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: 1 (1928-1929)

Heft: 4

Rubrik: Kleine Beiträge

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

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

sein, der sich restlos in die jungen Herzen hineinfühlen kann, der ihnen aber doch an Jahren überlegen ist. Nun bewahrt sich zwar der Engländer ein erstaunliches Mass von Boyishness und Spielfreude selbst bis ins Alter, aber es erfordert wahrlich keine geringe Elastizität und Erfindungsgabe, diese Bubengehirne und ihre romantische Phantasie ausreichend zu beschäftigen und zu fesseln. Es mag noch verhältnismässig leicht sein, Leute zu finden, die den Jungens in jenen technischen Dingen sowie in den eigentlichen Scout-Spielen Anleitung zu geben bereit und befähigt sind, aber es muss äusserst schwierig sein, mit ihrer Indianerphantasie Schritt zu halten. So kommt es, dass oft Menschen mit dieser Aufgabe betraut werden, die viel zu ledern und zu langweilig sind, um die Jungens unterhalten und fesseln zu können, und solche Führer verfallen dann auf Drill und anderen Unfug. Sind sie obendrein engherzig, so machen sie aus der religiösen Pflicht des Scout einen lästigen kirchlichen Zwang, der mit dem Sinn dieser Pflicht auch nicht vereinbar ist, denn die Scouts sind zwar auf Gott, aber auf keine Konfession eingeschworen. Die Church Parade hat schon manchen wackeren Scout aus seiner guten Laune gebracht. Das Führerproblem wird indessen in Zukunft leichter werden, denn besonders seit die Rover-Organisation (nach dem Krieg) gegründet wurde, wächst die Zahl tauglicher Führer, nämlich die Zahl von jüngeren Menschen, die das Scoutleben aus eigener Erfahrung kennen und die bereit sind, dafür weiter zu arbeiten.[1])

[1]) Vgl. hiezu die Besprechung des Buches von R. Kircher: „Fair play" S. 93 dieses Heftes.

Kleine Beiträge.

Dichter und moderne Jugend.

Bemerkungen zu den Büchern:
Franz Werfel „Der Abituriententag",[1])
Wilhelm Speyer „Der Kampf der Tertia".[2])

Wenn ein Dichter von so persönlicher Gestaltungskraft wie Franz Werfel der Jugend und ihren Verirrungen nachgeht, so darf man füglich gespannt sein, wie er die Jahre des Erwachens sieht und was er ihnen an künstlerischem Reiz abgewinnen kann. Zum voraus sei gesagt, dass diese „Geschichte einer Jugendschuld" denjenigen enttäuschen wird, der eine neue Nüance in der Perspektive erwartet. Denn Werfel hält sich sehr an die Konvention durchschnittlicher Jugendromane. Ausserdem ist der Zugang zum eigentlichen Gegenstand durch einen etwas krausen Rahmen sehr erschwert. Er darf aus diesem Referat überhaupt herausgebrochen werden, weil er das Wesentliche des Ganzen nicht unterstützt.

Auf dem Gymnasium einer Provinzstadt kämpfen die Schüler um ihr Werden. Die Schule gibt nicht das her, was die Jugend braucht, denn sie ist Wissens- nicht Lebensvermittlerin. In der Klasse von Ernst Sebastian, Sohn eines hohen Justizbeamten, gehen die Wogen besonders hoch. Jugendlicher Sturm drängt zum Durchbruch. Man dichtet, sucht Geist als Erlöser. Der Klügste von allen ist Franz Adler, Jude ärmlicher Herkunft, verbissen fleissig, weltabgewandt aus Notwendigkeit, sich geistig einmal durchsetzen zu müssen. Er wird der Feind Sebastians, des geistigen Hochstaplers und Marodeurs, des Philisters von Geburt wegen. Adler stösst Sebastian in die Schranken seiner geistigen Fähigkeiten zurück, triumphiert aus kurzsichtigen Augen. Sebastian erniedrigt den Widersacher aus Rache, macht ihn lächerlich, weil er körperlich unbeholfen ist, turnt sich über ihn hinaus, wie er am Barren seine überlegene Körperlichkeit schwingen lässt. Und doch wirbt Sebastian um Adler, sei es, weil er ihn bewundert und zu ihm aufsteigen möchte, oder weil er ihn auf seine eigene Stufe herabzwingen will. Die Wege sind die der Gemeinheit, jugendlicher Wollust in verbotenem Tun. Adler macht widerwillig an Ausschweifungen mit; er sinkt. Er demütigt sich masslos vor Sebastian, der ein Herr ist und sein Herr ist. Hier ist Spannung. Das Schicksal Adlers greift ans Herz und würde stärker und nachhaltiger wirken, wenn nicht Sebastian in seinem Wesen so unendlich klein und nichtig wäre, also dass die Kampfmittel zu billig erschienen. Es steht hier eine grausame Szene. Sebastian wird in der Konditorei Adler die Kuchen bezahlen, wenn er sklavisch vor ihm kniet. Adler beugt sich tatsächlich. So wird er ein Opfer, indem er sich vor der Macht krümmt, die gerufen ist, ihn gänzlich zu vernichten. Sebastian tut es dadurch, dass er Adler, der ein miserabler Schüler geworden ist, preisgibt, indem er gemeinsam mit ihm die Noten fälscht, ergriffen wird, behauptet, er hätte alles für Adler getan, ihn dennoch loshaben will als Zeugen einer Schuld, ihm gestohlenes Geld zur Fahrt nach Amerika aufdrängt und ihn nach einer höllischen Nacht in den Zug pufft.

Was bleibt für den Pädagogen? Das bejammernswerte Bild einer hilflosen Jugend. Die Gestalt eines Knaben, der am Leben zerschellt, weil er vielleicht zu rein war, um so viel Gemeinheit erfassen zu können. Diese Figur Adlers ist wirklich das Eindringlichste; leider ist sie zu sehr durch die Augen Sebastians und seiner Kumpane gesehen. Man sucht vergeblich nach dem Ziel und Sinn des Romans. Schicksalsgestaltung lediglich? Aber dann müsste das Geschehen grösser sein, beinahe gewagter im Psychologischen. Dafür hat es eine blen-

[1]) Verlag: Paul Zsolnay, Wien, 1928.
[2]) Verlag: Ernst Rowohlt, Berlin, 1927.

dende Stelle, wo Sebastian in der Wohnung jenes Lehrers sitzt, der ihn bei der Notenfälschung ertappt hat, und der Erzieher ihn zum Erfühlen seiner innern Leere und Gemeinheit bringen will. Durch die Dumpfheit des Gesprächs schaut man in die verbogenen Gänge einer feigen Seele. Man weiss um die Qual des Lehrers, der sich der Gerechtigkeit verschreiben will und dabei mehr zerstört als rettet. Anderes ist schaler. Wenn die beiden Jünglinge, Sebastian und Adler, um dem drohenden Gericht zu entgehen, den Selbstmord durch das Gas sozusagen beginnen, aber im entscheidenden Moment die Fenster aufreissen, dann will dies einem „romanhaft" erscheinen, obwohl Werfel gerade an der Stelle mit diesem Begriff spielt. Es müsste hier doch klar gezeigt werden, dass selbst Jugendliche schon zu unterscheiden vermögen, was Sensation und Literatur und anderseits Wahrheit der Empfindung ist. Wenn es aber die Jungen nicht wissen, dann doch der erwachsene Leser, der es als Trick durchschaut, wenn es zur Illustration der Gedankengänge heisst: „Schülerselbstmord! Nicht mehr gelten wir als Verbrecher. Alle Schuld fällt auf die Lehrer. Die Zeitungen werden sich unser annehmen. Ein scharfes Strafgericht fegt den Lehrkörper auseinander. Die Schule bleibt geschlossen. Man wird an unserm Grabe Reden halten. Wir sind zu Helden geworden, zu blutigen Opfern der Tyrannei." Dies klingt umso unwahrer, als Sebastian an seiner Verworfenheit keine Zweifel hat. Um so sprechen zu können, ist er zu wissend über sich selbst.

Es ist überhaupt so, dass Werfel in diesem Roman wenig differenziert. In Knabenseelen, die wert sind, in die Kunst hinüberzugehen, sieht es vielleicht doch nicht so einfach aus. Es wäre schade um die Jugend, deren Atmosphäre Werfel wirklich nachgefühlt hat, die er aber nicht zum überzeugenden Bilde zu runden vermochte, weil er Typen sieht und keine Individuen, bei den Schülern nicht, geschweige denn bei den Lehrern. Gibt es Belangloseres als den Gymnasiastentypus der Vorkriegszeit? Gibt es aber Verheissungsvolleres als die Edelsten unter den Vielen, die allein der Betrachtung würdig sind?

Wieviel frischer, liebenswürdiger und beglückender ist das goldene Buch von Wilhelm Speyer, „Der Kampf der Tertia". Ist Speyer Lehrer? Hoffen wir es! Denn wer so verstehend und gütig lächelnd von der Jugend zu singen weiss, der müsste ihr auch in der Wirklichkeit ein liebender Betreuer sein. Man könnte sich Speyer vorstellen wie den Dr. Frey in seiner Erzählung, der so begeistert scheint von den Streichen und Abenteuern seiner Tertianer, dass man ihm anmerkt, wie er jeden Knaben für seine Tollheiten beglückwünschen und ihm sagen möchte: „Was bist du doch für ein prächtiger Bengel!"

So ist der Ton des Ganzen. Im Schulstaat, — seine Organisation wird durch allerlei Zeichen klar und sympathisch, — ist die Tertia die Hefe im Teig. Bezaubernd ist ihr Jargon, ihre Geschlossenheit, ihre innere Treue. Was erkämpft sie? Katzen! In der Stadt, der Feindin des Waldes, sollen alle Katzen getötet werden. Die dortige Schuljugend wird die Tiere sammeln und sie in Säcken totschlagen. Die Tertia ringt ihnen die gefährdete Tierwelt ab in einem Kampfe, der so heiss und eigensinnig, tapfer und strahlend geführt wird, dass man atemlos dem Tempo der Vierzehnjährigen nacheilt. Denn sie kämpfen ja um ihre Existenz, weil sie im Schulstaat durch ihre Heimlichkeiten verdächtig geworden sind. Unvergesslich weil meisterhaft ist die Schilderung des Fussballmatches gegen die Sekundaner. Welche Verbissenheit, welche Entschiedenheit, welche Kameradschaft und Gesinnung! Eigentlich ist die ganze Erzählung ein fortissimo und prestissimo. Und ermüdet trotzdem nicht. Indianerlust jubelt darin, Romantik in der Belebung der Natur, Wirklichkeitsfreude einer Jugend, die genug Phantasie hat, um den Alltag zum Sonntag zu heiligen.

Dem Erzieher gibt diese Erzählung manchen Wink. Denn es ist die modernste Jugend, die hier spielt und lebt, das heisst das Spiel zum Leben erhöht. Man wird, von manchem gegenwärtigen sensationellen Pessimismus angewidert, froh und gläubig. Vielleicht ist es kein „geistiges" Milieu, das von dem Waldschulstaat gezüchtet wird. Wer kann und will es hindern, dass Lindbergh in Knabenaugen ein Held ist so gut wie Achill? Es muss doch Schönstes in den Herzen klopfen, wenn diese Knaben um der Kreatur willen ihr Letztes hergeben. Naturverbundenheit bürgt, selbst wenn das Pendel wild ausschlägt, auch wenn die Tertia das Gesetz durchbricht, um einem höhern Gebot sich widerstandslos zu beugen, — bürgt für reines Empfinden. Man drücke dies Buch einer ärmern Grosstadtjugend in die Hand. Sie wird von einer Lust träumen, die ihr nicht vergönnt ist, und berührt werden von der Seligkeit himmelstürmender Knabenfreude. Dem Dichter sei gedankt.

Dr. Carl Helbling, Zuoz.

*

Klassiker-Unterricht.

Das Präparieren der alten Schriftsteller im Urteil der Schüler.

Wir halten es für unsere Pflicht, kurz auf eine jugendpsychologische Beleuchtung dieser Frage hinzuweisen, welche Th. Herrle im Heft 1—3 des 30. Bandes (1928) der „Zeitschrift für angewandte Psychologie" (Verlag J. A. Barth, Leipzig) veröffentlicht hat. Sie stellt zugleich, zwar unausgesprochen, das Problem der Erziehung der faulen Schüler zur Arbeitsfreude ganz allgemein zur Diskussion.

Nachdem das Präparieren im Urteil der Methodik und im Urteil der Schüler einander gegenübergestellt worden sind (über hundert Antworten auf die Frage: „Meine Stellung zum Präparieren."), werden die von den Schülern vorgebrachten Gründe für und gegen zusammengestellt. Hierauf zieht der Verfasser die Folgerungen, von welchen das Wesentliche hier mitgeteilt sei.

Die Gründe, die von den Schülern für das Präparieren angegeben werden, bezeichnet der Verfasser als Suggestionswirkungen, als „Lehrergründe". Gegen das Präparieren spricht, dass es in der bisher üblichen Art „vollkommen unjugendlich", nämlich „Gelehrtenarbeit" ist. Präparieren ist unlustbetonte Arbeit, kann darum unmöglich beibehalten werden; denn es ist erziehlich unfruchtbar und wirkt sich durch Ausstrahlung dieser Unlust auf den Stoff, ja auf den gesamten Unterricht sehr ungünstig aus. Der Verfasser fragt sogar, ob die Missstimmung gegen das humanistische Gymnasium nicht ganz besonders hervorgerufen worden sei durch das Präparieren. Das Präparieren ist eine „pädagogische Unmöglichkeit" auch aus dem andern Grunde, dass es den erhofften Dienst gar nicht leistet. Die Fähigkeit des wirklichen Lesens aller Schriftsteller wird nicht erreicht.

Das herkömmliche Präparieren wird endlich noch vom Standpunkt der Arbeitsschulmethode aus kritisiert. Die Hauptarbeit des Schülers wird ausserhalb des Unterrichtes verlegt, ist Einzelarbeit mit untauglichen Hilfsmitteln, statt als gegenseitig fördernde Arbeitsgemeinschaft sinnvoll und lustbetont zu sein, die erleben lässt, statt zum blossen Auswendiglernen zu zwingen.

Die wichtige Frage, wie das Präparieren umgestaltet oder ersetzt werden kann, wird nur gestellt, aber nicht beantwortet. Hoffentlich wird durch diese Mitteilung die Diskussion einer sicherlich mühevollen Sache vielerorts angeregt und führt zu — methodisch einwandfreieren — Untersuchungen und zu befreienden Ergebnissen.

P. D. Dr. Hanselmann, Zürich.

*

Der gegenwärtige Stand der Arbeitsschulbewegung.

Von Prof. O. Scheibner.[1])

In der jüngsten Entwicklung der Arbeitsschulpädagogik heben sich zwei bedeutsame öffentliche Verhandlungen heraus, die — soweit der geringe zeitliche Abstand schon heute eine geschichtliche Einschätzung gestattet — den jeweils erreichten Höhenstand bewusst machten und zum Ausgang einer lebhafteren Bewegung wurden: der Erste Deutsche Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde, abgehalten in Dresden im Oktober 1911, und die deutsche Reichsschulkonferenz im Juni 1920. Die offiziellen Berichte, in denen diese Verhandlungen ihren literarischen Niederschlag gefunden haben, sind Dokumente der Arbeitsschulbewegung. . . . .

War durch den Dresdner Kongress der letzte Rest jener Anschauung überwunden, die in der Aufnahme der Handfertigkeit allein schon, ohne sonst an der inneren und äusseren Bildungsverfassung der überkommenen Schule zu rühren, das Wesentliche der Arbeitsschule zu erfassen meinte, so folgte auf diese aufgegebene Verengung bei dem Mangel an wissenschaftlicher Besinnung nunmehr eine nicht minder verhängnisvolle Ausweitung des Arbeitsschulbegriffes: unter dem Gedanken, die Schule mit reichster Tätigkeit, mit Hand- und Kopfarbeit zu erfüllen und damit die kunstgerechten Belehrungsmethoden abzulösen durch ein Unterrichtsverfahren, das hinstrebt auf ein Erwecken, Läutern, Steigern, Kultivieren der kindlichen produktiven Kräfte, konnte es leicht geschehen, dass bei unzulänglichem Denkwillen oder unzureichender Denkzucht die Arbeitsschule nun zum Sammelbecken nachgerade aller und jeder pädagogischen Reformgedanken wurde. „Arbeitsschule" rückte unter die Schlagwörter ein und war damit einem unbekümmerten pädagogischen Dilettantismus ausgeliefert. Ein peinliches, ausgebreitetes Schrifttum mit dem Titelwort, . . . im Sinne der Arbeitsschule", aus dem sich Kerschensteiners „Begriff der Arbeitsschule" wie ein ragender Berg weit sichtbar aus dem Flachlande erhob, gibt die Belege. Vor allem verquickte mit dem Staatsumsturze, der ja vielen zuvor niedergehaltenen Bestrebungen zum Durchbruche verhalf und in der Aufgewühltheit der Geister die Denkbesonnenheit beeinträchtigte, eine fast über Nacht erwachte pädagogische Romantik den Arbeitsgedanken mit den gewiss auch berechtigten schulgestaltenden Grundsätzen des Erlebens und der Gemeinschaft. Nicht minder wurde gleich die Arbeitsschule angerufen und in Beschlag gelegt von jenem Ueberschwang, der da meinte, alle Erziehung sei einzig auf äusserste Freiheit des Lehrens und auf das Recht des Kindes zu stellen, und der die Schule anstatt mit gepflegtem bildenden Leben erfüllen möchte mit dem Wildwuchs kindlichen Auslebens. Es konnte bei alledem nicht verwundern, dass der seit Dresden festumrissene Begriff der Arbeitsschule bald wieder in siebenmal sieben Bedeutungen schillerte. Und dass schliesslich die Reichsverfassung im Abschnitte „Bildung und Schule" den Fachausdruck „Arbeitsunterricht" „verankerte", ohne sich seiner Eindeutigkeit zu vergewissern, konnte keinesfalls zur Entwirrung beitragen. Da nun führten die Verhandlungen der Reichsschulkonferenz, auf der in der Vollsitzung des dritten Tages die zerfahrene Vielspältigkeit der Meinungen und die babylonische Begriffsverwirrung fast grotesk in die Erscheinung trat, durch die sorgsame Arbeit des fünften Ausschusses zu einer klärenden Festlegung. Mögen die Leitsätze, unter R. Seyferts Vorsitz erstanden und von ihm dem Plenum vorgelegt, nicht allenthalben durch letzte Entschiedenheit befriedigen — sie mussten zur Einigung der Geister wohl manches Zugeständnis und manche weniger strenge Linienführung auf sich nehmen —, jedenfalls haben sie das festumrissene Bild einer stilechten Arbeitsschule nach dem Stande des Jahres 1920 herausgearbeitet. Wertpädagogisch, psychologisch und kulturphilosophisch vertieft und begründet, wird jetzt der Gedanke des „schaffenden Lernens" zum Wesensmerkmal erhoben. Unter ihm erhält endgültig das werkende Tun seinen vollgültigen Heimatschein in der deutschen Schule und gelingt es auch, die Arbeitsschule — ohne Stilwidrigkeit — in Einklang zu bringen zu den anderen grossen Zeitforderungen einer Heimat-, einer Gemeinschafts-, einer Erlebnis-, einer Kulturschule.

*

[1]) Leseprobe aus dem im letzten Heft (Juni) besprochenen Buch: O. Scheibner „Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung". Verlag: Quelle & Meyer, Leipzig 1928.