

# Schulleben und Schulpraxis

Objektyp: **Group**

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**

Band (Jahr): **7 (1934-1935)**

Heft 7

PDF erstellt am: **22.07.2024**

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

# SCHULLEBEN UND SCHULPRAXIS

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

## Literaturunterricht nach dem Arbeitsprinzip an der Mittelschule

Von Dr. Paul Mäder, Rorschach

### I.

Es will sich leider in den Köpfen der Schüler und der Öffentlichkeit die *Vorstellung der Langeweile mit der Erinnerung an die Deutschstunde* recht innig verquicken, und beide scheinen zum festen Begriff dauerhaft zu verschmelzen. Ganz resigniert sprechen junge Menschen davon, daß nun erst der Schiller „durchgequetscht“ werden müsse, dann habe man noch den Goethe „durchzuschuftet“. — Viele Deutschlehrer nehmen derartige Äußerungen nicht tragisch. Sie wissen, die gehen den sagenhaften Alb „Deutschstunde“ an, von dem es heißt, er laste auf den Gemütern, nicht aber ihren persönlichen Unterricht. Nach ihnen sind die Vorfahren und Amtsvorgänger schuld an dem Literaturgespenst in Köpfen und Herzen und nicht sie. Und doch bietet Erich Drach in seinen neuen Publikationen eine sehr reichhaltige Auswahl von bitteren Aussprüchen, wie etwa diesen: „Der Unterricht bestand darin, immer wieder, immer neu nachzuerzählen, breitzutreten, plattzuwalzen, bis nichts mehr von der lebendigen Blume übrigblieb, als eine strohige Herbariumspflanze! Ein Überdruß! Ein Ekel!“ Voriges Jahr befragte die „Schweizerische Erziehungsrundschau“ einige Dichter nach ihren Erinnerungen an den Deutschunterricht. Manches Urteil war bitter genug, namentlich jenes von Hermann Hesse. Langweilig, knorzig, gefühllos, pedantisch, das Kunstwerk zu Tode zausend und wälzend, so sei es gewesen!

Niemand, der Literatur unterrichtet, darf sein Ohr solchen Klagen verschließen. Jeder muß wissen, daß er gegen seine eigene Unvollkommenheit und gegen ein hartnäckiges Vorurteil anzukämpfen hat, daß ein großes Unbehagen allmählich aus der Schule weggeschafft werden muß.

Die Aufgabe ist zweifellos nicht leicht. Es soll die Deutschstunde die Freude der jungen Menschen an der Dichtkunst fördern, vielfach sie erst einmal aufhorchen lehren beim dichterischen Wort und Klang. Die Aufgabe besteht also in einem Wecken und Fördern, aber auch in einem Bewahren. Im Zeitalter der spannenden Filmhandlung, der Lärmmusik, der sportlichen und politischen Sensation fristet das Veilchen Gedicht hinterm Hag des hastigen und geräuschvollen Lebens ein verborgenes und wenig beachtetes Dasein. Wenn die Literaturstunde hilft, daß es die heutigen jungen Menschen trotzdem finden und das unvergänglich Beglückende an ihm erleben, so ist ein großer Teil der Aufgabe erfüllt, nach Börries von Münchhausen die ganze: „Gedichte dürfen im Schulbetrieb nicht mit Mathematikstunden auf gleichen Fuß gestellt werden. Nicht die Arbeit ist die Hauptsache, sondern das Fest; nicht das Reden darüber, sondern die Freude“, so sagt er einmal.

*Daß wir auf Fest und Freude ausgehen sollten*, vergessen wir nur allzuoft; wir lassen uns vergewaltigen von einer hartnäckigen Zwangsvorstellung, jede Lektion verlange immerzu Arbeit; der Wahn beherrscht uns, wir hätten unsere Pflicht nicht getan, wenn nach dem Lichtschein der Freude nicht auch die ernste Denkfalte und der Schweiß der Anstrengung auf dem Gesicht der Schüler erscheinen. Wir begnügen uns zu wenig damit, *einfach vorzulesen*: einen Zyklus Rilke-Gedichte, etwas von Heine, Goethes „Alexis und Dora“, einfach vorzulesen, ohne Kommentar.

Und doch möchte kein Deutschlehrer das bloße Vorlesen zur Regel machen, noch wünschen und erwarten das öffentliche Meinung und Dichter von ihm. Es soll nicht das gleiche geschehen, wenn ein junger Mensch sich mit einem Band Lyrik, mit einem Drama oder mit einem epischen Werk auf ein einsames Plätzchen

stiehlt, und wenn er damit in die Klasse geht. Mit andern Worten, es muß ein Unterschied vorhanden sein zwischen Hauslektüre und Schullektüre. Der Literaturunterricht könnte vom Stundenplan gestrichen werden, wenn es nicht so wäre, wenn er die Lektüre nicht verarbeiten würde. Er hat Erkenntnisse und Einsichten zu vermitteln, in das Wesen der Dichtkunst, dichterische Sprache im Unterschied zur Alltagssprache bewußt zu machen. Es sollen die Schüler zur Entdeckung immer neuer und immer zahlreicher Schönheiten geführt werden; die Augen sollen ihnen immer mehr aufgehen dafür, und so vermag die Schullektüre zur Dienerin und Förderin der privaten Lektüre zu werden. Es müssen sich schließlich ergeben jenes Bündel von lebendigen Assoziationen, jenes Vermögen zu Einsicht und Durchdringung, *welche das Lesen des Gebildeten von demjenigen des Laien unterscheiden*. Nicht nur ist das Lesen beim Gebildeten ein Genießen auf höherer Stufe, er hat auch Zutritt zu einer Schicht von Kunstwerken, zu deren Genuß der Ungebildete nicht fähig ist. Damit beantwortet sich auch die Frage: *Erhöhen literarische Kenntnisse die Freude an der Literatur?* Diese Frage stellt sich ähnlich in anderen Gebieten, auf denen sich Wissenschaft und Ästhetik berühren: Erhöhen musikalische Kenntnisse die Freude an der Musik, naturwissenschaftliche an der Natur? Wir müssen diese Fragen allerdings bejahen, wenn anders wir nicht auf unser Lehramt verzichten wollen. Es geht ja der Weg des denkenden Menschen von der Erscheinung zu den Beziehungen der Erscheinungen untereinander, zum Ding hinter der Erscheinung, zum Wesen der Erscheinung; vom Einmaligen zum Ewigen, vom Gehalt zur Form und zur Synthese der beiden. Zu solchen Schritten bedürfen wir der Führung des Wissenden, bedarf der Schüler des Lehrers. *Und vor dem gesteigerten Genießen steht Arbeit.*

### II.

Also doch arbeiten, auch am Kunstwerk?

Wir sahen, daß es anders nicht geht, soll nämlich der Literaturunterricht wirklich ein Unterricht und fruchtbar sein. Schon indem wir die Dichtwerke irgendwie geordnet und planvoll an die Schüler heranbringen, huldigen wir dem Prinzip der Arbeit, sei es nun, daß wir das Werden unserer Literatur historisch verfolgen, ihre Offenbarung in verschiedenen Zeitaltern an charakteristischen und über die Jahrhunderte hinaus lebendig gebliebenen Beispielen zeigen, oder sei es, daß wir das Kunstwerk in all seinen Gattungen und möglichst zahlreichen Formen in planmäßiger Folge vor die Schüler bringen.

Aber wie verhindern wir es, daß beim planvollen Arbeiten an den Dichtwerken der Eindruck des Durchquetschens und das Gefühl der Langeweile aufkommen?

Grundsätzlich so, *daß wir so weit als möglich das Interesse der Schüler auf alle unsere methodischen Entscheide einwirken lassen*, und daß wir andererseits mit unserem persönlichen Fürtut finden zurückhalten!

Wie nun das?

Zunächst einmal können wir nicht starr an unserem Plan festhalten. Finden wir mit der Dichtung des Mittelalters, des Barock oder der Romantik wenig oder kein Echo in der Klasse, so wird man rascher darüber hinweggehen, als wenn die Schüler „einhängen“. Es freut die jungen Leute, wenn man ihnen *bei der Auswahl der Stücke Mitspracherecht* einräumt. Was lesen wir lieber in der Klasse: Iphigenie oder Tasso? Welches Drama von Shakespeare möchtet ihr gerne hier lesen, welche Erzählung von

Gotthelf? Die also Befragten fühlen sich von Anfang an mitarbeitend und irgendwie mitverantwortlich, was Lust und Interesse am Stoff recht auffällig zu fördern vermag.

Und nun die Lektüre selber? Wir wissen aus eigener Erfahrung, daß zahlreiche Gedichte und namentlich Dramen bei einmaligem Durchlesen von der Mehrheit der Schüler nicht verstanden, d. h. nicht aufgenommen, innerlich verarbeitet und irgendwie verankert werden. Das beliebteste Mittel, dem nachzuhelfen, war jahrzehntlang und ist es vielfach noch heute, daß man eine Ballade, eine Szene, einen Akt, ein paar Seiten einer Novelle *wiedererzählen* ließ, damit der Schüler zeige, daß er verstanden habe. Gewiß hegte man den Hintergedanken, Unverstandenes bei dieser Gelegenheit abzuklären, dem Verständnis so nachzuhelfen; aber ist nicht die ganze Übungsanlage des Wiedererzählens ein Widerspruch in sich selbst? Man weiß, bloßes Durchlesen genügt nicht zum Verständnis, und doch soll der Schüler wiedererzählend zeigen, daß er verstanden habe! Der Begabte findet spielend über die Schwierigkeiten hinweg, der Schwache scheitert; keiner von beiden ist irgendwie gefördert, und für alle waren die Wiedererzählstunden, wie wir uns aus der eigenen Schülerzeit genau erinnern, *furchtbar langweilig*. Daran änderte wenig, wenn man den Text vorher besprochen hatte. Da hatte man normalerweise von der Sache gerade genug. Folgt als Generalprobe das Nacherzählen, so ist der Überdruß da, der Ekel.

Wie sollte es anders sein bei einer derartig *widernatürlichen Sprechsituation*. Der Sprecher erzählt etwas, das die Hörer aus frischster Erinnerung schon alle genau wissen. Fürwahr spannend und aufregend für beide! Geschähe so etwas außerhalb der Schule im praktischen Leben, man wäre versucht, so etwas wie Geistesstörung anzunehmen.

Es ist recht auffällig, daß viele Deutschlehrer ohne Bedenken Lyrik und dramatische Szenen in Prosa darbieten lassen, völlig *aufgelöst* also, wo doch das Geheimnis der dichterischen Schönheit in der *Harmonie von Inhalt und Form* tief begründet liegt. Man zerschlägt und reißt pietätlos auseinander, was der Dichter sorgfältig gedichtet, d. h. „dicht gemacht“ hat, wie man, namentlich auf den unteren Stufen der Schule alles und jedes dramatisiert, ohne sich darum zu kümmern, welche Form der Dichter gerade für diesen Gehalt (ganz und gar nicht zufällig) gewählt hat. Es spricht aus solchem Verhalten bei vielen Menschen und Lehrern eine Respektlosigkeit gegenüber der Form, die an Barbarei grenzt.

All diese Gründe berechtigen wohl zu dem Urteil, das Nacherzählen sei nicht nur eine gedankenlose und langweilige, sondern vielfach eine brutal vergewaltigende Übung. Was sie einzig beliebt machen kann beim Lehrer, niemals beim Schüler: sie ist bequem. — Bei den neueren Theoretikern findet die Methode des Nacherzählens scharfe Ablehnung. In den Büchern von Drach etwa wegen der unnatürlichen Sprechsituation, in einem Vortrag von Professor Fritz Strich im bernischen Gymnasiallehrerverein aus künstlerischen Gründen: „Es kommt auch nicht auf den Stoff des Kunstwerkes an, sondern darauf, was die Form aus diesem Stoffe macht. Darum ist jene beliebte Methode, den Stoff einer Dichtung nacherzählen zu lassen, für die ästhetische Erziehung nur gefährlich. Es darf für den Schüler kein Stoff außerhalb des Kunstwerks und das heißt außerhalb der Form, die es ihm gab, existieren.“ (Berner Schulpraxis 1930/5.)

### III.

Welche andern Möglichkeiten zu vertiefen haben wir denn?

Die erste ist wohl, *richtig, gut, gediegen zu lesen*. Das braucht Vorbereitung, selbst bei einem geübten Leser. Auf den Schüler angewendet, hat er das Gedicht, die Rolle, den Prosaabschnitt lesetechnisch voraus zu üben, zu Hause für die kommende Stunde oder in der Stunde selber in ruhigem Überdenken. *Man sollte Gedichte einfach nicht vom Blatt lesen lassen*. Nach dem Vorlesen des Lehrers oder ganz unmittelbar sollte das Gedicht den Schülern unterbreitet werden, damit sie in angemessener langer, stiller Beschäftigung sich mit dem Text auseinandersetzen können. Nie dürfen da Zettel und Bleistift an ihrer Seite

fehlen; denn was ihnen in ungestörtem Alleinsein mit dem Gedicht auffällt, das sollen sie für das Klassengespräch festhalten. Eine eingeschulte Klasse weiß das. Den Anfängern wird man die Aufgabe möglichst genau formulieren: *Schreibt auf 1. Was ihr nicht versteht, 2. Stellen, die euch besonders gut gefallen, 3. die wichtigste Strophe, den Höhepunkt* (dies etwa bei umfangreichen Gedichten). — Es bedarf zu Anfang sehr der Kontrolle des Lehrers, ob wirklich aufgeschrieben wird. Mehr und mehr wird daraus eine Gewohnheit, welche auch für die Hauslektüre nur von Vorteil sein kann. In der Klasse erwächst aus diesen Notizen das *Schülergespräch*. Da wird durch Frage und Antwort das Gedicht aufgeheilt, wobei Schüler mindestens so oft auch die Antwortenden sein können wie der Lehrer. Das Entscheidende und ungemein Wichtige nun aber ist, daß alles, was zur Diskussion gestellt wird, *von den Schülern ausgeht* und nicht vom Lehrer. Es muß für sie ganz anders interessant sein, zu fragen, was sie beschäftigt, als auf Dinge zu antworten, welche ihnen gleichgültig sind. — Erfahrungsgemäß verfolgen die jungen Geister einer ganzen Klasse von selber alles Wesentliche in einem Gedicht, so daß es des Hinweises von seiten des Lehrers kaum mehr bedarf. Sollte der Gedankenfluß einmal eine falsche Bahn gehen, so ist er immer noch da. Aber in den meisten Fällen kann er ruhig zurückhalten mit seiner Weisheit; denn nicht alles, was ihn bei der Lektüre eines Gedichtes beschäftigt, vermag auch die Schüler zu berühren. Man darf in diesem Zusammenhang mit Dr. Karl Wyß (Biel) den Satz aus einem moralisierenden Lesebuch von anno dazumal: „Lerne alles, was du kannst“ variieren in „*Lerne und lehre nicht alles, was du könntest!*“ (Berner Schulpraxis Nr. 7/1931.)

Etwas ähnliches meint auch Professor Fritz Strich (Bern), wenn er warnt: „Der Grundsatz ‚wenig, aber gründlich‘ ist gefährlicher als man wohl meint in bezug auf Dichtung.“

Erst nach diesem Schülergespräch wird das Gedicht vernünftigerweise von den Schülern laut gelesen; denn erst jetzt wissen sie, was sie lesen. Sie kennen die *Grundsätze der Leselehre*, wie sie Erich Drach in seiner Sprecherschule dargestellt hat. Bei Anfängern ist es notwendig, daß sie den Text daraufhin noch einmal still durchgehen. Lesen sie hernach richtig, d. h. in korrekten Satzblöcken, mit dem Satzgipfel, wo er hingehört, mit den nötigen und genügend langen Pausen, vermögen sie an- und abzuschwellen nach und von der dominierenden Vorstellung — *was bedarf es da noch des Nacherzählens* oder irgend eines andern Beweises, daß sie verstanden haben? Kommen Fehler vor, so reagiert eine gut erzogene Klasse sofort nach dem Lesen. Der Bleistift hat beim Vortrag des Kameraden nicht geruht, und wie von Merkern wird ihm vor Augen geführt, wo er gefehlt hat. — Will man noch einen Schritt weitergehen, so führt er zum *Auswendiglernen* und zum *sinnvollen und künstlerischen Vortrag*. Das ist die Krönung des Ganzen. — Nur ausnahmsweise aber sollten alle Schüler das gleiche Gedicht lernen. Kommt es zum Vortragen, so wirkt das nämlich furchtbar eintönig. Die Praxis: Marie eine Strophe, Fritz eine Strophe, Hans eine Strophe ist heute hoffentlich überall überwunden. Wer von den geneigten Lesern hat sie nicht über sich ergehen lassen müssen! Wie anders, wenn die Schüler aus einem Zyklus ein Gedicht auswählen dürfen, das ihnen liegt, das sie dann selbständig ausgestalten können! Wie kurz ist der Schritt von da zur Abendunterhaltung, wo alle Gedichte aus demselben Bereich vor Kameraden und Eltern als ein großes Ganzes zu schönem Vortrag gelangen!

So können Kunstwerke gewiß *erarbeitet* werden, lustvoll, ohne Quetschen und Langeweile; aber Initiative und Leistung, schöpferische und nicht nachkäuende, müssen so weit als möglich beim Schüler liegen.

Das Rezept dafür heißt: mehr *vorbereiten* als „*nachbereiten*“.

### IV.

Ähnlich wie mit dem Gedicht verhält es sich mit dem *Drama*. Man zwingt den Schüler zu genauem und überlegtem Lesen, wenn man ihn *seine Rolle genau vorbereiten* heißt. Man kann

ruhig die Aufgabe rein lesetechnisch stellen. Er vermag sie nicht zu lösen, wenn er den Inhalt nicht versteht. So wird er erst einmal selber denken; zu Hause einen Freund, einen Kameraden, den Duden, das Lexikon über schwierige Stellen befragen; schließlich steht der Lehrer noch in Reserve. Aber der Rolleninhaber arbeitet, sucht aus sich; und — *ein klassisches Drama kann im 20. Jahrhundert unter Umständen zum Pausen- und Freizeitgespräch junger Menschen werden!* — Liest der junge Schauspieler in der Klasse seine Rolle schlecht, d. h. unvorbereitet, so droht man ihm mit Absetzen. Schon das nächstemal ist's meist besser; denn alle die jungen Leute fiebern einer möglichst schönen Rolle entgegen und freuen sich, wenn ihnen als Lohn für gutes Lesen beim nächsten Drama die Hauptrolle zugesprochen wird. *Wie steht es nun aber mit der Vertiefung beim Drama und beim epischen Werk?* — Nicht viel anders als beim Gedicht: die Schüler sollen notieren und fragen. Sind sie träge, so kann der Lehrer einmal den Spieß umdrehen und durch sein Fragen zeigen, daß sie sich dies und das, was wichtig ist, haben entgehen lassen. — Und dann narkotisiere der Lehrer sein Pädagogengewissen und lasse den Dingen etwas ihren Lauf! Die Schüler wollen gar nicht jede zeitliche oder lokale Beziehung in einem Text des 17. oder 18. oder 19. Jahrhunderts verstehen und kennen. Manches kann ihnen schlechterdings nicht ein Problem sein, was uns ein Problem ist. Sie wollen den herrlich strömenden und sich steigernden *Fluß der Handlung genießen* und das Kunstwerk als ein Ganzes erleben. — Deshalb kann langes Unterbrechen und Befragen und Klarmachenwollen nur schaden. Am Szenenschluß, wenn es die Spannung verträgt, soll Gelegenheit gegeben werden zum Fragen, vielleicht erst am Aktschluß. Aber darüber ist zu wachen, daß notiert und angemerkt wird für das Klassengespräch am Ende des Dramas. Da kann man verweilen, wo man das Kunstwerk als ein Ganzes übersieht. Man wird gewahr, daß vieles, was der Erklärung bedürftig schien, durch die Handlung selber geklärt wurde. Die Schüler können nun immer noch angehalten werden, auf eine kommende Stunde, gestützt auf ihre Aufzeichnungen und Anmerkungen im Text, drei, fünf, zehn nach *ihrer* Ansicht (nicht nach unserer) wichtige, oder besonders schöne Stellen herauszusuchen und dann der Klasse vorzulegen. Die Frage, warum wichtig? warum schön? welche mitzuüberlegen war, wird dann allerdings vertiefen und zu charakteristischen Erscheinungen eines Kunstwerkes von selber führen, wie z. B. zum Sentenzenreichtum des Tasso. — Auf solche Weise setzen sich die Schüler selbständig und in Ruhe mit dem Kunstwerk auseinander und nicht vom Lehrer gequetscht und bedrängt. Wir sind doch Psychologen genug, um zu wissen, daß dabei manche Assoziation sich einstellt, welche nicht unbedingt vor das Forum der Klasse gehört, welche aber ohne Geburtshilfe des Lehrers das Kunstwerk zum Erlebnis des jungen Menschen machen hilft.

## V.

Man vergesse nicht, wie sehr Dichtungen einander *gegenseitig aufzuhellen und in ihrer Wirkung zu intensivieren vermögen*. Vergleicht man etwa die Lyrik der Stürmer und Dränger miteinander, so wird man erkennen, daß Hölty namentlich das Wertherisch-Empfindsame, Friedrich Stolberg das Prometheus-Titanische vertritt, Schubart das Revolutionäre, Mathias Claudius das Volkstümliche — Goethe aber dies alles in sich vereint. So wird man weit eindrucksvoller als mit vielen Worten den ganz besonderen Rang des Goetheschen Genius sich selber offenbaren lassen.

*Es ist überhaupt der Vergleich methodisch etwas vom Fruchtbarsten im ästhetischen Unterricht.* Man vergleiche Goethes „Mailied“ etwa mit einem Gedicht wie „Wechsel“, um den Unterschied von Sturm und Drang und Anakreontik zu enthüllen. Man stelle „Mit einem gemalten Band“ dazu, und der Übergang wird offensichtlich sein. — Oder man lasse die Schüler in Stichworten festhalten, was sich ihnen aus einem Vergleich zwischen Prometheus und Ganymed ergibt, etwa in dieser Art:

Prometheus:	Ganymed:
Wie stellt ihr ihn euch vor?	jünglinghaft, kindlich
männlich, titanisch	
Einstellung zu Gott?	Götterlieblich
Götterfeind, revolutionär	
Einstellung zum All?	Hingabe
Selbstbehauptung	
Gefühl?	Empfindsamkeit, Liebe,
Trotz, kein Sichergeben in	Einswerden mit All und Gott.
die Hoheit des Gottes	

Man lasse weiter Gedicht und Sage von Prometheus und Ganymed miteinander vergleichen, und man wird erkennen, daß in beiden Fällen, charakteristischerweise für den Sturm und Drang, im Gedicht das der Sage innewohnende Gefühl gestaltet ist. Selbständig sollen die Schüler weiter finden und hierüber berichten, was sie Stürmerisch- und Drängerisches in andern Gedichten dieser Kunstrichtung finden.

Mit ähnlicher Aufgabestellung schickt man die Schüler an die Werther-Lektüre: 1. Was findet ihr da wieder, was wir in der Sturm- und Drang-Lyrik kennen lernten? 2. Welche Bücher las Werther? 3. Welche Stellen sind euch lieb geworden? — Auf die erste Frage werden die Antworten sehr zahlreich einlaufen und von den Schülern aus zeigen, daß sie jene geistige Bewegung kennen. — Mit der zweiten Frage arbeiten wir der Literatur- und Geistesgeschichte sehr nützlich vor, und die dritte Frage läßt den so nötigen individuellen Spielraum, aus dem oft köstliche, ganz persönliche und diskrete Offenbarungen der Schülerseele aufsteigen.

Überaus fruchtbar ist ein *Vergleich der Waldlieder Eichendorffs (Morgenlied, Abschied) mit den Waldliedern Kellers!*<sup>1)</sup>

Eichendorff:	Keller:
rein lyrische Stimmung,	episch hinrollende Darstellung,
Welt in sich bezogen,	Welt angeschaut, erschaut,
Natur, Religion und Dichter	dem Gesang nur lauschend,
sind eins; in aller Landschaft	Landschaft steht für sich selber
des Dichters Seele.	da, hat ihr eigenes Leben.
subjektiv	objektiv
ganz Musik	Plastik
Organ? Ohr	Auge = Maler
romantisch	klassisch. <i>(muss!)</i>

Wie aufschlußreich wiederum ist es, eine klassische Ballade mit einer dem Sturm und Drang entwichenen genau zu vergleichen, etwa „Der Gott und die Bajadere“ mit „Erköning“.

Oder etwas ganz anderes: *Gerhart Hauptmanns „Weber“ mit der „Versunkenen Glocke“* in dieser Art:

„Weber“:	„Versunkene Glocke“:
Prosa	Verse, Reime
Mundart	Hochdeutsch
40er Jahre (Gegenwart)	zeitlos (Mittelalt. nur angedeutet)
Masse	prometheischer, titanischer Held
Natürlichkeit	Natur
(realistisches Bild vom Elend,	(Urwesen, Ur-Empfindungen,
Erscheinungen der modernen	Waldgeister, blutvoll, lebendig;
Zivilisation)	dagegen Menschen der Wirklich-
	keit: Pfarrer, Lehrer, Barbier
viele Regieanmerkungen	wenig Regieanmerkungen
Naturalismus	reine Poesie.

Es ist ersichtlich, daß so die Krise des Naturalismus bei Hauptmann, seine große Lebenskrise überhaupt, sofern sie sich im Kunstwerk offenbart, deutlich werden muß.

An interessanten und aufschlußreichen Vergleichspaaren fehlt es wahrlich nicht; stellt man genau nebeneinander z. B. das Drama Shakespeares und das des Sturm und Drang, oder dieses

<sup>1)</sup> Es bleibe nicht verborgen, daß der Verfasser viele der hier erwähnten Vergleiche, die Anregung im ästhetischen Unterricht zu vergleichen überhaupt, der Lehrtätigkeit von Professor Fritz Strich an der Berner Universität verdankt.

neben das der Klassik unter weiterer Beziehung eines antiken Werkes, so lehren schon Personenverzeichnis und Szenenzahl sehr Wichtiges auf eine einprägsame Art; oder man vergleiche Kleists „Penthesilea“ mit dem „Homburg“, den „Kohlhaas“ mit dem „Homburg“, oder wiederum ein paar Seiten Gotthelf mit einem naturalistischen Text, und es ergeben sich oft blitzartig Einsichten in tiefste Klüfte oder in geheimste Verbindungen.

So schwierig einige Vergleichsaufgaben für Mittelschüler auch aussehen mögen, sie zwingen alle zum Nachdenken, lehren die Werke wirklich studieren in selbständiger Arbeit und führen wo nicht zu Ganzlösungen so doch zu Teillösungen, die den Vorzug haben, *selber erarbeitet zu sein*. — Ich erinnere mich mit großer Verehrung meines Zeichenlehrers. Er hieß uns zu Beginn der Stunde ganz unvermittelt eine Maus, einen Hasen auswendig an die Wandtafel zeichnen. Wie mit andern Augen schauten wir nachher das Modell an! Wir hatten erfahren, wie wenig genau wir bisher beobachtet hatten; wir wußten nun, wo die Schwierigkeiten liegen, die es jetzt zu überwinden galt. — Ganz ähnlich reagieren die Schüler auf jede zu schwierige Aufgabe. Die Probleme stellen sich ihnen ganz eindrucklich und mächtig, sie verfolgen gespannt, wie nun der Lehrer sie lösen hilft. — Das überaus Wichtige ist, daß die Schüler „eingehängt“ haben.

## VI.

Eine große Aufgabe wird mit Vorteil in *Teilaufgaben aufgelöst*, und diese werden einzelnen Schülern der Klasse übertragen. Wählt man zwei Schüler für ein Teilproblem, so ist der eine Berichterstatter, der andere hat zu ergänzen oder eventuell seine gegenteilige Meinung zu vertreten. Es ist begreiflich, daß die Aufmerksamkeit der Klasse bei solchen Berichten ganz anders gespannt ist als etwa beim Nacherzählen; denn einmal bietet der Bericht etwas Neues, und ferner steht er im Zusammenhang eines größeren Ganzen, an dem alle arbeiten. Z. B. sind zu *vergleichen die „Iphigenie“ Goethes mit der „Taurischen Iphigenie“ des Euripides*. Die Aufgaben lauten: Vergleicht

1. die Personen in bezug auf Zahl und Stand, dazu repetitionsweiser Vergleich mit denjenigen eines Shakespeare-Dramas;
2. das Verhältnis Iphigenie—Toas und die Lösung des Orakels;
3. Aufgabe und Bedeutung des Chores bei Euripides, gibt es vielleicht einen Ersatz dafür bei Goethe?
4. Verhältnis Griechen — Barbaren bei beiden Dichtern;
5. die List in beiden Dramen;
6. Mythologisches in beiden Dramen, wo ist mehr davon?
7. die Erkennung Iphigenie — Orest in beiden Dramen;
8. wie ist Orests Wahnsinnsanfall hier und dort dargestellt?
9. wie kommt der Schluß zustande?

Nach Entgegennahme der Schülerberichte wird es Aufgabe des Lehrers sein, immer in gemeinsamer Arbeit mit der Klasse, das Material zu einem eindrucksvollen Bild der antiken und der deutschen Klassik zusammenzutragen.

Viel nützlicher als die Arbeit der Schüler durch Nacherzählen zu kontrollieren ist, *den Auftrag zur Lektüre eines Werkes mit einer genau formulierten Aufgabe zu verbinden*. Im Zusammenhang mit dem Studium Schillers etwa in dieser Weise:

Lest „Maria Stuart“ und berichtet: 1. Ist die Heldin sympathisch in Geschichte und Drama? 2. Warum hat wohl Schiller diesen Stoff gewählt? 3. Welches ist die seelische Entwicklung der Heldin? — Oder zu „Jungfrau von Orleans“: 1. Entwicklung des Charakters. 2. Lassen sich die Begriffe „schön“ und „erhaben“ anwenden? 3. Form und Formen, Ausstattung des Dramas; Versuch einer Begründung. — Oder über „Wilhelm Tell“: 1. Zu welcher Gattung zählt das Drama und warum? 2. Vergleiche das Revolutionäre im „Tell“ mit dem in den „Räubern“. 3. Gibt es von da her eine Erklärung der Form?

Derartige Aufgaben sind in acht- bis zehntägigen Fristen zu Hause zu lösen. Treten die Schüler so an die Lektüre eines Dramas heran, so werden sie genötigt, gründlich zu lesen und zu überdenken, wenn ihnen eine einleuchtende Antwort gelingen soll. Sie sind dabei nicht gehindert, das Werk im großen und ganzen

auf sich wirken zu lassen. Ist ihr Bericht hernach genügend, *so wird bewußt auf die Erörterung anderer Probleme* (sofern sie nicht von den Schülern aufgeworfen werden) *verzichtet*.

Es sind damit sicherlich nicht alle pädagogischen Möglichkeiten ausgeschöpft und ausgewertet; die Schüler haben aber auch nicht das Gefühl, man habe „gequetscht“; Drama und Dichter bleiben ihnen in lieber Erinnerung, sie sind nicht zum „Überdruß“, zum „Ekel“ geworden. — Wie schlimm, daß überhaupt dergleichen Worte für die Arbeit des Deutschlehrers einmal aufkommen konnten!

Es ist ersichtlich, daß man auf diese Weise für alle Hauptwerke eines Dichters Zeit findet. Freilich sind die Aufgaben verteilt, nicht alle Schüler lesen alles; aber alle hören doch von allem durch die Berichte ihrer Kameraden, und die Fachspezialisten werden angeregt, freiwillig mehr als das Geforderte zu lesen.

*Von der spontanen Aussage erwartet man bei den Schülern unseres Schlages im allgemeinen zuviel*. Sie sind nun einmal nicht sehr redselig. Wie es im Reich draußen im Unterricht damit bestellt ist, vermag ich nicht so genau zu beurteilen. Vermutlich werden sich überall die Hemmungen irgendwie zeigen, welche eine Begleiterscheinung der Entwicklungsjahre unserer Mittelschüler sind. Daher das Knorzhige und wenig Ersprößliche vieler unvermittelt geforderter Schülerdiskussionen. *Das System der Berichte*, die womöglich frei zu halten sind oder an Hand von Merkwörtern und Zitaten, führt zu einer viel frischeren, rationelleren und kurzweiligeren Schüleraussage, hat deshalb auch für die Sprecherziehung große Vorteile.

## VII.

Es ist bei einer Methode, die *so stark auf die Schülerarbeit abstellt*, erforderlich, daß der Lehrer am Ende eines Stoffgebietes eine *Zusammenfassung* herstelle, hauptsächlich geistesgeschichtlicher und etwa formgeschichtlicher Art, deren Hauptpunkte von den Schülern in selbständigen Notizen, z. T. tabellenartig, festgehalten werden. Nur Anfängern diktiert man ein paar Beispiele von Zusammenfassungen. Es gibt Lehrer, die Zeit finden, ganze Kapitel aus der Literaturgeschichte zu diktieren. Sie müssen das Geheimnis kennen, wie man die Zeit unendlich zu dehnen vermag! — Meine Schüler müssen es sich vielmehr zur Gewohnheit machen, ein kurz gefaßtes *Lehrbuch der Literaturgeschichte* neben dem Unterricht her zu lesen. Dort können sie beziehen, was an Namen und Daten zu ergänzen ist. Von Zeit zu Zeit müssen sie an die Benützung dieses Hilfsmittels erinnert werden. Ab und zu ist eine Kontrolle angezeigt.

Man kann den Deutschunterricht auf der Mittelschulstufe nicht genug *aktualisieren*. Liest man beispielsweise von der Klage über den Winter im Gedicht des Mittelalters, so ist sofort zu erinnern an Skigedichte moderner Lyriker, etwa von Hesse oder Roelli. Es ist sehr lohnend, die Gründe der Wandlung von den Schülern darstellen zu lassen. Dichter-Jubelfeiern des kommenden Jahres, aber auch der Spielplan des Theaters sollten auf den Lehrplan des Deutschunterrichts entscheidenden Einfluß haben. — Einen besonders harten Kampf hat der Lehrer mit sich selber zu führen, daß er sich und die Klasse heraufbringe zu den *modernen Autoren*. Wo die Strömungen früherer Zeiten heute münden, ist zu zeigen. Es ist wohl sehr schwierig, namentlich für den Lehrer, sich im Verein mit den Schülern auseinanderzusetzen mit Werken, die noch nicht irgendwo abgestempelt, sondern noch heiß umstritten sind. Da kann man es erleben, daß die jungen Leute warm und angriffslustig werden, weil es da oftmals um Blut von ihrem Blute, um Geist von ihrem Geiste, um ihre eigenen Bekenntnisse geht. — Hier ist aber wiederum Gelegenheit zum Fest, zur Feierstunde, von der zu Anfang die Rede war. Da darf und soll ab und zu eine Stunde lang wieder vorgelesen werden.

## VIII.

Es wurde hier der Versuch unternommen, zu zeigen, wie die leider so verbreitete und tief eingewurzelte Vorstellung von Langeweile und „Quetscherei“ vom schönen deutschen Fach wiederum getrennt werden kann. Es ergab sich eine *Methode*,

welche durch Selbsttätigkeit und Initiativrecht der Schüler zu unmittelbarem und warmem Interesse an den Stoffen führen soll. Man könnte es eine *Uebertragung des Arbeitsprinzips auf den Deutschunterricht und auf die höhere Mittelschule* nennen. Der Deutschunterricht gilt mit Recht als besonders widerspenstig für dieses Prinzip, die Mittelschule wiederum ist in der Neuzeit

methodisch weit weniger beachtet worden als die Volksschule, ja man weiß ihr nachzureden, sie sei hartnäckig konservativ.

Möchte es gelingen sein, hier darzustellen, daß ein Prinzip, welches die Volksschule zu regenerieren vermochte, mit Vorteil auch auf ein zentrales Gebiet des Mittelschulunterrichts angewendet werden kann.

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

## Schweizerische Umschau

**Wiederaufnahme der Schulfunksendungen.** Zu Beginn des Wintersemesters wird der Schulfunk der deutschen Schweiz seine Tätigkeit wieder aufnehmen. Die Schulfunkkommissionen von Basel, Bern und Zürich haben in sorgfältiger Wahl eine Reihe interessanter und wertvoller Stoffe bereitgestellt, die es jedem Lehrer der oberen Klassen ermöglichen werden, seine Klasse mit Gewinn am Schulfunk teilnehmen zu lassen. Das Quartalsprogramm wird in der nächsten Nummer mitgeteilt werden.

Für die allernächste Zeit ist eine große Werbeaktion für den Schulfunk geplant. Es gilt, eine viel größere Zahl von Lehrern und Schulklassen am Schulfunk zu interessieren als bis jetzt. Die bisherigen Erfolge haben gezeigt, daß der Schulfunk ein Unterrichtsmittel geworden ist, das dem Lehrer in schönem Maße Helfer sein kann. In einer Broschüre „Schulfunk“, die jedem Interessenten gratis abgegeben wird, werden die großen Möglichkeiten und Vorteile dieses neuen Unterrichtsmittels klargelegt. Lehrer, die mitte Oktober, nicht in den Besitz dieser Broschüre gelangt sind, können sie verlangen beim schweiz. Schulfunk, Schwarztorstraße 17, Bern.

**Propaganda-Vorträge am Mikrophon für Schulfunk.** Folgende über den Landessender Beromünster zu haltende Vorträge sollen der Lehrerschaft zur Orientierung dienen über den Schulfunk:

16. Oktober, 19.01—19.15 Uhr:  
Was bietet der Schulfunk der Landschule?  
Referent: Hugo Schneider, Ferenbalm.
23. Oktober, 19.15—19.30 Uhr:  
Meine Schüler und der Schulfunk.  
Referent: Hans Zulliger, Ittigen.
30. Oktober, 19.01—19.15 Uhr:  
Die Schulfunkprogramme des kommenden Winters.  
Referent: Hugo Keller, Bern.
6. November, 19.01—19.15 Uhr:  
Wie ich die Schulfunksendungen in meiner Klasse auswerte. Referent: Robert Engel, Bern.
17. November, 19.20—19.35 Uhr:  
Musik im Schulfunk. Referent: Dr. Eder, Basel.

Das „Heim“, Neukirch an der Thur (Leiterin: Didi Blumer) hat beschlossen, jetzt auch einen *Winterkurs für einfache Haushaltungsführung, Kinderpflege und Erziehung* (Theorie und Praxis) zu veranstalten. „Der Dienst an der Familie mit Kindern sollte wieder ein erstrebenswerter Beruf werden.“ Darum soll durch diese kürzeren Winterkurse mitgewirkt werden an der Heranbildung unserer Mädchen zur Hilfe in Familien mit Kindern. Kursdauer: 4½ Monate. Beginn: 14. November. Kosten: Fr. 105.— im Monat. Stipendien können, wenn nötig, gewährt werden.

Die neugegründete **Basler Hilfe für Emigrantenkinder** sucht als Zweigstelle des „Comité suisse d'aide aux enfants d'émigrés“ erfolgreich von neuem für die schwere Aufgabe der Erleichterung des Emigrantenkinder-Loses zu werben und zu wirken. Die Berichte aus Paris, das am meisten Emigrantenkinder zählt, sind geradezu erschütternd: Verzeuflung und Krankheit bei den Erwachsenen, Siechtum bei den Kindern. Eine internationale Regelung der schwierigen Fragen ist noch nicht gelungen. Um so größere Aufgaben obliegen den privaten Institutionen. Die Zahl der notleidenden Flüchtlingskinder in Paris wird allein mit 700 angegeben. Durch Zürcher und Basler Spenden und durch einen

ansehnlichen Beitrag der englischen Quäker ist es ermöglicht zunächst für einige Monate ein Kindertagesheim mit 200 Plätzen zu schaffen. Aber auch dieses Werk ist in seinem Bestand nicht gesichert. Um so nachdrücklicher verdient daher der Ruf der Zentralstelle Zürich des Komitees (Badenerstr. 18, Postscheckkonto VIII/22927) an die gesamte Schweizer Öffentlichkeit Gehör, ihr bei der Fortführung des Hilfswerkes zu helfen: „Verpflichten Sie sich zu dem kleinen monatlichen Beitrag von einem Franken oder machen Sie eine einmalige Spende! Schicken Sie uns Kleider oder Schuhe! Auch Baby-Sachen sind hochwillkommen!“

Ein **kantonaler Einführungskurs für häusliche Arbeiten** von 12 Wochen Dauer, erteilt durch zwei Haushaltungslehrerinnen und einer Ärztin, findet vom Oktober bis Ende Dezember in der Haushaltungsschule *Wädenswil* statt. Aufgenommen werden Mädchen zwischen 16 und 30 Jahren, unter Bevorzugung von Arbeitslosen. Auskunft erteilt das Kant. Jugendamt, Hirschengraben 40, Zürich.

Zugunsten der **Schweizerischen Volksbildungsheime** veranstalteten die *Thuner Seminaristinnen* am 22. und 23. September einen „Bazar“, ein erfreuliches Beispiel, wie das Interesse für diese Heime in immer weitere Kreise dringt. Inzwischen hat die Errichtung eines Jungmänner-Heims greifbare Formen angenommen: zunächst haben zwei Schweizerinnen namhafte Stiftungen für ein solches Heim gemacht.

**Freiwillige Arbeitslager** sind und werden wieder mehrere eingerichtet durch die Zentralstelle für jugendliche Erwerbslose, Grüngasse 31, Zürich. Zur Behebung der Unwetterschäden in der Innerschweiz von Mitte September werden zurzeit acht verschiedene Arbeitsdienste mit zusammen etwa 260 Mann gebildet.

Ein **Bildungslager für stellenlose Jungkaufleute** wird vom Schweizerischen Kaufmännischen Verein für den kommenden Winter geplant. Augenblicklich bestehen drei Arbeitslager für junge Kaufleute.

Der **Bund der evangelischen Jugend der Ostschweiz** veranstaltete im Laufe des Sommers drei große Ferienlager in seinem neuen Zwingliheim in Wildhaus. Ein Führerkurs vom 27. bis 30. September schloß die erfolgreiche Arbeit dieses Jahres ab.

Der **Schweizerische Turnlehrerverein** nahm auf seiner diesjährigen Tagung eine Resolution an, die auch einen ausgiebigen Turnunterricht für das weibliche Geschlecht fordert, und beauftragte seinen Vorstand, beim eidgenössischen Militärdepartement Schritte zu unternehmen zur Durchführung besserer gesetzlicher Bestimmungen für das Mädchenturnen aller Schulstufen, zur Gewährung von Hilfsmitteln für Turn- und Spielplätze und zur Herausgabe einer eidgenössischen Turnschule für Mädchen.

Der **Katholische Lehrerverein der Schweiz** nahm auf seiner Tagung in Einsiedeln eine Resolution an, in der das Ideal der Bekenntnisschule vertreten wird. „Er weiß sich in dieser Stellung einig mit den naturrechtlichen Forderungen des Kirchen-, Staats- und Elternrechtes und mit dem Schul- und Erziehungsideal vieler protestantischer Eidgenossen“, heißt es, und zum Schluß wird die rechtliche Gleichstellung der Bekenntnisschule mit der konfessionslosen Schule, sowie die entsprechende staatliche Unterstützung gefordert.