

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: 8 (1935-1936)

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: 13.03.2025

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

und herangeführt. Man baut. Es geht nicht schnell. Nachbarn stiften in den Hühnerhof Hennen. Neue Pflichten entstehen. – All die Arbeiten kehren in den Malheften wieder. Gärtchen und Blumen, Hühnerstall, Henne und Kücken werden gezeichnet, gemalt, modelliert. Die Phantasie der Kinder arbeitet. Sie erfinden Geschichten und erzählen sie. – Der Geist Fröbels und Maria Montessoris wirken in den Werken der Kindergärtnerinnen, nicht aber die Werke selbst.

Treten die Kinder nach dreijährigem Besuch des Kindergartens in die Grundschule ein, so bringen sie eine Summe von Fertigkeiten und Geschicklichkeiten mit. Wichtiger aber ist das kleine Weltbild, das sie erfahren haben, und das nichts anderes ist, als das Große im kleineren Maßstab. Sie haben die Gemeinschaft erlebt, kennen Rechte und Pflichten. Das wirkt sich in der Schule aus. Diese setzt zunächst die Arbeit des Kindergartens fort, von Anfang an mit demselben Ernst und dem gleichen Willen zur Verantwortung, wie im Kindergarten gearbeitet wurde.

Arbeit ist der Grundton, auf den auch das Tun der ersten Jahre in der Volksschule gestimmt ist, mit einem Unterschied allerdings: die Arbeit erhält ihr Gepräge mehr und mehr durch die klaren Absichten der Erwachsenen. Karton, Papier, Messer und

Schere werden im 3. und 4. Grundschuljahr in den Händen der Kinder zum Werkzeug und zum Material. Zweck: Jeder Schüler muß sich selbst einmal als Buchbinder, Schlosser, Gärtner usw. empfunden haben. Das jüdische Volk soll aus seiner Erd- und Dingfremdheit erlöst werden. – So ist es auch zu verstehen, daß in den Volks- und Mittelschulen die Arbeit in den Handwerksstätten einen breiten Raum im Lehrplan der Schulen einnimmt. Aber auch hier gestaltet das Leben die pädagogische Absicht. Die Schüler müssen die Schule ausbauen helfen. Sie legen Turn- und Spielplätze an, verfertigen oft auch die dazu nötigen Geräte. Sie pflanzen auf kahlen Hängen die Bäume. Sie legen Zier- und botanische Gärten an. Sie schaffen oder bereichern Lehrmittelsammlungen mit Reliefs und Sandkästen, Körpern für die Geometrie usw. Sie richten Lesezimmer ein, drucken die Verzeichnisse der Bücher, binden Bücher, tischlern Regale, Tische und Stühle. – Trotzdem sind auch hier die Schulen bis zu einem gewissen Grade „Lernschulen“ geblieben; der Glaube an die Macht des Wissens ist nicht erschüttert. Der „Stoff“ wird auch übermittelt, aber in großer Übereinstimmung von Wissen und Können.

Karl Ingold, Buch-Ramsen (Schaffh.).

SCHULLEBEN UND SCHULPRAXIS

VERANTWORTLICHE REDAKTION DIESER RUBRIK: PROF. DR. W. GUYER, RORSCHACH

Die Bildbetrachtung an der Mittelschule

Von Hans Wagner, Kantonsschule St. Gallen

Während der siebenjährigen Bildungszeit an der Mittelschule erfährt der junge Mensch jene große physische und psychische Umwandlung, die ihn vom ältern Kind zum jugendlichen Erwachsenen macht. Der außerordentlich starke Unterschied in der psychischen Grundhaltung, die beide Entwicklungsstufen kennzeichnet, rechtfertigt es, auch in der Frage der Bildbetrachtung eine klare Abgrenzung von untern und obern Klassen vorzunehmen.

Für die untern Klassen werden die gleichen Überlegungen richtungsweisend sein, die für die Bildbetrachtung der Sekundarschule zu berücksichtigen sind. Der Umstand, daß der junge Gymnasiast meist aus gutsituierten Volksschichten kommt, kann sich im nachteiligen wie im guten Sinne auswirken. Er ist vielleicht zu Hause bereits mit allerlei Art von bildender Kunst in Berührung gekommen, die ihm für dies und das eine besondere Empfänglichkeit vorgebildet hat. Solche Beeinflussung kann ihn aber auch ebensowohl im naiven Offensein für diese und jene Werte gestört und in eine Art künstlerische Blasiertheit hineingerückt haben. Im allgemeinen wird er sich aber vom Sekundarschüler kaum wesentlich unterscheiden. Der gelegentliche Hinweis auf bestimmte Bildkategorien wird somit auch hier das Gegebene sein. Im übrigen verweisen wir auf die Ausführungen, die wir in der letzten Nummer dieser Zeitschrift der Bildbetrachtung auf dieser Stufe gewidmet haben.

Für die obern Klassen der Mittelschulen ist die Sachlage

wesentlich anders. Der Schüler dieser Stufe steht im Begriffe, seine Beziehungen zur Umwelt mächtig auszuweiten und die vielfachen und bunten Wahrnehmungen nach Ursache und Zusammenhängen tiefer zu ergründen. Damit wird der Lehrer in die Möglichkeit versetzt, auch die Vielgestaltigkeit des künstlerischen Bildes nach einer bestimmten Ordnung an den Schüler heranzubringen und ihm so eine Orientierung zu geben, mit der er sich auch in Ausstellungen, Museen usw. einigermaßen zurechtfinden kann.

An der st. gallischen Kantonsschule ist seit Jahren dem Zeichenunterricht der 5. und 6. Klasse eine Art Kunstunterricht eingegliedert, der die Absicht verfolgt, Interesse und Verständnis für die verschiedensten Gattungen der bildenden Kunst und ganz besonders für Werke der Malerei und Graphik zu wecken. Die geistige Reife ist in diesem Alter bereits so weit fortgeschritten, daß dem Schüler eine gewisse Einsicht ins Wesen des künstlerischen Bildes übermittelt werden kann. Im Anschluß an die Erfahrungen, die er im vorausgegangenen Zeichenunterricht gemacht hat, wird er ohne Mühe zu belehren sein, daß künstlerisches und wissenschaftliches Bild zwei ganz besondere Dinge sind. Er kann jetzt begreifen, wie im wissenschaftlichen Bild ein objektiv gegebener Form- und Farbbestand oder ein ebenso objektiv bestimmter Vorgang bildhaft festgehalten und gedeutet werden soll, und daß das künstlerische Bild im tiefsten Sinne eine Überwindung der objektiven Erscheinung durch subjektiv bedingte Umwandlung bedeutet, daß das

künstlerische Bild zum mindesten nicht bloß Wirklichkeitsdarstellung, sondern immer irgendwie Wunscherfüllung ist. Von dieser Einsicht aus kann dem Schüler sodann klar werden, daß dieser Umwandlungsprozeß verschiedene Arten des Verfahrens verlangt. Mit andern Worten: Der Schüler dieser Stufe wird verstehen, daß über die Wahl des dargestellten Stoffes hinaus das Wie der Darstellung für den künstlerischen Gehalt eines Bildes von ausschlaggebender Bedeutung ist. Diese Einsicht wird ihm am besten durch die Deutung von Werken übermittelt, die der Gegenwart und den Jahrzehnten angehören, die ihr unmittelbar vorausgegangen sind. Dieser erste eigentliche Kunstunterricht beschäftigt sich also zunächst mit moderner Kunst im weiteren Sinne des Wortes. Die Auswahl der zu besprechenden Bilder geht nach zwei Richtungen, nach Stoff und Art der Darstellungsmittel und wird wenn irgend möglich mit dem Hinweis auf ganz bestimmte Künstler vollzogen. Man kann dabei vor allem zwei Hauptgruppen von Bildern im Auge behalten, nämlich solche, die naturnahe, und solche, die naturfernere Kunst repräsentieren, solche, die irgendwie naturalistisch, impressionistisch, und solche, die mehr subjektiv eigenwillig geartet sind, Bilder, die wirklich oder scheinbar irgendwann und -wo aus der Natur herausgeschnitten wurden, und solche, die aus ganz bestimmten Absichten und Überlegungen heraus gebaut worden sind. Es ist selbstverständlich, daß nicht für alle feinem Unterscheidungen in der künstlerischen Schaffensrichtung ein besonders aufschlußreicher Künstler als überzeugendes Beispiel herangezogen werden kann, und daß auch die zahllosen Künstlerindividualitäten, denen wir im Leben begegnen, nicht in irgendeinem lückenlosen System unterzubringen sind. Aber eine gewisse Klärung im endlosen Vielerlei von Künstlern und Werken ist dennoch erreichbar. Um anzudeuten, in welcher Weise hier etwa vorzugehen ist, nennen wir z. B. folgende Namen: Koller, Menzel, Courbet, Liebermann, Manet, Renoir, van Gogh - Thoma, Böhle, Uhde, Millet - Schwind, Richter, Preller, Böcklin, Kreidolf - Busch, Daumier - Marées, Hodler, A. Giacometti. Ein anderer Weg, möglichst tief in den Reichtum moderner Bildgestaltung einzudringen, bietet sich ferner, wenn Bilder verschiedener Künstler und damit meist verschiedener Darstellungsart zu verschiedenen Stoffeinheiten zusammengestellt werden, z. B. das Bildnis, die Landschaft, das Stilleben, das religiöse Bild, das Genrebild usf. Ebenso empfiehlt es sich, an Hand eines möglichst zahlreichen Bildmaterials hin und wieder auf gewisse Stimmungswerte hinzuweisen, die überall und zu den verschiedensten Zeiten im Kunstwerk zutage treten: das Heroische, das Romantische, Idyllische, Elegische, Dämonische usf. Ebenso könnte man vom Reiz des Bewegten, Flutenden (Impressionismus), wie vom Reiz des Festen, Beharrlichen (Sachlichkeit) sprechen, oder auch das Problem der Wandmalerei zur Erörterung bringen usf. Man sieht, der Möglichkeiten, den künstlerischen Horizont der Schüler zu weiten, gibt es mancherlei.

Ist die moderne Malerei besonders geeignet, auf die Verankerung der Kunst im Seelenleben des Individuums hinzuweisen, so bietet die historische Kunst die schönste Gelegenheit, zu ihrer Verbundenheit mit Zeit und Rasse hinzuführen. Wenn man der mittelalterlichen Kunst vor-

gängig sich eingehend mit der Zeichnung des Kindes auseinandersetzt, wird das tiefere Verständnis romanischer und gotischer Bildkunst ganz wesentlich gefördert. Daß zum Erfassen der Glasmalerei auch technische Erörterungen unentbehrlich sind, versteht sich wohl selbst. Die Gegenüberstellung von Deutsch und Welsch dürfte ebenfalls eine empfehlenswerte Sache sein. Man wird aber auf den Streifzügen durch die historische Kunst immer wieder ganz besonders daran denken müssen, daß der Zweck solcher Aufklärung nicht Kenntnisübermittlung, sondern bloß Hilfe zum verständnisvollen Genuß des Werkes sein darf. Daß bei solchen Darbietungen die Gefahr des Kunstgeschwätzes immer im Hintergrund steht, muß man ebenfalls wissen. Das Entscheidende ist nie vom Wort, sondern vom Werk zu erwarten, dem man allerdings Zeit lassen muß, wirksam zu sein. Wo Bildbetrachtung im Tempo des Films geschieht, kann nicht von Kunstpflege, wohl aber von Kunstmord gesprochen werden. Es handelt sich eigentlich auch nicht darum, die Schüler durch unsere Anweisung in die Fähigkeit zu versetzen, das Kunstwerk nach Qualität und Kitsch beurteilen zu können. Es wird sogar notwendig sein, immer wieder dem Schüler zu sagen, daß Kritik die Türen zur Kunst leicht vernagelt, daß erst langjähriger Umgang mit Werken verschiedenster Art einige Zuverlässigkeit im Bildbeurteilen gewährleistet, und daß auch dann noch zu bedenken ist, wie beschränkt unser Urteilsvermögen in künstlerischen Dingen immer bleiben wird.

Bildbetrachtung in der angedeuteten Art erfordert allerdings reichliche Zeit. Da sie aber in den fakultativen Unterricht und besonders in die Abendstunden des Winters fällt, ist der damit verbundene Ausfall an zeichnerischer Schülerarbeit wohl zu rechtfertigen. Es zeigt sich auch, daß die Schüler solchem Bildunterricht reges Interesse entgegenbringen. Wie weit der Erfolg nach der Tiefe geht, läßt sich, wie bei mancherlei Unterrichtsarbeit, selbstverständlich nie feststellen.

Die Beschaffung des nötigen Materials nach dem Umfang läßt sich heute ohne allzugroße Kosten durchführen (siehe das Quellenverzeichnis in der letzten Nummer). Schwieriger ist's mit der Qualität. Während der Deutschlehrer auch mit der billigsten Schulausgabe seinen Schülern immer Originalkunst darbieten kann, muß man sich bei der Bildbetrachtung stetsfort bewußt sein, daß Nachbildungen häufig auch irgendwie Trübungen, wenn nicht sogar Fälschungen sind. Es ist daher empfehlenswert, so oft als möglich auch Ausstellungen und Museen zu besuchen und wenigstens für einen Teil der notwendigen Reproduktionen nur das Beste zu wählen. Es ist hier wieder ganz besonders an die hervorragenden Wiedergaben aus den Verlagen Wolfsberg, Rascher, Piper, Bruckmann und Hanfstaengel zu erinnern, die zudem für Mittelschulen als besonders geeigneter Wandschmuck nicht genug empfohlen werden können.

Dürer, Apokalypse oder das Marienleben.
Holbein, Totentanz.

Altdeutsche Meister (Dürer, Grien, Kranach, Altdorfer). Aus Meisterbildern des „Kunstwart“ oder aus Seemann-Bildern zusammengestellt.

Italienische Meister. Madonnenbilder, zusammengestellt aus Kunstwart- oder Seemann-Bildern.
Michelangelo. Kunstwart.

Sammlung Blaue Bücher.

Rubens. Aus Kunstwart-Bildern zusammengestellt oder Seemann-Mappen.

Rembrandt. Kunstwart.

Niederländische Kunst (Landschaft, Interieur, Genre, Meer, Tier, Stilleben, Bildnis: Kunstwart und Seemann.

Schwind, Richter, Spitzweg, Feuerbach, Thoma, Welti: Kunstwart. Menzel. Seemann.

Liebermann. Seemann.

Franz. Impressionisten: Corot, Monet, Manet, Renoir: Seemann. Neuere und neueste Malerei. Seemann.

Methodische Besinnung¹⁾

III. Das ästhetische Verhalten in der Schule (Fortsetzung)

Gedicht und Schule I.

Unsere letzte „Methodische Besinnung“ (Januarheft) führte uns zum „*ästhetischen Verhalten in der Schule*“, und die seither erschienenen Beiträge über „Bildbetrachtung in der Schule“ galten der Einführung des Kindes in das Kunstwerk des Erwachsenen. Wir unterschieden im Januarheft drei Arten oder Stufen, in denen die Schule dem ästhetischen Verhalten des Kindes gerecht werden müsse: die Gesamthaltung als vorwiegend ästhetische Stimmung oder als besondern Anlaß, dann den künstlerischen Ausdruck des Kindes, und schließlich die Bekanntmachung mit der vorhandenen Kunst, und wir umschrieben diese drei Stufen kurz so:

„1. Das ganze Dasein des Kindes steht unter dem Aspekt des ästhetischen Verhaltens; also muß dieser Haltung ganz *allgemein* Rechnung getragen werden: in Frohmüt, Humor, Güte, in der Ausstattung des Schulraumes, im Schulspaziergang, Schulfest, Gesang, in der Schulaufführung, in Feierstunden des Vorlesens, des Erzählens. 2. Eine weitere Stufe ist die speziell ästhetische Betätigung des einzelnen Kindes im Rahmen des Stunden- oder Wochenplanes: freies bildnerisches und sprachliches Gestalten im Zeichnen, Formen, Aufsatz. 3. Und schließlich kommt als dritte Stufe der Übergang vom *kindlichen* ästhetischen Empfinden und Gestalten zum *Kunstwerk* des Erwachsenen. Dieser Übergang muß einmal vollzogen werden, und er muß außerdem systematisch vollzogen werden. Prosa- und Versdichtung, Malerei, Skulptur, Musik, Bau- und Wohnkunst dürfen im Leben nicht unvermittelt ans Kind herantreten, wenn man nicht riskieren will, daß es während seines ganzen Lebens verständnislos daran vorbeigehe.

Natürlich darf diese Stufenreihe nicht so verstanden werden, als löse eines das andere ab und bringe es damit zum Verschwinden. Die Stufen sind insofern Stufen, als sie wirklich aufeinander folgen, aber sie sind andererseits Kreise, indem das erste immer als Grundlage des weitern bestehen bleibt und neben ihm getrieben werden muß.“

Für den Entwicklungsgang nach oben zeigt sich nun aber doch die unvermeidliche Tatsache, daß der Mensch im allgemeinen vom *ästhetisch-tätigen Kind* zum *ästhetisch-genießenden Erwachsenen* wird, und daß also der *Endzweck* für die Schule (wie wir an der erwähnten Stelle schon sagten) mehr darin liegen muß, die Kinder „zum ästhetischen Genießen als zum künstlerischen Schaffen heranzubilden. Abgesehen von der künstlerischen (darstellerischen) Begabung, werden

die meisten Menschen später nur noch Zeit und Muße für das ästhetische Genießen finden, und sogar für die bloße *Vermittlung* der Kunstwerke im Konzertsaal und auf der Bühne sind eigens gebildete und begabte Darsteller nötig. Die Schule erwirbt sich schon damit ihr größtes Verdienst, wenn sie die heranwachsenden Menschen zum guten Buch, zum guten Theater, zum guten Bild, zur guten Musik erzieht. In zweiter und dritter Linie erst kommen für sie auch die produktive und die reproduktive Gestaltung in Betracht, wobei an erster Stelle natürlich Zeichnen, Sprache und etwa noch rhythmische Gebärde stehen. Musik und Gesang bleiben durchaus im Reproduktiven.“

In der ästhetischen Entwicklung des Menschen regiert also das merkwürdige Gesetz einer deutlich rückläufigen Bewegung: Das Kind lebt sein *ganzes* Leben ästhetisch, und zwar genießend *und* gestaltend in einem; es kann nicht genießen ohne zu gestalten, noch gestalten ohne zu genießen. Der Erwachsene, oft schon übrigens der reifere Jugendliche, sieht sich in der Gestaltung um so ohnmächtiger, je tiefer er in die Welt der objektiven Kunst genießend eindringt. Schon die bloße Reproduktion (Instrumentalmusik, Rezitationen, Theater, — in der bildenden Kunst gibt es keine Reproduktion in diesem Sinn) erheischt eine überdurchschnittliche Begabung, die eigentlich schöpferische Kunst aber liegt als heiliges Feuer beim Genie. —

All das gilt nun auch für die Sprache und ihre höchste Kunstform, das *Gedicht*. Zunächst: einziges Ziel der Schule kann das genießende Verstehen und verstehende Genießen des Gedichtes sein — niemals also etwa das Machen oder Nachmachen von Gedichten. Es wäre auch falsch, zum guten *Prosastil* etwa so erziehen zu wollen, daß man Beispiele aus Gottfried Keller oder sonst einem Dichter hinstellen und dazu bemerken würde: *So* drückt man das aus. Jeder andere, der bei einer bestimmten Gelegenheit nun *so* schreiben wollte, würde sich der Phrase und Unechtheit schuldig machen. Stil kann man nicht lehren, sondern nur lernen, weil er das Persönlichste und Sachlichste zugleich ist, und weil man einem Menschen nur sagen kann, was an seinem „Stil“ stillos ist, nicht aber, wie er stilvoll zu schreiben hätte, eben weil nur *er* seinen Stil finden kann.

Hingegen ist es sehr wohl möglich, Stil und Form am Kunstwerk *empfinden* und *genießen* zu lehren. Voraussetzung dafür ist einzig das ästhetische Verhalten, und dieses fehlt keinem Menschen. Kein Mensch kann sich sprachlichem Reiz überhaupt entziehen; nur kommt es freilich auf Art und Grad des *Geschmackes* an, ob einer dem Schmiß eines Schlagens oder der Tiefe eines Goetheschen Gedichtes zugänglich sei.

¹⁾ Siehe die Nummern vom Oktober u. Dezember 1932, April, August und Oktober 1933, Januar 1935.

Hier wird es Grenzen geben, die kaum zu überwinden sind; aber die Schule darf es wenigstens nicht unversucht lassen, den Zugang zu echten Kunstwerken zu öffnen. Vieles kommt hier auf Kultur und Gediegenheit des ganzen Milieus an, in dem das Kind aufwächst, und dazu gehört ja *auch* die Schule. Wir langen damit wieder bei den Stufen an, von denen im Anfang die Rede war. Den Hintergrund für künstlerischen Genuß muß die ganze Atmosphäre der Schule abgeben, denn Kunst kann nur auf dem Boden der *Stimmung* gedeihen. Im chemischen Laboratorium, in der Polizei- oder Amtsstube, auch im germanistischen Seminar mag die Luft für künstlerischen Genuß zu dick oder zu dünn sein, und auch eine Gedichtstunde von 11—12 Uhr, einzig dem Gebot des Stunden- und Lehrplans folgend, kann alles eher als stimmungsvoll werden. Irgend ein Arrangement sollte den Boden auflockern, die Stimmung einlenken, so wie ja schon der Raum für ein Konzert passend sein muß, damit es seinen Gehalt voll entfalten kann. Das Kind muß hinter und bei allem Ernst des Unterrichts die Möglichkeit sehen und spüren, daß auch der Humor, die Weihe, die gemeinsame Hingabe an ernsteste Betrachtung oder tragisches Leid durchbrechen kann und darf. Feier und Fest müssen ihren Platz in der Schule haben, und schon die ganze Veranstaltung dazu soll ernst genommen werden. Dann erst wirken Auf- führung und Rezitation (in Verbindung mit Musik und Rhythmik) voll und ganz.

Aber auch die zweite Stufe — das sprachliche *Gestalten* des Kindes — darf nun doch nicht außer Betracht fallen, auch wenn wir als Endziel das sprachliche *Genießen* hinstellten. Auf der Unterstufe fallen ohnehin Genuß und Gestalten zusammen. Gerade weil das Kind noch nichts von der Strenge des objektiven Kunstwerkes weiß, gibt es sich um so unbefangener der Gestaltung hin. Stoff und Form sind ihm keine getrennten Probleme; wenn es vom Stoff erfüllt ist, denkt es nicht an die Form, und diese gelingt ihm darum ohne weiteres zur Genüge. Der Erwachsene kann sehr wohl den Gehalt des Kunstwerkes *empfinden*, weil diesem durch den Dichter jene Form gegeben ist, die den Gehalt am besten und gestaltungskräftigsten darstellt. Aber ihm würde sofort die Grenze schmerzlich bewußt, wenn er nun diesen Gehalt selber (produktiv oder reproduktiv) darstellen müßte; er überläßt das den Berufenen. Das *bloße* Anhören, Entgegennehmen, Genießen, wäre aber in der Schule darum noch unangebracht, weil es hier tatsächlich noch *Bildsames* gibt, und weil doch die Kinder bis weit hinauf *gestaltende* Wesen sind. Ich bin versucht, die Stufenreihe der ästhetischen Entwicklung im Sprachlichen gegenüber allen andern Stoffgebieten (Wissenschaft, wirtschaftliches, politisches Verhalten) umzukehren: Zuerst volle Einheit von Gestalten *und* Genießen, dann Trennen des reinen Gestaltens vom Genießen objektiver Gebilde, und dann immer stärkeres Betonen des genießenden Geschmackes. In den andern erwähnten Gebieten ist der Fortschritt von Vertiefen, Verstehen und Gestalten ein durchaus einheitlicher: je besser man z. B. im Wirtschaftlichen oder Wissenschaftlichen „ausgebildet“ worden ist, desto tüchtiger wird man auch in der Ausführung sein, und die Schule führt hier nirgends von einem aktiven zu einem mehr passiven Verhalten, sondern — so will sie es wenigstens — zu immer brauchbarer

Aktivität. Was aber jetzt wichtig ist — es sollte nicht ein Bruch zwischen Gestalten und Genießen so eintreten, daß auf einmal mit dem Aufhören des Gestaltens auch das Genießen in Frage gestellt ist, sondern (ich nehme den Vergleich in etwas übertragenem Sinne von Schiller) das Rad sollte mitten im Schwung ausgetauscht werden. D. h. das Gestalten müßte doch bis möglichst weit hinauf seinen Platz haben, produktiv im freien Sprechen, im vorbereiteten Vortrag, im Aufsatz verschiedener Stilgattungen, und reproduktiv im Vortragen und Aufführen dichterischer Kunstwerke. Dies ist schon darum wichtig, weil die Schule immer eine Gemeinschaft von mannigfaltigen Begabungen darstellt, die sich hier (einschließlich natürlich die Bedeutung des Lehrers) ergänzen und ständig befruchten. Immer wird es dann so sein, daß *nach* der Schule (auch der höhern und höchsten) nur ein geringer Prozentsatz aller ehemaligen Schüler die Hochsprache wirklich beherrscht, d. h. zu einem Stil gelangt. Aber die Erfolge sind auf dem Gebiet der Sprache doch wenigstens größer als auf dem der bildenden Kunst und der Musik — denn Sprechen ist immerhin allen Menschen von klein auf etwas Vertrauteres und Lebenswichtigeres als Zeichnen, Malen, Plastik, Musik, Gesang.

Freilich — das Ziel bleibt dasselbe bei allen Versuchen zum Selbargestalten: das künstlerische Genießen, Verstehen, die *Ehrfurcht* vor dem Kunstwerk. Es ist hier — auf einer andern Ebene — dasselbe wie mit dem Religiösen: man kann es nicht „machen“, nicht „erarbeiten“, es ist Geschenk, Gnade. Man kann nur *hinweisen*, Beispiel geben; das „Erwerben“ ist da nicht ein Lernen im gewöhnlichen technischen Sinn. Für die Mehrzahl der Menschen kann die Schule auf dem Gebiet der Sprache ganz positiv *geben* nur die *Sprachrichtigkeit*, und es ist schon viel, wenn sie die Menschen selbst bis zur Reifeprüfung, ja bis zur wissenschaftlichen Promotion dahin bringt, daß sie *schlicht* reden und schreiben. Der Gebrauch der Hochsprache verführt den Mittelmäßigen immer dazu, auch „hoch“ sprechen und schreiben zu wollen, und fast immer strauchelt er dabei — selbst der Gebildete, ja selbst der diplomierte Deutschlehrer. Das kommt daher, daß einer nur über das ganz gut spricht und schreibt, was er wirklich auch ganz versteht und ganz beherrscht — eine Sprache abgezogen von einer Tüchtigkeit in der *Sache* gibt es nicht (das Elend des Sprachstudiums!). Ich habe schon immer betont, wie kräftig, echt, schlagend, bildhaft sich der einfache, unverbildete, unverschulte Bauer, Handwerker, Arbeiter in seiner engern Muttersprache ausdrückt. Für die Hochsprache bleibt es bei den meisten dabei, daß sie sich sogar im Idealfall einfach, sprachrichtig, „korrekt“ auszudrücken vermögen, und daß also die sprachliche „Höherbildung“ für die meisten nur zum Verstehen, Genießen des sprachlichen Kunstwerks zu führen vermag.

Für das *Gedicht* jedenfalls gilt das restlos, und wer etwa der Stilbildung in der Prosa mehr Erfolg zusprechen möchte, der lese die Aufsätze der Maturanden und die Dissertationen, selbst die der Germanisten.

Als drei Grundbedingungen für die „Behandlung“ des Gedichtes fanden wir also: die ästhetische Stimmung oder den Rahmen, die Gestaltung, und die ganze Einstellung zum Gedicht als zu einem *Kunstwerk*. Wie das methodisch näher zu verstehen ist, davon ein nächstes Mal. G.

Das „Bewegungsprinzip“ in Beziehung zu Lehrer, Schüler und Lehrweise

Von Erika Bebie-Wintsch, Zürich

Lehrer, Schüler und Lehrweise stehen in steter Wechselwirkung, und wo ein Glied leidet, leiden die andern Glieder mit — umgekehrt, wenn an einem Pol eine Kraftquelle ersteht, kreist die Kraft weiter und kehrt zum Ursprung zurück.

Immer wieder beklagen unsere führenden Pädagogen die *Vernachlässigung des Gefühls-Triebmäßigen zugunsten einer einseitig intellektuellen Beeinflussung*.

„Trotz aller Reformen sind unsere Schulen Mastanstalten geblieben“ (Kerschensteiner). Nicht nur Schüler und Lehrweise werden durch die Intellektualisierung auf schiefe Bahn gedrängt, auch der Lehrer kann aus einem natürlichen Tatumenschen leicht ein Theoretiker werden, der Welt und Leben durch eine getrübbte Brille sieht und Humor und Jugendmut verliert.

Eine weitere Vergewaltigung der wirklichen und wirkenden physiologischen Entwicklungsbedingungen bedeutet *die starke Beschränkung der Ausdrucksmöglichkeiten, der Ausdrucksfähigkeit*. Das Kind darf in der Schule nicht ganz es sein, meist nur Kopf und Hand betätigen, die übrigen Glieder sind ihm im Weg, und so entsteht der unkoordinierte, unausgeglichenere, gehemmte Mensch.

Beides, die Vernachlässigung des *Gefühls-Triebmäßigen* und der *Ausdrucksmöglichkeiten* veranlaßt die Kinder, sich ihre Rechte zu stehlen. Ihr Denken, ihr Interesse wandert eigene Wege, die Schule wird für sie die uneigentliche „reizarme“ Welt: „Der Unterricht machte mir keine Mühe. Aber er blieb durchaus eine Angelegenheit, die sich in den Wänden des Schulzimmers abspielte.“ (E. Eschmann.) — Die Folge ist erzwungene Arbeitsleistung und Disziplinlosigkeit in und neben der Schule. Und der Lehrer wird für den Schüler ein Fernstehender, der einer andern Generation, einer andern Gattung angehört und nichts wissen will und wissen darf von dem, was man innerlich denkt, erlebt und erstrebt.

Gewiß kann es ein tüchtiger Unterrichter fertigbringen, daß die Kinder gedankenvolle Stillsitzer vortäuschen, trotzdem das „Ausgeben“ auf ein Minimum beschränkt wird; aber wer kein Tyrann ist, läßt allerlei unerwünschte Bewegungen passieren, solange es nicht zu arg wird. Die Grenze des Erträglichen weitet oder verengert sich nach der augenblicklichen Gemütsverfassung und dem Beherrschungsvermögen. Dazu kommt, daß man nicht bloß verantwortlich ist für die offensichtliche äußere Disziplin, sondern auch für das, was sich hinter den Kulissen abspielt, sich mehr oder weniger der Beobachtung entzieht. Nur die Fehlleistungen verraten, daß da oder dort etwas nicht gestimmt hat. Wo, muß man meist erst ergründen, und durch diese Detektivarbeit wird die Unvoreingenommenheit zwischen Lehrer und Schüler gestört. Auch der ideal gesinnte Lehrer kann in der Hitze des Gefechtes einem Eseltreiber ähnlich werden. — Er, der augenscheinliche Machthaber, befindet sich in einer ständigen, ihm selbst unbewußten Zwangslage: *Selbstbeherrschung, die Klasse fesseln, die geistige Zucht überwachen*. Die Handhabung dieser dreifachen Disziplin

ist in erster Linie schuld am allzu schnellen Verbrauch von Stimme, Nerven und Berufsfreude. Zudem hat auch der Lehrer das Empfinden: Mein Bestes kann ich den Schülern nicht geben, sie sind zu jung, würden es nicht verstehen — die übrigen Einflüsse sind zu mächtig — wir haben anderes zu tun. So wird ihm der Hauptberuf zum Nebenberuf. Aus dem sozial eingestellten Helfer wird der Machthaber mit dem „Kainszeichen“, der Lehrertyp. — Und wir erhalten die Werkstatt, die Schulatmosphäre, die die Sonne verdüstert und den Atem beengt.

Dieser Schüler- und Lehrernot, die sich verschärft bei großen Klassenbeständen oder wenn Sinnesgeschädigte und Entwicklungsgehemmte in der Klasse sitzen, *verdankt* das „*Bewegungsprinzip*“ sein *Entstehen*.

Das *Bewegungsprinzip* will Ernst machen mit der *Beachtung des Gefühls-Triebmäßigen*, indem diese dem Aufbau dienenden Kräfte, diese *Fähigkeiten* nicht als störende Mächte bekämpft, sondern als *Unterrichts- und Erziehungshilfe* gebührend berücksichtigt werden in der Menschenbildung. — Damit möchte ich nicht der chaotischen Auswirkung des Trieblebens und der Spielerei das Wort reden, sondern durch *zielbewußte Inanspruchnahme der Bewegungsmöglichkeiten ernsthafte Unterrichts- und Erziehungsarbeit unterstützen*; denn der bewegte Unterricht schafft *größere Aktivität* in der Klasse, *vermittelt den Lehrstoff eindringlicher und haltbarer*, ermöglicht eine *bessere Kontrolle des Verarbeitens, Verstehens* und hilft uns zur Erziehung natürlicher, selbstsicherer, disziplinierter und fröhlicher Menschen.

Indem das Bewegungsprinzip nicht bloß Kopf und Hand, sondern den ganzen Menschen, die Leib-Seeleneinheit erfaßt, weil der Schüler als Totalität sich einsetzen und ausgeben kann, hat er *vermehrte Ausdrucksmöglichkeit* und der dreigliedrige Lebensprozeß, Aufnehmen Verarbeiten, Ausgeben, läuft harmonischer ab. Die Bewegung vermittelt auch eine *intensivere Stellung zur Außenwelt* durch die Verwirklichung der Forderung: Nicht bloß Worte, wo Tun möglich ist. Allzu oft veranlaßt die Schule die Isolierung der Schüler, schon durch die Sitzordnung. Da muß auch wieder Gelegenheit gegeben werden zu engem Kontakt; den schafft die gemeinsame geistig-körperliche Bewegung, die den *Schwachen* mitnimmt, daß er sein Unvermögen vergißt und wieder Freude bekommt an sich und an der Schule und Mut auch zur Eigenleistung; gemeinsame Bewegung, die den *Überheblichen*, den *Ehrgeizigen* einordnet in den Dienst des Ganzen, gemeinsame Bewegung, die dem einzelnen *Gellegenheit gibt zu sozialem Handeln*; denn durch Handeln allein kann er eine erzogene Persönlichkeit werden, wie die Demokratie sie braucht. — Und der Lehrer freut sich an seiner Schule, wo er nicht bloß materielle Erfolge, sondern seinen eigensten Streben sich verwirklichen sieht: Handeln, Wirken in sozialer Gemeinschaft, als Träger der Gemeinschaftswerte.

Nach Gemeinschaft hungern heute klein und groß, mehr als je. Das zeigt der Zusammenschluß in unzähligen Gesellschaften und Interessengemeinschaften. Lassen wir auch die

Schule eine solche Gemeinschaft werden, wo jeder, Schüler und Lehrer, sich ganz mitbringen darf, sich ganz daheim fühlt, verbunden durch das eine *Streben, die treibenden Kräfte, die ewigen Gesetze*, die aller Entwicklung zugrunde liegen, ohne die alles Tun nutzlos ist, zu *erforschen* und täglich *in fröhlicher und bescheidener Hingabe zu erfüllen*.

Es liegt mir ferne, behaupten zu wollen, daß das *Bewegungsprinzip* der Weg ist zu diesem Ziel; aber es ist *eine Hilfe* auf dem Weg — *im Kampf um den natürlichen, ganzheitlichen, gottgewollten Menschen*¹⁾.

¹⁾ „Das Bewegungsprinzip in Unterricht und Erziehung“, E. Bebie-Wintsch, Rotapfel-Verlag, Erlenbach-Zürich, Preis 1.50 Fr.

Fortsetzung des allgemeinen Teiles. Redaktion: Dr. W. Schohaus

Schweizerische Umschau

Das Pestalozzianum im Beckenhof zu Zürich eröffnet am 15. April eine Ausstellung *Jugend und Gesundheit*.

Der Schweizerische Verband für Schwererziehbare veranstaltet vom 3. bis 7. Juni nunmehr seine bereits für Februar geplanten und damals verschobenen *Studententage* im Kanton Bern, mit dem Thema „Zusammenarbeit zwischen den Anstalten und den Einrichtungen der offenen Fürsorge“. Mindestteilnehmerzahl: 15. Unverbindliche Anmeldungen an die Geschäftsstelle des Verbands: Kantonsschulstraße 1, Zürich 1, und zwar bis spätestens am 1. Mai.

In der Jugendherberge *Rotschuo* findet vom 7. bis 14. April eine *Wanderwoche* statt, anschließend vom 18. April ab ein *Oster-Singtreffen* unter Leitung von *Theo Schmid* (Küngoldingen). Kursgeld und Pension Fr. 15.—. Anmeldungen an die Heimleitung *Rotschuo, Gersau* (Telephon 205).

Die *Vereinigung für Freizeit und Bildung* (Zürich 7, Cäcilienstraße 5) versendet einen ausführlichen Arbeitsplan, in dem u. a. angekündigt sind: eine *Ostersingwoche* unter Leitung von Alfred und Klara Stern, im Landerziehungsheim *Hof Oberkirch* (13. bis 21., resp. 22. April), gleichzeitig eine Woche über Wirtschaftskrise und Lösungsversuche von heute, im Freilandheim *Rüdlingen* bei Eglisau; für die Sommerferien: Zeichnen und Malen (Ernst Wehrli), Wie kann ein neues Gemeinschaftsleben entstehen? (Hugo Debrunner), Lebens- und Erziehungsfragen des Kleinkindes (Frau Gertrud Debrunner), Naturkundewoche (F. Kauffungen), Schweizerische Gegenwartsprobleme (Adolf Guggenbühl); für die Herbstferien im Tessin Kurse über künstlerisches Schaffen und Gymnastik.

Wandergruppen junger Auslandschweizer werden auch in diesem Jahre von der Stiftung *Pro Juventute* geplant, und zwar sollen diesmal zwei Burschengruppen und eine Mädchengruppe eingerichtet werden.

Jugendfahrten aufs Jungfrauoch werden von der Direktion der Wengernalp- und Jungfraubahn auch für dieses Jahr vorgesehen. Prospekte darüber sind bei den Auskunftsbureaus der S. B. B. zu erhalten, oder auch bei der Schweizerischen Verkehrszentrale, Bahnhofplatz 9, Zürich.

Der englische *School Travel Service* veranstaltet auch in diesem Jahre für Schüler der Volks- und Mittelschulen *Reisen durch die Schweiz*. Junge Lehrer und Lehrerinnen, die gegen Spesenvergütung als Reisebegleiter oder Mitarbeiter mitzumachen gewillt sind, mögen sich wenden an Dr. Paul Müller, Susenbergstraße 98, Zürich 7.

Der *Obstertrag* der Schweiz betrug 1934: 5,1 Millionen Zentner Äpfel, 2,8 Millionen Zentner Birnen, 350 000 Zentner Zwetschgen, 350 000 Zentner Kirschen, 35 000 Zentner Nüsse. Der *Endrohrt* betrug Fr. 93 560 000.—. Das sind 7,62% des gesamten *Rohertrages* der schweizerischen Landwirtschaft.

Der *Kartenversand der Schweizerischen Vereinigung für Anormale* schloß mit einem Ertrag von Fr. 249 850.— (in 11 Kantonen) ab. Zurzeit ist eine neue Kartenaktion in der deutschsprachigen Schweiz im Gange.

Aus dem *Marken- und Kartenverkauf von Pro Juventute* wurde ein Reinertrag von Fr. 888 000.— erzielt.

Der *Schweizerische Zentralverein für das Blindenwesen* (St. Gallen) versendet seinen Jahresbericht auf 1934 und ruft zugleich zu wirksamer Unterstützung auf (Postcheckkonten: IX 1170 St. Gallen und II 3122 Lausanne).

Der *Schweizerische Verein abstinenter Lehrer und Lehrerinnen* in Bern hat auf die Schulentlassung eine Erzählung „In Bergnot“ von *Adolf Haller*, mit Bildern von *Willy Wenk*, herausgegeben, die um 20 Rappen zu beziehen ist.

Das Sekretariat des *Internationalen Zivildienstes* (Klaraweg 6, Bern) versendet an alle seine Freunde zwei anschauliche und bildgeschmückte Berichte, und zwar den einen über die *Zivildienste* 1934 (Fr. 0.80), den andern, herausgegeben von Hélène Monastier, über die *Zivildienstschwestern* (mit deutschen und französischen Beiträgen; Fr. 0.60). Beide Berichte verdienen weiteste Verbreitung. Sie zeigen ein Stück wertvoller Gemeinschaftsarbeit und regen Gemeinschaftslebens. Der erste diesjährige Dienst beginnt am 22. April auf dem Mont Bailly im Jura, ein anderer gleichzeitig in Hütten (Kt. Zürich). Anmeldungen dazu werden möglichst bald erbeten.

In der Sammlung *Schweizer Realbogen*, die im Verlag Paul Haupt in Bern erscheint und sich bereits großer Beliebtheit erfreut, aber noch weit bekannter werden sollte, erschienen folgende neue Hefte: *Nordsee*, von Dr. Max Nobs, *Ein Großkraftwerk*, von C. Steiner (Kraftwerkanlage im Oberhasli), *Die Wärmekraftmaschinen*, von Dr. Heinrich Kleinert, *Zahlen und Rechnungsaufgaben aus der Physik*, für den Physikunterricht an Volksschulen, zusammengestellt von Dr. H. Kleinert.

Das *Heilpädagogische Seminar in Freiburg*, eine eigene Abteilung des Pädagogischen Universitäts-Instituts, veranstaltet heilpädagogische Jahreskurse, beginnend ab Ostern 1935, über die weitere Auskünfte zu erhalten sind durch das *Institut für Heilpädagogik*, Hofstraße 11, Luzern.

Ferienkurse über modernes Französisch werden an den Universitäten *Genf* und *Neuchâtel* veranstaltet. Ausführliche Programme sind bei den betreffenden Sekretariaten anzufordern.

Schulfunk-Programm der deutschen Schweiz, April—Juli 1935.

- A. Sendungen für das 7. bis 9. Schuljahr:
26. April Fr Basel:
G. F. Händel. Aus seinem Leben und Wirken. Von Dr. L. Eder.
4. Mai Sa Bern:
Erst Augen links, dann Augen rechts! Ein Verkehrsunfall vor Gericht. Hörspiel von Hans Rych.
8. Mai Mi Bern:
„Tausendmal kleiner als das Auge einer erwachsenen Laus!“ Ein Hörspiel über A. van Leeuwenhoek, den ersten Mikrobenjäger. Von H. Manz.
13. Mai Mo Zürich:
Süderog, Hallig und Wattenmeer. Landschaft und Erlebnis vor der nordfriesischen Küste; von trockenem