

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

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 5 (1932-1933)

Heft: 1

Rubrik: Schulleben und Schulpraxis

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>

nungen oft allzu erdenfern-romantisch oder bolschewistisch-gefährlich sich ausnahm.

Der Wert dieses Prinzips liegt einmal darin, daß es wirklich neu ist, etwas, was es tatsächlich noch zu keiner Zeit so in der Theorie gegeben hat, einfach schon darum nicht, weil es bisher diesen Gedanken in dieser Form, seinem Kerne nach, gar nicht geben konnte.

Man kann nicht kommen wollen mit dem Hinweis darauf, wie alt doch schon die Forderung nach Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der Jugend sei. Gerade diese Selbständigkeit war nicht im Sinne des Eigenrechtes der Jugend gemeint, sondern es haftete an ihr wesentlich noch der Charakter einer Meisterprüfung in den mittelalterlichen Zunftgebräuchen oder des Ritterschlages in der feudalen Zeit. Die Meinung solcher Forderungen, wie sie Ende des 19. Jahrhunderts in ja erfreulicher Weise sich mehrten, war immer vom Standpunkt der Erwachsenen als den Gewährenden aus konzipiert, ähnlich den Grundsätzen des aufgeklärten Despotismus, also öfters der Jugend mehr oktroyiert, und inhaltlich immer so verstanden: relativ früh können und sein, was die Erwachsenen, also eben: nicht mehr jung. Am nächsten mochten dem neuen Prinzip vom Eigenrechte der Jugend die Landerziehungsheime zu Anfang des 20. Jahrhunderts kommen. Aber auch sie waren schließlich Schöpfungen von Erwachsenen und naturgemäß oft sehr initiativer Persönlichkeiten. Auf demselben Boden können aber nicht ein alter und ein junger Baum zugleich aufwachsen.

Erst die spontane Bewegung einer an sich selbst gewiesenen frühreifen Jugend in dem durch Krieg und Nachkrieg erschütterten Deutschland brachte den neuen und eigentlichen Gedanken. Dabei war Deutschland der denkbar beste Boden für die Produktion und das erste Wachstum eines brauchbaren, wirklichkeitsbeständigen und zukunftskräftigen Gedankens dieser Art: Erschütterung, Revolutionierung wirkten in dem Lande, das mit seinen bisherigen Autoritäten den Krieg verloren hatte, in größere Lebenstiefen hinunter, als das in einem vermeintlichen Siegerstaate der Fall sein konnte, und anderseits erhielt sich trotz allen hereinbrechenden Katastrophen viel wertvolles Traditions-gut und bewahrte das Land wie vor dem politischen so auch vor dem kulturellen Chaos und Nihilismus. Es war in diesem so widerspruchsvollen Nebeneinander, mit Lessing zu reden, „der fruchtbarste Augenblick“.

Will man in diesem Sinne das absolut Neue, das in dem von der deutschen Jugend selbst geschaffenen Eigenrecht der Jugend liegt, an die Tradition anreihen, dann läßt sich wohl sagen, daß in ihm weiterlebt, aufs neue vielmehr wieder erzeugt und geboren wurde, was von der Reformation Martin

Luthers über „Sturm und Drang“, den deutschen Idealismus und die Romantik führt und im großen Zeitalter des Erfolges versandet war. Es ist also bestes und auch verhältnismäßig junges Traditions-gut, das hier auf den jüngsten und triebkräftigsten Stamm sich aufgesetzt.

Was seine Qualität weiter erhöht, ist sein Seltenheitswert. Denn dieses Prinzip vom Eigenrecht der Jugend ist eingetreten in eine verbrauchte Welt, und ist in ihr eine helfende Kraft, die so rasch nicht verbraucht werden kann, wie die vielen andern, die sich zur Heilung und Hilfe anerbieten.

Aber dieser Konjunkturwert brauchte ja noch kein innerer, objektiver Wert zu sein. Aber auch dieser ist da. Dieses Prinzip ist das sittlich bessere, schon darum, weil es der Wahrheit, gemeint der Wahrhaftigkeit näher ist als das frühere, das die Jugend mehr nur als Weg, Durchgang und Mittel zu einem Ziel ansah: dem Erwachsensein. Es ist aber zudem erd- und wirklichkeitsnäher und um dieses lebensfähiger. Denn es macht latente Kräfte in ihrer Eigenart direkt, nicht erst in erzwungener Umformung frei. Damit wirkt es befreiend und schöpferisch, wie einst der ökonomische und politische Liberalismus bisher brachliegende Kräfte in Wirtschaft und Staat frei gemacht haben oder heute die Frauenbewegung es tut oder fordert.

Eigenrecht der Jugend ist geschichtlich die vorläufige letzte in der Reihe der Emanzipationen, die wir absehen können. Sie fällt bezeichnenderweise zeitlich zusammen mit den Emanzipationen der Fremdvölker vom europäischen Machtgeist.

Aber alle jene frühern Emanzipationen, die sich geschichtlich etwas übersehen lassen, haben nicht erfüllen können, was sie von sich selbst versprochen. „Freiheit, ein schönes Wort, wers recht verstände“. Es wird auch die in ihren ersten Anfängen noch stehende Emanzipation der Jugend weder ihr selbst noch der „Menschheit“ das Heil bringen, wenn sie sich einmal ganz wird auswirken können. Denn auch sie ist notwendigerweise etwas Isoliertes und verkennt als reine Interessenvertretung die Quellen von Kraft und Glück, die aus der Bindung und dem „Für-einander-Sein“ kommen, also aus der allgegenwärtigen Strömung des Ganzen, letztlich also aus dem einen lebendigen Gotte.

Das ist ja auch der Fehler der ältern Generationen bisher gewesen, verkannt zu haben, was ihr an Kraftquellen fließt aus der immer schöpfungsneu anhebenden Jugend, wenn diese wahrhaft und wirklich jung sein und sich geben darf.

Das aber ist auch die größte Schönheit jedes Erzieherberufes, aus der Möglichkeit dieser Synthese von Geworden und Werdend stündlich, täglich, mit jedem Jahre Elastizität zu gewinnen, Stabilität zu vermitteln.

Schulleben und Schulpraxis.

Verantwortliche Redaktion dieser Rubrik: Prof. Dr. W. Guyer, Rorschach.

Zur Umfrage:

»Was kann die Schule für den Frieden tun?«

Dr. K. E. Lusser, Direktionspräsident des Instituts Dr. Schmidt, St. Gallen:

Der Schule unserer Zeit ist eine Aufgabe von welt-historischer Bedeutung erwachsen, eine Aufgabe, die noch

wichtiger ist als der Unterricht über die Ganglien-knoten, die physikalischen Gesetze und die mathematischen Gleichungen, über die Höhe des Popokatepetl und den Untergang Carthagos. Die Schüler von heute sind die Völker von morgen. Jenen Geist, den sie in der empfäng-

lichsten Zeit menschlichen Werdens aufgenommen haben, werden sie als Männer in die Tat umsetzen. Die Worte, welche hunderttausende von Lehrern täglich an Millionen von Schülern richten, können für die Anbahnung altruistischerer Beziehung zwischen den Menschen, für Völkerverständigung und Frieden mehr bedeuten als die Reden der Delegierten einer Weltkonferenz. Warum soll der Lehrer nicht eine Abrüstungskonferenz der Schüler einberufen? Eine pädagogisch ausgezeichnete Gelegenheit, die jungen Leute aus der Atmosphäre von Kino, Jazz und Sport heraus für den Problemkreis „Völkerverständigung, Abrüstung, Frieden“ zu interessieren. Wir haben es in unserer Schule, in der Söhne von fast zwanzig verschiedenen Ländern zusammenleben, getan, ein Versuch, der soviel ich weiß, noch einzig dasteht. Es war ein voller Erfolg, etwas Unvergeßliches für die Teilnehmer. Einleitend umschrieb ich kurz das Diskussionsgebiet: Hintergrund der Konferenz, Weltkrieg, zehn Millionen Tote, viele Millionen Krüppel, tausend Milliarden Kriegskosten usw. „Was bedeutet das? Eine Menschenmasse in der Größe des sechsten Teiles der Vorkriegsbevölkerung Deutschlands oder der fast dreifachen Bevölkerung der Schweiz blieb für immer an der Front. Millionen von Söhnen warteten umsonst auf die Rückkehr ihrer Väter. Schüler, die vor Jahrzehnten in der Blüte und Kraft ihrer Jugend hier in diesem Saale saßen, ruhen frühverstummt auf den Kampffeldern der Argonnen, in den weiten Ebenen Rußlands, in den Felswällen der Karpathen, in den Gebirgen Kleinasiens, auf dem Grund der Ozeane! Trotzdem: neues Wettrüsten seit dem Weltkrieg. 1927: 14 Milliarden jährliche Rüstungsausgaben, 1931 bereits 27 Milliarden. Giftgase, Luftflotten, U-Boote, Wirtschaftskrisis, Zollkrisis, Abschließung der Völker, Kriegspsychose usw.! Völkerverständigung, Abrüstung, Frieden bedeutet für euch brüderliches Menschentum, Berufsarbeit, Zukunft. Um euch geht es in Genf! Es fragt sich, werden sich die Menschen und Völker einmal so gute Kameraden werden, wie ihr, Deutsche, Franzosen, Engländer, Schweizer, Dänen, Holländer, Tschechoslowaken, Oesterreicher, Spanier, Ungarn! Ihr seid es, welche die Kriege der nächsten Jahrzehnte auskosten müßt. Wehmut ergreift mich beim Gedanken, daß dieser oder jener von euch, der jetzt voll froher Zukunftsträume zuhört, in wenigen Jahren vielleicht der Furie Krieg sein Leben opfern muß!“ —

Der Hauptteil der Konferenz ist der Diskussion gewidmet. Redner auf Redner meldet sich. Sachlich, freundschaftlich wird gesprochen, auch wenn gegensätzliche Ideen zutage treten. Selten sah ich Menschen von 15 bis 19 Jahren sich so interessiert mit geistigen Problemen auseinandersetzen und es gibt bei allem Durcheinander von Vorschlägen, Anregungen und Postulaten, die in der Formulierung wohl über das Ziel hinausschiessen, im Kern absolut gesunde, vernünftige Gedanken. Hier eine kleine Auswahl. So denken und reden Abrüstungsdelegierte, die im Alltag noch Sekundarschule und Gymnasium besuchen:

„Abrüstung, Völkerverständigung. Man fragt immer, sollen wir. Es gibt nur eine Antwort: wir wollen.“

„Wir wollen nicht von Nationen reden, sondern nur von Völkern und Heimat.“

„Man sollte alle Volksredner gegen den Frieden erschießen.“

„Man darf nicht sagen: wir sind wenige, wird sind zu klein. Es geschieht nichts, wenn Millionen von Menschen so reden.“

„Wir Dänen sagen: Abrüstung. Aber leider haben unsere Industrien gleichzeitig Kriegsmaterial nach Japan geliefert.“

„Kann man nicht mit den 27 Milliarden jährlicher Rüstungsausgaben Ländereien Afrikas, Asiens, Südamerikas kolonisieren und die Arbeitslosen dort ansiedeln?“

„Ihr sagt, die Minister in Genf reden zuviel. Aber redet ihr nicht auch schon stundenlang? Wir dürfen nicht reden, wir müssen wollen, handeln.“

„Das ideale Ziel für mich würde sein: Vereinigte Staaten der ganzen Welt.“

„Die Paneuropa-Idee scheint mir das einzig Richtige, um die europäischen Völker zu einigen, damit sie gemeinsam gegen die Gefahr aus Asien und Amerika kämpfen.“

„Jeder Staat will der erste und größte sein und dieses halte ich für Unsinn.“

„Würde man die Arbeitslosen sammeln und sie in Brasilien ansiedeln, um dort das Land fruchtbar zu machen, so würde es keine Arbeitslosen mehr geben.“

„Ich wurde schon dutzende Male gefragt, warum mein Bruder und ich nie den kleinsten Streit hätten. Er wie ich haben unsere Schwächen. Wir nützen sie aber nicht aus, es hätte gar keinen Wert. Jeder gibt nach und so haben wir die schönste Freundschaft. Müßten nicht auch die Völker eines dem andern Nachsicht und Verständnis gewähren?“

„Wir können fast sicher sein, daß alle Reden, die in Genf gehalten werden, aus der Heimat gedruckt mitgebracht wurden.“

„Diese Konferenz, in der unsere gescheiterten Zeitgenossen einen Ausweg suchen, hat für mich etwas Gewaltiges.“

„Der Mensch sollte nicht um ein Stück Land kämpfen, sondern für gemeinsame Menschheitsideale.“

„Die jungen Leute sollten bald bei diesem Volk, bald bei jenem studieren und ihre Gewohnheiten dort kennen lernen. Dann würde man sich auch leichter verstehen.“

„Un grand nombre désire le désarmement, ne souhaite plus le retour de la guerre, la craint même, cependant ils se sont qu'à ce point imprégnés d'un fatalisme néfaste, stupide et sans fondement; ils ne croient pas le désarmement possible, ils tiennent la paix internationale comme irréalisable. — Et ce sont les gens les plus dangereux dans notre société moderne, des gens mous, n'ayant aucune opinion bien définie, se laissant pousser sans aucune réaction.“

Der Zeiger rückt schon gegen Mitternacht und noch will die Diskussion kaum enden. Wir suchen am Schluß gemeinsame Gedanken zu formulieren. Die Abrüstungskonferenz der Schüler faßt einstimmig folgende Resolution: „Söhne aus ca. 20 Ländern, die in täglichem Zusammenleben kameradschaftlich verbunden sind, erklären, daß sie ihre eigene Heimat lieben, ohne jene der Kameraden zu verachten und sind entschlossen, in ihrem Leben mitzuwirken, daß die Menschen im Bewußtsein ihrer Verbundenheit zusammenarbeiten, um jedem Menschen und jedem Volk Frieden und Wohlergehen zu sichern.“

Anderntags schriftliche Rundfrage in allen Klassen „Was halte ich von der Abrüstung?“ Antwort: ein Berg von Aeuberungen. Einige sind hier auszugsweise reproduziert. Dutzende würden es noch verdienen. Abends ein Ereignis für den ganzen Jugendstaat: das Consularcorps von St. Gallen, umfassend die Consuln von Deutschland, Oesterreich, Frankreich, Italien, Spanien, Dänemark, Argentinien, erklärt sich bereit, die Jury zu bilden und das Rundfrage-Material zu prüfen, ein Akt des Verständnisses für die Friedenserziehung der kommenden Generation, ein Beweis für die Schüler, wie ernst die zur Frage stehenden Probleme sind. Nach Jahren noch werden hundert Kaufleute, Industrielle und Beamte an das Erlebnis ihrer jugendlichen Abrüstungskonferenz denken. Wie mancher Funke zur Tat wird daraus zünden!

Anmerkung der Redaktion: Diese im Zusammenhang mit unserer Umfrage unternommene Schülerdiskussion kann erst jetzt hier erscheinen, da die „Erziehungs-Rundschau“ nur jeden Monat herauskommt.

*

J. Wahrenberger:

Klingt es nicht wie ein Hohn auf unsere so hoch gepriesene Kultur, wenn fast 15 Jahre nach dem grauenvollen Morden des Weltkrieges diese Frage an die Erzieher unseres Volkes gerichtet werden muß? Und doch ist sie so berechtigt. Stehen wir doch vor dem gleichen Abgrund wie vor dem Kriege! — Hier kann es sich nicht darum handeln, um die Frage des Antimilitarismus zu streiten. Nehmen wir auch ihn als ehrliches Ringen hin. Aber, was nützt es schließlich, wenn wir dem Mörder die Waffe entreißen, seine Gesinnung aber nicht zu ändern vermögen?

Darin liegt der Kernpunkt, daß wir die Gesinnung weitester Volkskreise auf andere Bahnen bringen, — durch das Mittel der Erziehung. Aber, sind nicht gerade darin alle Versuche gescheitert? Haben wir nicht seit bald 2000 Jahren das Christentum? Das „Christentum“, das so viel predigt, das immer nur verlangt „Du sollst!“ Das Christentum, das nur redet und niemals zur Tat aufzurütteln vermag: Ich will. — So ist aber das wahre Christentum nicht, es ist die Verkörperung der *tätigen Liebe*.

Diese Gesinnung der *tätigen Liebe* zu pflanzen und zu pflegen, erachte ich als das beste Mittel zur Erziehung zum Frieden. Wie dies zu geschehen hat, muß dem Einzelnen überlassen werden. Es ist eine Aufgabe von Schule und Elternhaus. Viele Wege sind möglich, doch niemals der, der sich nur der Sprache bedient, ohne die Tat.

Im folgenden möchte ich auf eine Bewegung aufmerksam machen, die aller Beachtung wert ist, auf das *Jugendrotkreuz*, eine Gründung der Liga der Rotkreuzgesellschaften. Jede Jugendrotkreuzgruppe (meistens sind es ganze Klassen oder Schulen) ist eine Jugendsektion des Roten Kreuzes und steht wie dieses im Dienste der Nächstenliebe.

Das Programm des Jugendrotkreuzes (JRK) ist ganz auf die Bedürfnisse der Jugend eingestellt und fordert keine starre Befolgung bestimmter Regeln (wie Abstinenzzwang etc.). Es verzichtet auf jeden Vereinscharakter. Es erzieht aber zu eigenwilliger Tat, was wichtiger ist als willenlose Befolgung einer starren Vorschrift. Jeder Programmpunkt läßt die sinn-gemäße Anwendung auf persönliche und örtliche Bedürfnisse zu. So lautet das Versprechen, das ein in das JRK eintretendes Kind durch seine Anmeldung unterschreibt:¹⁾

„Ich will versuchen, die Ideale des Jugendrotkreuzes zu erfüllen.

Ich will meinem Vaterland nur Ehre machen.

Ich will versuchen, mein Land besser und glücklicher zu hinterlassen, als ich es übernommen habe.“

Was mir ferner wichtig und wesentlich erscheint, ist der Umstand, daß nicht nur das Verantwortungsgefühl gegenüber andern, sondern auch gegenüber sich selbst gepflegt wird.

So bezieht sich der erste Programmpunkt auf die *Gesundheitspflege*. In Form eines Wettspiels können beispielsweise die wichtigsten Gesundheitsregeln in die Tat umgesetzt werden. Jedes Kind bekommt ein Formular, auf dem links die Regeln stehen, z. B.: Ich habe heute die Zähne geputzt; ich habe heute keinen Alkohol getrunken usw. Rechts daneben ist Raum für die täglichen Eintragungen. Jede Einhaltung einer Regel berechtigt zur Eintragung eines Strichleins. Wer nach bestimmter Zeit am meisten Strichlein hat, ist Sieger. Der Lehrer mag die Anforderungen je nach Gutfinden erhöhen oder vermindern. Bei richtiger Einstellung dürften Betrügereien selten sein. Es ist ja ein Spiel, — als Ausgangspunkt, Beginn zu einer ernsten, bewußten Arbeit. — Doch sei dies nur ein Beispiel, eine Möglichkeit. Andere Wege stehen offen und wollen begangen sein. Gesundheitspflege, als Ausgangspunkt zu besserer Volksgesundheit, ist Dienst am Vaterlande.

Ein weiteres Arbeitsfeld ist die Pflege der Hilfsbereitschaft, der *Nächstenliebe*. Wie viel gibt es doch zu helfen! Besonders wertvoll scheint mir die gegenseitige Hilfe unter den Kindern (Teilen von Znülibrot, bei Hausaufgaben, bei Krankheit eines Mitschülers usw.). Auch Hilfeleistungen Erwachsenen gegenüber (Holz versorgen, Wagen ziehen usw.) können in Frage kommen. Doch lieber nicht im ganzen Klassenverbände, z. B. anläßlich eines Tages für die Alten. Das steht nachher in der Zeitung und riecht nach Effekthascherei. Es mag ja in vielen Fällen ehrlich gemeint sein, aber es könnte zur Mode werden. Das bringt uns nicht weiter.

Als letzten Punkt (er braucht jedoch nicht an den Schluß gestellt zu werden) erwähne ich den Schülerbriefwechsel. Dieser wird ja da und dort gepflegt, doch meist nur im Inlande. Für obere Klassen wirkt ein solcher mit einer ausländischen Schule überaus fruchtbar, vor allem wenn Bildermappen, kleine Sammlungen, Beschreibungen von Sitten und Gebräuchen etc. ausgetauscht werden. Die Sekretariate des JRK besorgen die nötigen Uebersetzungen.²⁾

¹⁾ Auf der Anmeldekarte des Oesterr. Jugendrotkreuzes. Wie dies in der Schweiz gehandhabt wird, ist mir nicht bekannt.

²⁾ Zwecks Gründung einer JRK-Sektion und Eröffnung eines Briefwechsels oder weiterer Auskunft wende man sich in der Schweiz an das Sekretariat des Genfer JRK (Frä. Renée Dubois), Rue Massot 11, Genf.

Wenn ich hier auf das Programm des JRK näher einging, so deshalb, weil ich glaube, daß die Bewegung auf einem gangbaren Wege zur tätigen Liebe und somit zur Völkerversöhnung, zum Frieden ist, sofern sie nicht totgeritten wird, sofern man nicht nur tut, damit getan ist.

„Man kann die Kinder zu einer Gemeinschaft nie dadurch erziehen, daß man ihnen von der Gemeinschaft erzählt, sondern sie müssen die Gemeinschaft in Schule und Haus wirklich erleben.“ (Gaulhofer.)

*

Das Gedicht in der Schule.

Hermann Hiltbrunner:

Die Redaktion von „Schulleben und Schulpraxis“ ersucht mich, zu dem Problem der Gedichtbehandlung im Unterricht Stellung zu nehmen. Ein ehrenvoller Auftrag — und ein guter Einfall der Schriftleitung, bei den Autoren selbst Nachfrage zu halten! Ob ein Dichter in dieser Angelegenheit ein entscheidendes Wort zu reden vermag, ist allerdings zweifelhaft. Ob man ihm glauben wird, ob seine Ideen maß-, richtung- und ausschlaggebend wirken und eine Krise im Unterricht zu beheben vermögen, ist auch zweifelhaft. So oder so — ich setze mich hin und erzähle, was ich weiß.

Eine objektive Lösung dieses Problems kann es nicht geben, weil Gedicht und Intensität, Stoff und Spannung, Fülle und Leere jeder Unterrichtsstunde abhängen vom subjektiven Gesetz und Gehalt des Unterrichtenden. Anders gesagt: ein Lehrer, der von Gedichten etwas versteht oder Gedichte liebt, wird immer Gedichte behandeln, und zwar richtig und gut, ja, unvergeßlich behandeln. Aber das ist eine alte Weisheit; damit kommen wir nicht weiter. Es gilt also, jene Lehrer zur Liebe zum Gedicht und zur Erkenntnis des Gedichtes zu erziehen, die bisher Gedichte aus irgend einem Grunde verachteten oder nicht beachteten. Oder sollten Lehrer unerziehbar sein? Sollten wir vollendet sein? Unwandelbar vollkommen?

Demnach kann auch ich in meinen Sätzen nur Subjektives bieten. Ich kann von meinen Erlebnissen als Schüler und von meinen Erlebnissen als Lehrer erzählen. Da für mich als Lehrer meine Erlebnisse als Schüler restlos verbindlich waren, muß ich von meinen Schüler-Erlebnissen ausgehen.

Mein Vater war Lehrer. Er besaß eine Reihe von Deutschbüchern, deren Herkunft und Name ich nicht mehr weiß, alte, verbrauchte Schulbücher aus allen möglichen Kantonen und Ländern. In diesen Büchern zu lesen, war für mich ein so eindruckliches Erlebnis, daß mir die heutigen Lehrmittel für unsern Deutschunterricht armselig und langweilig und lieblos vorkommen. Prosa las man ein- bis zweimal, Gedichte las man immer und immer wieder. Vielleicht war man für Poesie besonders aufnahmefähig, weil man auf dem Lande aufwuchs, der Vater Lehrer war und sein Sohn später Lyriker wurde. Indessen habe ich, lange bevor dieser beruflose Beruf mich fesselte, als Lehrer in allen Klassen, die ich je unterrichtete, festgestellt, daß die besondere Aufnahme-

fähigkeit für Vershaftes nicht meine jugendliche Vorzugseigenschaft war, sondern daß sie, mittlere Intelligenzstand vorausgesetzt, ein Merkmal aller Jugend ist. Ich mache mich anheischig, eine Bubenklasse, die sich sonst nur für Sport und Automarken interessiert, unter den Bann eines Gedichtes zu bringen, das ihrer Altersstufe und ihrem Fassungsvermögen entspricht. Nur ein gott- und geistverlassener, alter Börsenjobber oder ein düsterer Realitätshysteriker ist unempfindlich für diese Ur-Regung des menschlichen Herzens. Ich sage: Ur-Regung. Denn sowie der Vorzeit Sprache gegeben ward, wurde sie in vitalen Rhythmus gebracht. Das Gedicht ist älter als alle andern Formen, deren Sprache fähig ist. Das erste Wort war vielleicht ein unartikulierter, begriffloser Zuruf. Aber dieser Zuruf wurde wiederholt, der eine Ton wurde gehoben, der andere gesenkt in einem scheinbar zufälligen Wechsel — es ist der Wechsel in Atem und Herzbewegung, Auf und Ab, Systole und Diastole auch hier — und Akzente wurden regelmäßig verteilt: nicht nur der erste, allgemeingültige Satz, schon die erste Signalisation zwischen zwei Steinzeitmenschen hatte den Charakter der Poesie bereits in sich und an sich, enthielt schon „die ganze Poesie“.

Man halte mir Uebertreibung und Schwärmerei vor — die Uebertreibung weiß ich nicht; die Schwärmerei glaube ich nicht, seit ich Kinder habe dichten hören. Jedes normale Kind ist, unter anderm natürlich, ein Dichter. Kinder repräsentieren irgendwie ein Stück Steinzeit: Wir Menschen beginnen alle von ganz vorne, unser Anfang ist aller Anfang und unsere unbewußten Erinnerungen enthalten soviel Vergangenheit, als es überhaupt gibt. Ich übertreibe nicht — im Traume wird selbst der Mensch von anno 3000 nach Christi Geburt archaisch beschaffen sein und wird die Möglichkeit, primitiv zu empfinden, denken und handeln, nicht verlernt haben.

Immer wieder höre ich Kinder dichten. Auf dem Platz vor der eidgenössischen technischen Hochschule spielten letzthin dreijährige Knaben. Einer kletterte auf die Brüstungsmauer, setzte sich, so hoch als möglich, auf ein Postament und rief: „Lueg ich g'sehne in Bahnhof!“ Berauscht von dieser Entdeckung, berauscht von seinem Ausruf begann er seinen Oberkörper hin und her zu wiegen und wiederholte seinen Satz; aber schon bei der dritten Wiederholung lautete er: „Lueg ich g'sehne in Bahnhof!“ Nicht der philologenverpönte Hiatus hat ihn veranlaßt zu dieser Synkopierung, sondern die Taktwidrigkeit des überflüssigen, ausstoßbaren Buchstabens.

Er hatte gedichtet nach allen Regeln der Kunst, hatte einen ungewöhnlichen Vers, einen zweifüßig päonisch-spondäischen Vers „erfunden“, den es nicht einmal bei Goethe gibt, und er wiederholte ihn so oft, bis das strophische Ablaufgesetz seines augenblicklichen Zustandes erfüllt war. Während seiner Rezitation auf der Steinsäule kam etwas Neues in sein Wesen: er beachtete seine Spielkameraden nicht mehr, sondern schaute ins Leere oder in die Ferne, nicht einmal mehr in den Bahnhof, und memorierte in deutlich skandierendem Sington und mit den entsprechenden Körperbewegungen sein Gedicht. Er war, nach der gelungenen und vollzogenen Taktierung seines Satzes, in etwas Neues geraten, in etwas, was mehr ist als Takt und was diese „Grenzsetzung durch den Geist“ nicht vollbringen kann: der Rhythmus war über ihn gekommen, das Grenzenlose in seiner sprachmäßigen Lesart hatte sich seiner bemächtigt — das rhythmische Prinzip, das, im Gegensatz zum Takt, nicht wach erhält, sondern das Bewußtsein einengt und einschläfernd auf Wellen setzt: ein Prinzip, „das mit Geist nichts, mit Leben alles zu tun hat“, das aber nie im Sinne des Taktes tätig ist, sondern nur erlitten werden kann. Beherrscht von diesem Grenzenlosen und Unendlichen verlor der Knabe das Gegenständliche aus den Augen und sein blickloser Blick bekam den Schimmer des Ewigen . . . Das ist nur ein kleines Beispiel für zahllose, die wir jeden Tag erleben können und die geradezu beweisen, daß alle Kinder Dichter sind.

Ich habe Idioten gesehen, die kein Wort sprechen konnten. Sie spielten mit Hölzern, schlugen auf Kisten und es dauerte nicht lange, bis ihr Schlagen sich dem Gesetz eines auch hier noch vorhandenen Taktgefühls unterordnete, um Rhythmus zu bewirken. Wir hatten zu Hause einmal den kleinen Knaben einer obdachlos gewordenen Familie aufgenommen. Mein Vater stopfte sich eine Pfeife aus seinem Tabaktopf. Der Junge sagte: „Was isch dört drin?“ Mein Vater hob eine Handvoll Tabak heraus, zeigte sie ihm und sagte: „Derige Zügs isch drin!“ Als bald begann der Junge um den Tisch zu laufen und im Takt zu seinem Marschieren den Satz „Derige Zügs isch drin“ endlos und ebenfalls in skandierendem Sington zu wiederholen. Wiederum ein zweifüßiger, sonst nur dem Griechischen bekannter, daktylisch-molossischer Vers.

Bei allem dem ist es gänzlich gleichgültig, ob diese kindliche Fähigkeit und Erregbarkeit einem infantilen Lustvermögen aus der Welt der kindlichen Erotik entstamme oder ob man darin eine angeborene, allem Fleisch eigentümliche Eigenschaft sehe. Jedenfalls wäre hier der Augenblick gekommen, auf das Gehör als auf die Quelle eines biologischen Phaenomenkomplexes zu verweisen, dessen Unzertrennlichkeit Psychophysiologen analysieren mögen. Für heute genügt es, festzuhalten, daß mit den Kategorien des Sehens die Welt nicht in ihrer Ganzheit erlebt und erklärt werden kann, sondern daß die vielleicht noch wichtigern Kategorien des Hö-

rens die Voraussetzung sind des endgültigen raum-zeitlichen Erlebens. Aber lassen wir diese erkenntnistheoretischen Dinge.

Mit allem soll nur dargetan werden, daß alle Jugend als rhythmus- und versempfänglich, als gedichttauglich angesehen werden muß und daß, wenn ein Problem vorliegt, es nicht bei den Schülern, sondern beim Lehrer zu finden ist. Ueberhaupt: Probleme der Schüler! Gibt es denn, außer dem Geschlechtproblem, zu dem bei den Austretenden noch das Berufsproblem hinzukommt, noch andere Schülerprobleme? Sind Kinder ursprünglich nicht problemlos und für alles zu haben, was ihrer Natur entspricht? Wie sollte Musik in ihrer konkreten Form, Musikunterricht ohne die von den meisten als eklig empfundene Musiktheorie, also Musikunterricht, dessen Material man begreift und erleben kann, weil es das Material des tagtäglichen Sprechens ist — wie sollten, mit andern Worten, Gedichte den Kindern zuwider sein? Von den Gedichten her fällt kein Schatten über die Schule, wenn der Lehrer kein Tropf und kein Tyrann ist.

Es ist möglich, daß er weder das Eine noch das Andere ist und ihm trotzdem Gedichte zuwider sind. Ich muß mich zwar zu dieser Denkbareit geradezu zwingen, weil mir scheint, wenn Dummheit in ihrer einfachen oder kompensierten Form (Tropf-Tyrann) nicht vorliege, müsse der Lehrer ein Verhältnis auch zum Gedicht haben. Ich will nicht die Fähigkeit zum Gedicht als Prüfstein für den Charakter des Erziehers hinstellen — ich möchte es fast, aber ich will es nicht. Ich denke an den Volksspruch: Wo man singt, da laß dich ruhig nieder; böse Menschen haben keine Lieder. Es will mir nicht aus dem Kopf. Gedichte — sie sind eine Form von Gesang. Ich kann für den erwähnten Spruch Gesang und Gedicht gleichsetzen. Was ergibt sich dann? Armer Lehrer, dem Gedichte zuwider sind! Ich will und will es nicht glauben: „Ich glaube, Herr — hilf meinem Unglauben“.

Aber soviel weiß ich aus meiner vierjährigen Praxis: der Elementarlehrer, der den Schülern keine Gedichte bieten kann, kann auch nichts anderes unterrichten, was unterrichten heißt. Der Fachlehrer aber, — nun, wenn es ihm sogar in seinem Fache fehlt, dann soll er einpacken. Ein sprachlich-historisch ausgebildeter Lehrer muß doch darauf brennen, den Schülern jene wunderbarsten Regungen der menschlichen Seele vorzuführen, die in Gedichten einfach, umfassend und tief niedergelegt sind.

Noch einmal: wer Gedichte liebt, kann sie auch so behandeln, daß es eine Lust ist, in die Schule zu gehen. Wer sie nicht liebt, der behandle sie nicht und übergebe dieses Fach einem Kollegen, auch wenn es ein Mathematiker sein sollte. Ein guter Mathematiker ist schlechterdings eine Art Poet.

Es gibt erzählende und lyrische Gedichte. Beide freuen die Kinder. Ich behandelte als Lehrer schon im vierten und fünften Schuljahr Hesse-Gedichte, an de-

nen die Kinder eine helle Freude hatten.¹⁾ Meine frühesten Eindrücke, noch jetzt jederzeit reproduzierbare Erlebnisse, daß es ein „Leben“, eine Welt, Arbeit auf der Welt, Leid und Freude auf der Welt gebe — alle diese Dinge übermittelten mir Gedichte schon in den beiden ersten Schuljahren. Es waren Gedichte, die man heute nicht mehr als behandlungsfähig erachtet, weil sie auf eine Belehrung, auf eine Moral tendieren. Ich habe bis zu meinem heutigen Tage Belehrung geliebt und das halbe Tagewerk meines jetzigen Lebens besteht darin, bei der Natur in die Lehre zu gehen und: vom Leben mich belehren zu lassen! Ich weiß nicht, was man in der Schule will mit dem „art-pour-art“-Standpunkt.

Was der Lehrer liebt, kann er den Kindern lieb machen, das kann nicht bestritten werden. Er kann dies sogar mit einem Minimum von methodischem Talent. Daß nicht alle Kinder gleich leicht und gleich freudig auf ein Gedicht reagieren, braucht ihn nicht stutzig zu machen. Es reagieren auch nicht alle gleich auf das Einmaleins. Das Einmaleins hat für Viele, höhere Mathematik nur für Einzelne praktischen Wert — das Gedicht aber hat auf allen Stufen für die meisten, auch für Erwachsene, seelisch-menschlichen Wert. Dieser Wertgruppe gebe ich bis an mein Lebensende über alle Tüchtigkeit (die auch sein muß und die, richtig verstanden, doch auch den Menschen im Menschen bilden kann) den Vorzug. Das Gesetz des Gedichtes entspringt einer seelischen Ordnung; das Gedicht bedeutet geradezu eine Ordnung der Seele und Sinne und vermag Ordnung zu schaffen im menschlichen Herzen. Von wenigen Unterrichtszweigen ist solches zu behaupten. Es entspringt dem Menschlichsten im Menschen und sät reines, wahres Menschentum im Sinne derer, denen die Krone des ewigen Lebens verliehen ist und deren vollendete Menschlichkeit uns tagtäglich neu vor Augen glänzen sollte. Verehrte, sehen Sie ihn, den Mann, dem die Riemen zu lösen wir nicht würdig sind? Sehen Sie Heinrich Pestalozzi: Was würde er zu diesem Thema sagen?

Deutschunterricht ist — neben Religionsunterricht in irgend einer Form — mehr als jeder andere Menschenbildungsunterricht. Wer auf solchen verzichtet, ist ein

¹⁾ Wie man Gedichte behandeln soll, steht augenblicklich nicht zur Diskussion. Doch ist auch hier schon zu sagen, daß Liebe zur Sache die beste Methode ist. Liebe findet immer einen Weg, da sie ja Erkenntnis ist. Feuer, Begeisterung, Inbrunst — das sind intensive Methoden der Liebe zur Sache.
H. H.

platter Angestellter, ein Erziehungsbeamter. Wer auf das Gedicht verzichtet, gehört nicht vor eine Schulklasse. Ich rede nicht pro domo: meine Gedichte lassen sich in der Schule im allgemeinen nicht verwenden.

Ich rede nicht als Dichter. Ich rede als Lehrer, als Kollege meiner Leser. Ich redete frisch von der Leber weg, ab und zu vielleicht allzu frisch. Aber sollen wir uns Komplimente machen? Sollen wir nicht mit uns ins Gericht gehen? Wenn an der Schule unterrichtsmäßig irgendeinmal etwas nicht stimmt, so sind wir schuldig, nie die Kinder. Unsere Schuld ist fast immer Lieblosigkeit. Alle Bequemlichkeit, alle Unlust, alle Laune, alles Negative an und in uns, das nicht auf dem Schulwege abgefallen ist, setze ich auf Rechnung der Lieblosigkeit und Liebesunfähigkeit; jeder Mangel an Güte und Menschlichkeit wurzelt und wuchert in ihr als dem Urgrund aller jener Gründe.

Ich bin auf dem Wege zu predigen, ich halte Ihnen eine Lektion. Ich bin in Ihren Augen ein Abtrünniger, aber nicht weil ich ein schlechter Lehrer war. Meine Zeugnisse stehen Ihnen zu Diensten . . . Meine Lektion ist schlecht aufgebaut. Ich habe die Methode verlernt. Aber der Ton, nicht die Methode macht die Musik. Ich ging vom Gedicht aus und kam ins Predigen. Ich komme zum Gedicht zurück und flehe Sie an, da mir Ihr Beruf heilig, die Schule mir heilig ist: Zurück zum Gedicht, zurück zu seiner Bewegung aus Maß und Klang, es ist Natur, innerste Natur, es kommt aus uns und kommt in uns, es kann uns heben, kann uns tragen, kann uns trösten, kann uns traurig und wieder heiter machen. Es enthält die ganze Poesie, das Leben in konzentriertester Form, enthält den ganzen Menschen und mit ihm die ganze Welt.

Im Gedicht erreichen wir umweglos Kontakt mit der kindlichen Seele und stimmt unser Ton überein mit ihrem Ton, wir schwingen zusammen und wissen es nicht, wir schweben im Urgegebenen und merken es nicht, aber wir sind bezogen auf den Grundton des menschlichen Herzens, auf das älteste Lied, auf das Lied der Lieder, das als cantus firmus Anfang und Ende unseres Lebens übertönt — jener cantus firmus, den unser Dasein urher und ewighin kontrapunktiert, der uns den Herzschlag der Welt fühlen läßt, der uns von der Erde zur Welt löst und uns einordnet ins Universum: daß wir, miteinbezogen, verwandelt und seligvollendet, wissen um den Weg aller Wege und um den Namen aller Namen.

Schweizerische Umschau.

Paedagogische Vorträge am schweizerischen Landessender. (PSV) Der schweizerische Landessender wird in seinen Programmen auch paedagogischen Fragen seine besondere Aufmerksamkeit schenken. Dr. K. E. Lusser, St. Gallen, sprach am 31. März über „Öffentliche oder private Erziehung“. Der nächste Vortrag findet am 6. Mai statt; Fr. Stucki, Bern, wird reden über „Möglichkeiten und Grenzen der häuslichen Erziehung“.

Schulfunk. (PSV) Während der Monate Februar und März führte der Schweiz. Schulfunkverein am Landessender Versuchssendungen durch, die als durchaus gelungen bezeichnet werden dürfen. Es darf damit gerechnet werden, daß vom Herbst an diese Sendungen regelmäßig durchgeführt werden. Als Kuriosum darf gemeldet werden, daß die Schulbehörden der Stadt Zürich die Durchführung der Versuche nicht gestatteten.