schöpferkraft wieder zugesprochen wird und dass das Irrationale, das Mystische, die Traumkraft, wieder eine Heimat haben in der Dichtung und im Leben. (Ein näheres Ein-

gehen auf die Vorträge von Prof. Strich, die wohl für alle, die sie hören durften, den Höhepunkt des Kurses bildeten, würde den Rahmen eines Berichtes sprengen. Ich glaube aber, dass nicht nur die Kursteilnehmerinnen, sondern auch viele andere Kolleginnen dankbar sein werden, wenn ich eine Zusammenfassung aus meinen Notizen getrennt in unserer Zeitung veröffentliche).

In zwei Vorlesungen ging der Basler Gelehrte Prof. *Heusler* der „*Bedeutung des Märchens für Mythologie und Heldensage*“ nach. Seine Ausführungen gipfelten in dem Resultat, dass das Märchen nicht, wie noch der Völkerpsychologe Wundt geglaubt, die Urform alles menschlichen Fabulierens, der Mutterschoss für Sage, Mythos und Legende ist. Die finnische Forschung hat vielmehr festgestellt, dass die Märchen nicht ur-indogermanischen Ursprungs sind, sondern erst im Hochmittelalter ihren Einzug in die deutsche Literatur hielten, dass somit die Heldendichtung — denken wir an die Sagenkreise der Völkerwanderung — der ältere und darum der gebende Teil ist. Heusler hält die Volksmärchen für eine Dichtung zweiten Grades. „Schneider und Ammen haben das Heroische ausgemünzt zur Unterhaltung für die Kleinen.“ Neuerdings führt die Forschung die zahlreichen verwandten Motive in Märchendichtung und Mythos (Unverwundbarkeit des Helden, märchenhafte Züge, mit denen die Gottheiten ausgestattet sind), auf verloren gegangene *Urmärchen* der Germanen zurück, die sowohl die Heldendichtung, wie auch die Volksmärchen befruchteten. Ich muss gestehen: So interessant der Einblick in die subtile philologische Kleinarbeit war, den uns diese Ausführungen boten, erwärmt haben sie uns nicht. Wohl weil für alle diejenigen, die nicht gerade Germanisten sind, die psychologischen Grundlagen von Märchen und Sage ein weit stärkeres Interesse haben, als die historisch-philologischen.

Darum möchte ich noch auf einige Vorlesungen eingehen, die sich weniger an den gelehrten Spezialisten, als an den Schulmeister wandten. Da sei zuerst die Rede von der *bildenden Kunst im Deutschunterricht*, über die Prof. *Rintelen* aus Basel sprach. Sympathisch berührte es, wie der Dozent sich in seine Knabenjahre zurückdenken konnte, wie in ihm beständig lebendig wurde, was damals seinen Geist erfüllte. Er möchte nicht ein besonderes Fach Kunstgeschichte in unsere Schulen einführen, trotzdem es wichtig ist, dass der Schüler ein Verhältnis zu einigen Werken der bildenden Kunst bekommt, trotzdem er wissen soll, dass das Vergnügen daran mit ernster Arbeit erkauft werden kann. Wenn auch Hand und Auge in der Kunst eine wichtige Rolle spielen, so hat die Kunstgeschichte doch nicht im Zeichnen ihren Platz, sondern im Deutschunterricht und den Fächern darum herum. Den Deutschlehrer nennt Rintelen die Zentralfigur, die Mutter der Klasse. Im allgemeinen ist er der Meinung, dass der Wert der bildenden Kunst für den Unterricht heute eher überschätzt wird. Bilder zu analysieren ist nicht unbedingt nötig. Vor allem sollen die Kinder nicht mit Redensarten, wie gotisch und romanisch gefüttert werden. Man darf nicht durch Wissenschaft die Kunst verdrängen. Besser ist, die Kinder werden vor Monumente geführt und durch Fragen zur eigenen Tätigkeit angeregt. Durch Erzählungen vom Leben der Künstler kann ein persönliches Verhältnis zwischen ihnen und dem Schüler geschaffen werden.

In der zweiten Stunde ging Rintelen auf einige Detailfragen von Kunstgeschichte-Unterricht ein. Vor allem lag ihm am Herzen, die thronende Stellung, die Lessings „*Laokoon*“ in unsern höhern Schulen einnimmt, zu erschüttern. Er rügt, dass die Jugend gerade an einem Werk aus der Zeit des Verfalls

zuerst mit griechischer Plastik bekannt gemacht wird. Er gibt geradezu Lessing und seinem „Schlinggewächs logischer Gedanken“ schuld an dem schiefen Verhältnis zwischen Literatur und bildender Kunst. (Wenn ich zurückdenke: Die Behandlung des „Laokoon“ hat wohl unsere Denkkraft gestärkt, Kunstverständnis vermittelt hat sie sicher nicht.) Ferner wirft Rintelen dem Verfasser des „Laokoon“ seine feindliche Einstellung zu den Franzosen vor, die auf die Jugend unheilvoll wirkt. Statt mit einer Polemik gegen die französische Literatur, wollen wir die Schüler mit den Quellen französischer Kunst bekannt machen. An Werken, wie der Kathedrale von Amiens, sollen sie erleben, was wir Frankreich zu verdanken haben.

Um zu zeigen, wie Dichter und bildende Künstler sich beeinflussen, zog der Referent zum Schluss eine Parallele zwischen Goethe und Dürer. Wenn auch die Idealität von Dürer stets in männlicher Gestalt, von Goethe dagegen in weiblichen Figuren dargestellt wird, so besteht doch ein enges Verhältnis zwischen den beiden Künstlern. In dem für die Schule ungemein wertvollen Gedicht „Hans Sachsens poetische Sendung“ spricht die Muse zum Dichter:

„... sondern die Welt soll vor dir stehn,
wie Albrecht Dürer sie hat gesehn.“

Auch in der „Italienischen Reise“ erinnert sich Goethe plötzlich Dürers, für den ja auch Italien das zentrale Moment seines Lebens bedeutete; in Helmstatt sieht er viele Jahre später das Selbstbildnis Dürers, das ihm einen starken Eindruck macht. Beide Künstler stimmen überein in dem freudigen Erfassen der Wirklichkeit, dem Streben nach Klarheit, in der Weite des Blickes; beide sind von demselben Schicksal berührt; beider Werke sind „Bruchstücke einer grossen Konfession“. So wird, wer Goethe verstehen gelernt hat, auch einen Weg finden zu Dürer, so können wir die Schüler auf die bildende Kunst vorbereiten; wenn wir in ihnen das Verständnis für die grosse Dichtung wecken.

In der *Versammlung der Deutschlehrer* wurde über die „*Behandlung der Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts im Deutschunterricht der Mittelschule*“ gesprochen. Dass der Literaturunterricht auf der obersten Stufe der Mittelschule bis in die Gegenwart hinein reichen soll, darin waren alle Redner einig. Man könnte wohl eine Reihe Werke der ältern Zeit opfern, um Zeit zu finden für neuere Dichter, die der Jugend gemässer sind, die sie mehr interessieren und mehr aufwühlen. Die von Rektor Ludin in seinem einleitenden Votum vorgeschlagene Periodisierung nach Generationen fand nicht ungeteilten Beifall. Mit Recht wurde geltend gemacht, dass ein Erleben der Dichterwerke mehr Bereicherung und Festigung der Seele bringt, als ein literarhistorisches Wissen, ein Klassifizieren der Dichtungen. Die Natur kennt keine Kategorien; aus Armut und nicht aus Reichtum schafft sie der Mensch. Welche Resultate die Aussprache schliesslich zutage förderte, kann ich nicht sagen, da ich der Versammlung nicht bis zu Ende beiwohnen konnte.

Von praktischer Schularbeit handelte auch der Vortrag von Prof. Jones aus London. Er sprach in drei Stunden über die *Phonetik der englischen Sprache*. Kolleginnen, die sich für dieses Spezialgebiet interessieren, seien aufmerksam gemacht auf das vom Referenten herausgegebene Buch „*An Outline of English Phonetics*“, Teubner, Leipzig und Berlin.

Für uns bedeutete es eine ganz besondere Freude, dass unter all den Meistern, die der Gymnasiallehrerverein von nah und fern hergerufen hatte,

wenigstens eine Frau und Lehrerin war. Frl. Professor E. N. Baragiola aus Zürich hielt einen Vortrag über *den Unterricht in der zweiten Fremdsprache, im besondern den Italienischunterricht*. Wie oft wird dieses Fach, das ja meist nicht obligatorisch ist, recht stiefmütterlich behandelt von Lehrern, von Schülern, vom ganzen Schulbetrieb. Was es werden kann unter günstigen Verhältnissen und in der Hand einer geistvollen Lehrerin, die sich ganz dafür einsetzt, davon entwarf Frl. Baragiola ein prächtiges Bild. Eine solche Vereinigung von fast mathematischer Klarheit und Präzision in der Formulierung und so viel beglückender Lebensfülle hatte ich nie zuvor erlebt, nicht einmal am Basler Ferienkurs. Als Methodikerin setzte die Referentin das Ziel ihres Unterrichtes fest: 1. Erziehung zur Ausdrucksfähigkeit in der fremden Sprache; 2. zum Genuss der fremden Literatur; 3. zum Verständnis für die fremde Kultur und damit zur Toleranz gegenüber Anderssprachigen. Sorgfältig erwog sie all die Vor- und Nachteile, die sich aus der Mehrreife der Schüler und der kürzern Unterrichtszeit ergeben. Den Weg zum Ziel zerlegt sie in drei Stufen, die Einführung, die Übung und die Einfühlung. Das Lehrbuch mit seinen unerlebten Inhalten ist abgeschafft; an seine Stelle tritt ein eigener Lehrgang, der Lehrer und Schüler beständig zu neuen Erfindungen zwingt, ein Werk voll eigenen Erlebens, das den hübschen Namen trägt: Als ich noch im Flügelkleide . . . Die Hausaufgaben werden von einer darauf vorbereiteten Schülerin vom Katheder herunter abgefragt. Individualisierung und Differenzierung, die dem Wesen der Reifezeit so sehr entsprechen, sind massgebend für die Stellung der Themata. Die Hausarbeit ist der Schularbeit nicht untergeordnet, weil sie zur Arbeits-selbständigkeit zwingt. Die Leistungen sollen verschiedenartig und verschiedenwertig sein, neben Höchstleistungen darf auch das Leben in den Niederungen freudig gedeihen.

Das sind einige aus dem grossen Zusammenhang herausgegriffene methodische Winke. Das Schönste aber war das Gefühl, dass dieser Unterricht an den ganzen Menschen herangeht, dass er intensivste Arbeit verlangt, aber dafür Geist und Herz füllt, dass er als Höchstes nicht Sprachfertigkeit, sondern eine Deutung und Beleuchtung unseres problemreichen Erdenlebens gibt. Und wieder einmal stieg es warm in mir auf. Die Frau hat in dem grossen Konzert von Wissenschaft, Erziehung, Kunst usw. mitzuspielen. Sie kann einen eigenen Ton hineinbringen, einen Ton, den nicht nur wir Frauen, sondern auch sehr viele Männer dankbar aufnehmen.

Zwar mussten wir noch mit einigem Befremden es über uns ergehen lassen, dass mehr als einer der Redner, die das gemeinsame *Nachtessen im Zunfthaus zu Safran* zu würzen hatten, sich ausdrücklich an die Herren wandte. (Trotzdem eine Reihe von Kolleginnen dem Gymnasiallehrerverband und seinen Fachvereinen angehören.) Aber gefreut haben wir uns doch über manches gute Wort, das da von Vertretern der Behörden, der Universität und der Lehrerschaft gesprochen wurde.

Besonders sympathisch berührte die Aufforderung von Rektor von Wyss in Zürich, die schweizerische Mittellehrerschaft möchte nicht nur auf dem weiten Feld der Wissenschaft sich umsehen, sondern auch in die Tiefen der jugendlichen Seele hinuntersteigen, die grad in der Reifezeit eine Fülle von Rätseln und Problemen birgt.

Die Frage nach Ort und Zeit des nächsten Ferienkurses wurde gelegentlich im Privatgespräch erörtert. Ein Naturwissenschaftler war der Meinung, man

müsse mindestens zehn Jahre warten, weil erst dann *seine* Wissenschaft wieder so bedeutende Fortschritte gemacht haben könne, dass ein Fortbildungskurs gerechtfertigt sei. Ein Kursbericht in den Basler Nachrichten schlug eine Wartezeit von fünf bis sechs Jahren vor. Begeisterte Teilnehmer hätten am liebsten schon nächstes oder übernächstes Jahr eine Fortsetzung. Ich glaube, wenn man allgemeine Erziehungsfragen und vor allem psychologische Probleme ihrer Bedeutung für unsre Zeit entsprechend etwas mehr berücksichtigen würde, man brauchte nicht allzu lange zu warten. Diese Dinge kamen entschieden diesmal etwas zu kurz, wenn auch Prof. *Häberlin* in drei abendlichen Schlußstunden „Über einige Gesichtspunkte der Charakterologie“ sprach. Die grosse Zahl der Zuhörer und das Interesse, das seine Vorträge fanden, können vielleicht für eine spätere Veranstaltung wegleitend sein.

Diese kleine Kritik soll aber nicht den Gesamteindruck abschwächen, dass wir in Basel reiche Tage verleben durften, für die wir den Spendern auch herzlich dankbar sind.

Helene Stucki.

Farbe und Form in der Schule.

Die vergangenen Jahrzehnte haben im Zeichenunterricht an der Volksschule eine weitgehende Veränderung gezeitigt, und es mag wohl einmal ein Querschnitt durch die neuen Bestrebungen gezogen werden, wobei festgestellt werden soll, wie weit die jetzt geübten Methoden in bezug auf ihre Lehrbarkeit den Ansprüchen genügen. Es soll bei dieser Studie in erster Linie geprüft werden, ob der jetzt überall geübte *künstlerische* Zeichenunterricht tauglich ist, unsern Kindern das von ihnen in allen Fächern geforderte Urteilsvermögen zu schärfen. Denn darauf allein muss es ja ankommen: Der Zeichenunterricht soll das Urteil über Farbe und Form im Kinde wecken und gleichzeitig ihm die Mittel in die Hände geben, die geschauten und vorgestellten Formen zu gestalten. Die Fälle, wo Lehrer — namentlich Künstler — fast anbetend vor den Zeichnungen der Kinder stehen und ängstlich bemüht sind, die vorhandenen Anlagen nicht zu zerstören, sind nicht selten. Man kann sich dabei fragen, ob diese Auffassung, bei der sich der Lehrer zu vollem Verzicht auf eigene Arbeit am Kinde bekennt, nicht das Ergebnis von Wechselwirkungen ist, die durch die Forderungen derjenigen Kunst, die Negerplastik und andere infantile Regungen des menschlichen Formensinns über alles liebt, gezeitigt worden ist.

Seit ungefähr zehn Jahren beginnt sich in der Kunst wieder die gesunde Denkrichtung durchzusetzen, die die Verstandesarbeit wieder mehr in den Dienst der Gestaltung des Kunstwerkes stellt, in der Voraussetzung nämlich, dass die Institution, die beim künstlerischen Schaffen immer die treibende Kraft bleibt, nie durch die Erkenntnisprodukte des Verstandes gefesselt wird. In konsequentester Weise führten die Anhänger des aus Italien stammenden Futurismus die Devise: Intellekt ist nichts, in ihren Werken durch, wohl nicht ahnend, dass die gepredigte „Freiheit des Schaffens“ nichts anderes war, als der Ausdruck eines dumpfen Geistes, der sich nicht bemüht, nach Möglichkeit Ordnung in etwa gewonnene Erkenntnis zu bringen.

Es wird vielfach die Beobachtung gemacht, dass Kinder, ungefähr im 10. bis 12. Altersjahr, Zeichnungen machen, die von den graphischen Werken der erwähnten Kunst die Ursprünglichkeit voraus haben, weshalb sich eben die