

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: 6 (1933-1934)

Heft: 3

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: 11.01.2026

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

Kinder bestimmt irgendwie negativ darauf reagieren. Man kann immer wieder sehen, daß Kinder gerade denjenigen Übungen ihre ungeteilte Aufmerksamkeit schenken, deren moralischer Zweck sich ihnen nicht aufdrängt. Und Anknüpfungspunkte bieten sich mehr als genug. Wir haben ja schon einmal festgestellt, daß die Alkoholnot ungerufen in die Schule tritt. Die Kinder sind schicksalhaft mit ihr verbunden. Aber abgesehen von diesen düsteren Fällen bietet sich fast in allen Unterrichtsgebieten — vor allem im Sachunterricht — genügend Gelegenheit, auf die Alkoholfrage einzugehen.

Ich will noch einige Bedenken zerstreuen. Es ist dem Antialkoholunterricht vielfach vorgeworfen worden, er führe die Kinder in Konflikte hinein. Dieser Einwand scheint zunächst einige Berechtigung zu haben. Es ist ja noch vielfach so, daß die Eltern in diesen Fragen nicht gleicher Ansicht sind wie der abstinente Lehrer. Das Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Kind oder zwischen Lehrer und Schüler kann also unter Umständen gefährdet werden. Aber ich glaube, daß schwere Konflikte durch ein taktvolles Verhalten des Lehrers und durch einen wirklich guten pädagogischen Kontakt vermieden werden können. Wir sehen auch hier wieder, welche Bedeutung einem guten Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler beigemessen werden muß, und wie wichtig es ist, daß der Lehrer sachlich und damit auch taktvoll bleibt. Und wenn schließlich *kleine* Konflikte nicht vermieden werden können, so ist das nicht so schlimm. In der Erziehung lassen sich Konflikte sowieso nicht vermeiden. Gewiß, die Störungen dürfen nicht katastrophal werden. Kleinere Zwistigkeiten aber können nur von

Nutzen sein. Sie sind erforderlich zur Bildung und Stärkung des Charakters. Zudem läßt sich vieles vermeiden, wenn der Lehrer darauf bedacht ist, daß er mit den Eltern gute Beziehungen aufrecht hält.

Wir müssen aber darauf achten, daß die Abstinenz zur *Selbstverständlichkeit* wird. Nur so können wir der Gefahr vorbeugen, daß aus ihr ein Evangelium gemacht wird. Wir wollen die Kinder nicht zu Fanatikern und Pharisäern erziehen. Die Qualität eines Menschen hängt ja wirklich nicht nur von seiner Stellung zum Alkohol ab. Wir dürfen die Menschen gewiß nicht danach in gute und böse einteilen, ob sie abstinenter oder nichtabstinent leben. Gerade für junge Abstinente liegt die Gefahr nahe, daß sie sich wertvoller fühlen als ihre nichtabstinenten Mitmenschen. Weise Toleranz sei auch hier leitender Grundsatz.

Welches sind nun die Konsequenzen, die wir in bezug auf die Einstellung des Lehrers dem Alkohol gegenüber ziehen müssen? Ich kann nur *eine* Antwort geben: Aus den vorangehenden Ausführungen ergibt sich zwingend seine eindeutige Abstinenz. Wenn wir es genau nehmen, gibt es für uns wirklich keine andere Lösung. Ein Kompromiß scheint mir hier völlig undenkbar, denn niemals wird bei Kindern eine laue Neutralität eine günstige Wirkung erzielen. Kinder haben im allgemeinen ein zartes Gefühl dafür, festzustellen, ob es dem Lehrer ernst ist, ob er mit seiner ganzen Persönlichkeit für eine Sache einsteht, oder ob er sich hinter einer Maske verbirgt. Die Abstinenz soll dem Kinde als Pflicht den Mitmenschen gegenüber erscheinen. Jawohl! Aber der Lehrer muß sich zuerst selbst dieser Pflicht fügen.

Kleine Beiträge.

Weibliche Jugend in unserer Zeit¹⁾

„Es gibt keine Psychologie des jungen Mädchens“, sagt Eduard Spranger in der Einleitung zu dem kürzlich erschienenen Sammelbande „Weibliche Jugend in unserer Zeit“. Damit spricht er manchem aus der Seele, der seit Jahren die literarischen Erscheinungen auf diesem Gebiete durchgeht und jedes neue Buch, das mit dem Anspruch auftritt, eine Mädchenspsychologie zu geben, mehr oder weniger enttäuscht beiseite gelegt hat. Die Seelenhaltung des jungen Mädchens hat sich eben in den letzten Dezennien tiefgehend verändert und ist auch heute im Wandel begriffen. Wohl gibt es eine gewisse Konstanz in den naturgebundenen, den konstitutiv bedingten Seelenerscheinungen; aber dieser relativen Beständigkeit steht die große Wandelbarkeit der „geistbedingten Zone“, der Umwelt, gegenüber. Und da es Schicksal der Jugend ist, sich mit der sie umgebenden Geisteswelt auseinanderzusetzen, so spielt Gehalt und Gestalt dieser Umwelt eine entscheidende Rolle. Darum ist der Verfasser gleichsam ausgezogen, um die weibliche Jugend in ihrer Umwelt kennen zu lernen. Er hat Zusammenkünfte mit erfahrenen Jugendführerinnen veranstaltet, in welcher diese Frauen, Lehrerinnen, Fürsorgerinnen, Leiterinnen von Jugendorganisationen, jede von ihrem Standpunkt aus, ein Bild derjenigen Mädchenschicht entwarf, mit der und für die sie arbeitet.

Referate und Diskussionen der dritten Tagung (Oktober 1930 im Bad Freienwalde in der Mark) sind in dem Buche festgehalten. Ihr Schwergewicht aber bekommt die Schrift durch Einleitung und Schlußwort, so wie durch die jedem Hauptteil folgenden zu-

sammenfassenden Bemerkungen von Eduard Spranger, welcher aus dem Zufälligen das Gesetzmäßige, aus dem Individuellen das allgemein Menschliche herauszuarbeiten sucht. Das Buch zerfällt in drei nach sachlichen Geistesgebieten gegliederte Hauptteile: 1. Die Umwelt des jugendlichen Mädchens; 2. Die Stellung der weiblichen Jugend zum Beruf; 3. Die sittlich-weltanschauliche Problematik der weiblichen Jugend. Innerhalb jedes Hauptteiles wird das Thema noch von soziologischen Gesichtspunkten her beleuchtet, indem uns sowohl das Großstadtmädchen aus der Bildungsschicht, wie auch die proletarische Jugend in den Städten und schließlich die Landjugend vorgeführt werden.

Der Verfasser ist sich bewußt, daß sein Vorgehen nicht zu eindeutigen, feststehenden Resultaten führen kann. Er setzt sich auch kein in strengem Sinne wissenschaftliches Ziel. Es geht ihm nicht darum, Theorien zu schaffen, sondern Anregungen für die Praxis zu geben. „Nicht mit einem Lehrbuch kann und soll man an das Leben herantreten, sondern mit dem geöffneten Blick des Verstehens, oder besser einer Verständnisfähigkeit, die auch ganz Unerwartetes und Neues einzuordnen vermag.“

Ich greife im folgenden nur einige Probleme heraus, die für die weibliche Jugend unseres eigenen Landes von ebenso großer Bedeutung sind, wie für diejenige Norddeutschlands, von welcher im Buche vorwiegend die Rede ist.

Im Mittelpunkt des Interesses steht das Verhältnis des jungen Mädchens zu seiner *Familie*. Wir sind der Stimmen gewohnt, die heute von Lockerung, von Auflösung, ja von Verfall des Familienlebens sprechen. Wir hören von dem gewaltigen Unternehmen Sowjet-Rußlands, das Kind vom dritten Jahre an aus der Familie zu entfernen und in staatlichen Erziehungshäusern zum Gemeinschaftsmenschen heranzubilden; wir lesen von „Kinderdörfern

¹⁾ Weibliche Jugend in unserer Zeit. Herausgegeben von Hertha Siemering und Eduard Spranger. Verlag Quelle & Meyer, Leipzig 1932.

und Kindergesellschaften“ im neu besiedelten Palästina; wir wissen, daß sich gewisse Psychologen mit Wucht gegen die Familienerziehung aussprechen; wir kennen, aus Biographien und aus Romanen, vor allem aus der Zeit der Jahrhundertwende, so manche kraftvolle Jungmädchen gestalt, die sich gegen das Joch der Familie auflehnte, ihm zu entrinnen suchte, um, frei von häuslichen Bindungen, sein Lebensschiff selber zu steuern.

Muß es in diesem Zusammenhange nicht verwunderlich erscheinen, wenn das junge Mädchen von heute, das Großstadtkind wie das Landkind, die Studentin wie die Proletarierin, in fast einmütiger Anerkennung der Familie sich finden? Daß sie sowohl in der Berufswahl wie in der Freizeitgestaltung und selbstverständlich in den kleinen Fragen des täglichen Lebens sich willig der elterlichen Autorität fügen, oft weit über das 25. Lebensjahr hinaus?

Man fragt sich, ob wirklich die Familie soviel weiter und freier geworden sei, daß zur Auflehnung kein Grund mehr vorhanden ist. Oder hat sich die revolutionäre Kraft der Frau in der letzten Generation erschöpft? Ist vielleicht das junge Mädchen von heute von andern Problemen so in Anspruch genommen, daß die „persönliche Freiheit“ darüber in den Hintergrund tritt? Die Schrift gibt auf diese Fragen keine Antwort, auch Spranger nicht. Im allgemeinen decken sich die Erfahrungen, die in Deutschland in dieser Beziehung gemacht werden, durchaus mit unsrigen. Auch unsere Mädchen, ich habe hier Schülerinnen von Berufsschulen im Auge, treten mit großer Wärme für die Familie ein. Sie preisen sie als Bluts- und Arbeitsgemeinschaft, als Stätte der Geborgenheit, der Sicherheit, des Geliebten.

So sehr wir, als überzeugte Anhänger der Familienerziehung, uns einerseits über diese Tatsache freuen, so nachdenklich kann sie uns anderseits stimmen. Wohl soll die Familie der Nährboden sein, aus dem der junge Mensch seine beste Kraft zieht, der Raum, in dem sich seine Anlagen am schönsten entwickeln. Es kommt aber auch heute noch häufig vor, daß sich die Familie dem berechtigten Streben nach eigener Entfaltung hemmend in den Weg stellt, und dann mag es gelegentlich Bequemlichkeit, Mangel an Wagemut bedeuten, wenn das junge Mädchen in seinen entscheidenden Werdjahren ihr vollständig verhaftet bleibt.

In bezug auf das Verhältnis des Jugendlichen zu seiner Familie weist also das Bild durchaus einheitliche Züge auf. Es schillert aber in den verschiedensten Farben, sobald das Thema *Sexualität, Erotik, Liebe* berührt wird. Vor einigen Jahren hat die Broschüre der deutschen Studienrätin Susanna Engelmann, „Die Krisis der heutigen Mädchenerziehung“ auch bei uns lebhafte Beachtung gefunden. Als „Krisis“ wurde darin die Tatsache skizziert, daß das moderne junge Mädchen, speziell dasjenige der intellektuellen Mittelschicht, dem Ideal der Keuschheit vor der Ehe abgesagt hat und sich, mehr oder weniger skrupellos, dem vorherelichen Geschlechtsverkehr ergibt. Man erwartet nun aus der vorliegenden Sprangerschen Schrift eine Antwort auf die Frage, ob diese „Krisis“ heute als überwunden gelten darf oder ob sie sich eventuell noch verschärft hat. Die Stimmen, die zu der heiklen Frage Stellung nehmen, äußern sich sehr verschieden. Von den Großstadtmädchen aus der Bildungsschicht wird uns berichtet, daß sie zum Teil an dem Erlebnis „Freund“ während der ganzen Schulzeit vorübergehen. Vielen von ihnen aber ist der Freund ein ganz wichtiger Teil der Umwelt. Dabei kann es sich um harmlose Sport- und Tanzstundenbeziehungen handeln, aber auch um enge und ernste Freundschaften, in denen alle Fragen der Kameradschaftsverein, der Prostitution, der Empfängnisverhütung diskutiert werden. Eine Lehrerin berichtet auch von Gymnasiastinnen, die geschlechtlichen Verkehr gehabt haben, „als besonders schönes Erlebnis, irgendwo fern von Menschen“, die aber nach heilsamen Kämpfen die Eingliederung ins Schulseben wieder gefunden. Von anderer Seite wird behauptet, daß der laxen und ungebundene Mädchentyp, den der amerikanische Jugendrichter Lindsey schildert, auch in Deutschland weitverbreitet sei, während eine dritte Referentin glaubt, feststellen zu können, daß bezüglich der Freiheit auf sexuellem Gebiet eine rückläufige Bewegung bereits eingesetzt habe. Und zwar komme

– das scheint mir bemerkenswert – der Rückschlag aus den Reihen der jetzt „25–30 Jährigen, welche die jüngern Mädchen vor ihrem eigenen Entwicklungsgang warnen und ihnen klarmachen, wieviel eine Frau aufs Spiel setzt und wie Unwiederbringliches sie verliert, wenn sie ihre Jugend zu Experimenten auf sexuellem Gebiet mißbraucht.“ Hoffen wir, daß schließlich diese Stimme recht behalte, um so mehr, als das Ideal aller Mädchen, auch der hemmungslosen und fröhlichen – darin gehen die Berichterstatterrinnen einig – die Eine ist und die Mutterschaft.

Und zum Schluß noch ein Wort von der Stellung des jungen Mädchens zu seinem *Beruf*. Da zeigt sich mit aller Deutlichkeit eines: Nicht nur im Proletariat, sondern auch in der Mittelschicht wird der Beruf vor allem aus wirtschaftlicher Notwendigkeit gewählt. Ein Arbeitswille, auch ein bestimmter Arbeitsrhythmus hat alle Mädchen erfaßt. Aber im Hintergrund steht das Motiv des Erwerbes, der Lebenssicherung, nicht der Lebenserfüllung. Das junge Mädchen will arbeiten, d.h. von außen gestellte Anforderungen pflichttreu erfüllen, nicht schaffen, nicht Eigenes gestalten, nicht seine Seele ans Werk verlieren. Darum die große Bedeutung der Freizeit, des wirklichen Lebens! Ausnahmen bilden allerdings diejenigen Mädchen, die sich aus innerer Berufsneigung für pflegerische, erzieherische, fürsorgerische Tätigkeit entscheiden. Hier gibt es noch ein „Aufgehen“ im Beruf. Daß die Erwerbsarbeit für sozusagen alle übrigen Mädchen nur Lebensunterhalt, nicht aber Lebensinhalt bedeutet, ist eine Feststellung, die uns sowohl als Pädagogen wie auch als Frauen zu schaffen gibt. Sehen wir nicht als Lehrer unsere Hauptaufgabe darin, den jungen Menschen in seiner Totalität zu packen und zu fördern, alle Kräfte in ihm zu wecken, auch die des Gefühls und des Willens, und ihn zur freudigen Gestaltung, zum lustbetonten Schaffen anzuregen? Und wissen wir nicht, daß unser Frauenleben nur dort recht eigentlich Sinn und Wert hat, wo wir uns vollständig einsetzen, uns hingeben können? Diesen unsrigen Forderungen steht nun die Tatsache gegenüber, daß die Berufsarbeit heute in den meisten Fällen nicht den ganzen schaffenden Menschen ergreift, sondern wesentliche Kräfte in ihm brach liegen läßt. Eduard Spranger versucht, in das Dunkel dieser Problematik einiges Licht zu bringen. Seine Darstellung gipfelt in der recht pessimistischen Auffassung, „daß *kein* Beruf eine volle Ausfüllung zu geben vermag, daß aber auch sonst das Leben keine unbedingte Befriedigung verspricht, sondern daß es eitel Mühe und Plage ist, und daß darin sein erhebender Gehalt besteht“. Man mag dieser Ansicht entgegenhalten, daß Sinn und Wert des Lebens und damit sein erhebender Gehalt nicht im Annehmen, sondern in der täglich neuen Überwindung von Mühe und Plage liege. Aber darauf kommt es hier nicht an.

Worauf es ankommt, ist, zu zeigen, daß es sich um eine Schrift handelt, die zwar mehr Fragen aufwirft, als beantwortet, aber gerade durch den Ernst, mit dem die Probleme gestellt werden, zum eigenen Denken und Forschen anregt.

Im ganzen ist übrigens das Bild, das uns von der weiblichen Jugend Deutschlands entworfen wird, ein durchaus sympathisches. Es ist eine Jugend, die aller Sentimentalität abgesagt hat, bis zur Nüchternheit ehrlich geworden ist, eine Jugend, die sich einordnen kann in bittere Notwendigkeit und am Widerstand eher wächst als zerbricht, in der aber doch Tiefen der Sehnsucht ruhen, Kräfte der Liebe und der Hingabe und der stille Wunsch nach verständnisvoller Führung.

Helene Stucki, Bern.

Studentenparlamente in England

Da ich nach Cambridge nicht zu speziellem Fachstudium gekommen war, konnte ich meine Zeit unbedenklich dazu verwenden, die Besonderheiten dieser englischen Universität zu studieren. Daß mich das am meisten anzog, was mir von unseren schweizerischen Hochschulen her unbekannt war, ist verständlich.

Ich stieß auf eine Körperschaft, der fast jeder Student als Mitglied angehört: Es ist die *Union-Society*, welche ein Parlament der Studentenschaft darstellt, wo aktuelle und grundsätzliche Fragen diskutiert werden. Diese Gesellschaft besteht sowohl in

Oxford als auch in Cambridge. Ihre Organisation gleicht der eines Klubs: Die U.-S. verfügt über ein eigenes Gebäude, das vor allem den großen Debattiersaal enthält. In der Mitte dieses Saales, an die Wand gegenüber dem Eingang zurückgeschoben, steht ein Podium, das den Präsidentenstuhl trägt. Davor ist ein Pult für den Sekretär und den jeweiligen Redner. Rechts vom Präsidenten sitzt der Vizepräsident und weiter entfernt links und rechts sind die Sitze der Vorstandsmitglieder. Die Bestuhlung ist in zwei gegeneinander gerichtete Hälften geteilt. Oben läuft rings herum eine Galerie.

Das Gebäude der U.-S. enthält weiter Lesesäle, Bureaux, Garderoben usw. und auch Speiseräume: den Mitgliedern der U.-S. ist Gelegenheit geboten, im Club gut und billig zu essen. – Die Wände sind behangen mit hübschen graphischen Darstellungen, die sich alle auf den Verlauf der Bootsrennen beziehen.

Debattiert wird nur einmal in der Woche, Dienstags. Ein Student, der sich in früheren Debatten schon ausgezeichnet hat, wird durch den Präsidenten ermächtigt, eine Motion vorzuschlagen, z. B. "That claus war is inevitable" (d. h. dieses Haus ist der Ansicht, daß Klassenkampf unvermeidlich ist). Die Anhänger (ayes) der Motion sitzen in die eine Hälfte des Saales, gegenüber sitzen die Gegner (noes). Die Tribüne im ersten Stock ist besetzt von Presseleuten und hauptsächlich von Studentinnen. Diesen ist Beteiligung an den Debatten untersagt. Da aber neben der U.-S. noch in jedem College Debating-Societies bestehen, können sich die redelustigen jungen Damen in ihrem eigenen College betätigen.

Noch ein Wort über die Kleidung: Präsident, Vizepräsident und Sekretär sah ich immer im Frack. Vorstand und Redner trugen Smoking, die Studenten gewöhnliche Kleidung (selbstverständlich mit dem "gown", einem schwarzen mantelähnlichen Überwurf, den die Studenten in allen Vorlesungen anhaben müssen).

Die Debatte beginnt damit, daß der "proposer" seine Motion vorschlägt und begründet, etwa: „Dieses Haus ist der Ansicht, daß das Abkommen von Ottawa ein Hindernis ist für die Wiederbelebung des Welthandels.“ Der zweite Redner spricht gegen die Motion, der dritte dafür, der vierte wiederum dagegen. Dann setzt eine regelrechte Diskussion ein. Der Redner spricht, das Gesicht zur Gegenpartei gewendet, hie und da dreht er sich gegen den Präsidenten. Dem eigenen Anhang zeigt er meist den Rücken.

Hier erhalten die jungen Studenten den ersten Schliff als Redner. Manche entwickeln sich in kurzer Zeit zu glänzenden Rednern. Leider wird oft auf Brillanz mehr Wert gelegt als auf Stichhaltigkeit der Argumente, Klarheit und Logik. Aber mehr und mehr bevorzugt man Redner, die sich durch Aufrichtigkeit und Ernst der Gedanken auszeichnen; bloße Effekthascherei mittels Wortspielen, Witzen und Spötteleien zieht nicht. Sämtliche Reden werden sowohl nach Form als auch nach Inhalt in den Studentenzeitschriften (es gibt deren ca. sechs in Cambridge) ausführlich kritisiert. Hier ein Auszug: "The art of oratory can be mastered only with constant practice. A repetition of arguments already laid threadbare is sheer waste of time, and will be severely discouraged. More-over, it is a dull debate where speakers on either side merely recite their prepared speeches, and do not tackle the arguments of opponents. But success in the latter demands a mastery of, and interest in the subject under discussion." Besondere Beachtung finden die sogenannten "maiden speeches" (Jungfernreden).

Es ist klar, daß sich hier hauptsächlich Studenten betätigen, die später die politische Laufbahn ergreifen. Die U.-S. ist der Ort, wo sie sich Gewandtheit und Schlagfertigkeit holen. Es gilt eben nicht nur die eigenen Argumente vorzubringen, sondern auch Stellung zu nehmen zu den vorausgegangenen Reden.

Die U.-S. gibt jedem Studenten, der Interesse aufbringt für Probleme, die die ganze Menschheit berühren, Gelegenheit, sich seine Meinung zu bilden; und zwar ganz unabhängig von einer Partei oder irgendwie tendenziös gefärbter Aufklärung. Hier streiten Konservative, Liberale, Sozialisten, Kommunisten, Faschisten alle mit nur ein und derselben Waffe, die für alle gleich ist: es ist die Stichhaltigkeit der Argumente.

Falsch wäre es, zu glauben, daß in diesen „feudalen Universitäten“ irgendeine Kontrolle besteht. Es herrscht volle Gedanken- und Redefreiheit. Während meiner Anwesenheit in Cambridge war zum erstenmal seit Bestehen der U.-S. ein anderer Präsident, der von den englischen Studenten selbst sehr geachtet und geschätzt wurde, trotzdem er nicht übermäßig englandfreudlich war. Von ihm stammte die Motion: "That this house severely condemns the Indian policy of His Majesty's Government." Diese Debatte war eine der interessantesten und hitzigsten. Für die Sache der britischen Regierung sprachen diesmal sogar zwei Professoren – vergebens, denn die anderen setzten sich in der Abstimmung mit 270 zu 140 Stimmen durch. Dies war eine der wenigen Debatten, wo es recht laut zufiel: "The debate was marred by a further outbreak of offensive interruptions from the 'progressive' section of the House, during the speeches for the Opposition: this behaviour was particularly disgraceful, not only because of the rudeness to visitors, but also because of the nature of statements which were most noisily received. It is a strange way of showing patriotism to make vulgar and offensive noises..."

Solche Kritiken wegen nicht ganz korrektem Verhalten sind äußerst selten. Ein anständiger und höflicher Ton bleibt immer gewahrt. Der Gegner ist und bleibt ein Sir, auch wenn seine Argumente in Grund und Boden gestampft werden. Nie habe ich schmutzige, unwahre, verleumderische Angaben gehört. Bei Zustimmung ruft das Auditorium meist "hear! hear!" oder bei Mißbilligung "shame!", "boo" und "question".

Man glaubt nun ja nicht, daß hier junge Studenten grünes, unreifes Zeug verzapfen und ihre Argumente die Ausgeburten noch knabenhafte Hirne seien. Diese Debatten fordern von jedem Redner, daß er das Thema gründlich durchdenkt und durcharbeitet und seine Gedanken weiter ausbaute. Wie hoch das geistige Niveau der Debatten ist, erkennt man, wenn Mitglieder des englischen Parlaments als Gäste sprechen (z. B. George Lansbury, Sir Oswald Mosley u. a.). Ihre Reden heben sich kaum ab. Ich habe die selbstsichere, überlegene Haltung bewundert (die nie anmaßend und immer natürlich wirkt), mit der die Studenten den bekanntesten Politikern entgegneten.

Daß diesen Diskussionen mehr als lokale Bedeutung zukommt, zeigt die Debatte, welche zwischen der Universität Yale (U.S.A.) und Cambridge stattfand und durch Radio übertragen wurde, so daß man Rede und Gegenrede hörte. Cambridge trat ein für: „Eine sofortige und gänzliche Streichung der Kriegsschulden ist unbedingt notwendig für die Besserung der Weltlage.“ Yale sprach natürlich dagegen.

Oxford brachte den nationalen Kreisen eine höchst unangehme Überraschung: Die U.-S. nahm dort folgende Resolution mit 275 zu 150 Stimmen an: „Dieses Haus wird unter keinen Umständen für König und Vaterland kämpfen.“ Der Wortlaut dieser Motion war ungeschickt abgefaßt worden und gibt nur schlecht wieder, was die Studenten eigentlich wollten. Die sehr pazifistisch gesinnte Studentenschaft verlangt sofortiges Handeln auf internationaler Basis: "It is no use doing nothing whilst Europe rears hysterically. Oxford demands that constructive efforts should be made towards uniting nations by economic and political ties."

Von den ca. 5000 Studenten, die Cambridge zählt, bringen etwa 20% ein wirkliches Interesse für die U.-S. auf. Der Rest lebt in der unkomplizierteren Atmosphäre des Sportes. Aber unter den 20% muß man die zukünftigen politischen Führer der Nation suchen.

Die Vorteile dieser Debattierclubs sind so offensichtlich, daß es sehr zu bedauern ist, daß wir an unseren Hochschulen nichts Derartiges besitzen. Dagegen wurde an ganz wenigen Mittelschulen diese Idee aufgenommen. So fand z. B. in St. Gallen im Institut Dr. Schmidt eine „Abrüstungskonferenz“ der Schüler statt, die auch durch Radio übertragen wurde und sogar die besondere Anerkennung des Herrn Bundesrat Dr. Motta fand.

Der Student von heute hat erkannt, daß es unmöglich ist, sich zu isolieren und in einer Sphäre von ausgewählten Interessen zu leben. Es geht nicht mehr an, daß der Student sich zum voraus durch bestimmte beschränkende Begriffe gewisse Grenzen zieht.

Deutlicher als je wird gerade in diesen Zeiten klar, daß der einzelne sein Leben nicht gestalten darf und kann, ohne sich um die Allgemeinheit zu kümmern.

Bei all den gegensätzlichen Ansichten, die auch unter den Studenten bestehen, ist eine Aussprache, wie sie in der U.-S. stattfindet, das beste Mittel zur Abklärung. Hier kommt der Student mit politisch anders Gesinnten in engen persönlichen Kontakt. Er lernt die Denkweise des anderen verstehen und wird für vernünftige Erwägungen zugänglich gemacht. Gleich wie auf dem Spielplatz lernt er hier den Gegner würdigen und achten. Die U.-S. ist die beste Schule für Politik.

Mirko R. Roš, stud., Baden.

Geschichte und Anschauung

Uns interessiert hier die Frage, wie wir im Jugendlichen die Vergangenheit *erwecken* können, wie wir ihm zu einem möglichst klaren, plastischen, lebendigen Bild verhelfen.

Da hat nun wohl jeder Historiker die Erfahrung gemacht, daß die verschiedenen Altersstufen verschieden antworten auf seinen Stoff. Die Kleinen, bis etwa zum zwölften Jahr, sind ungemein empfänglich für jede historische Erzählung, aber der Lehrer merkt gleich, dass es dem Kinde weniger zu tun ist um das historische Wissen als um die „Geschichte“. Seine Einbildungslust verlangt nicht Wahrheit und Wirklichkeit, sie will nur Handlung und Leben schauen, gleichgültig, ob erdichtet oder geschichtlich gewesen. Historie auf dieser Stufe ist immer nur *Märchen* und *Sage*.

Schwieriger wird nun die Aufgabe, wenn wir in den folgenden Jahren der Mittelstufe vom Jugendlichen Sinn und Interesse verlangen für die geschichtliche Vergangenheit. Es sind die Jahre, in denen er hineinwächst in die reale Umwelt, wo das Phantasieleben verdrängt wird von den wuchtigen Eindrücken der wirklichen Welt, die sich breit und immer klarer auftut vor ihm. Technik und Sport, die ganze bunte Gegenwart überwältigt ihn – was soll ihm da die Kunde vom längst Vergangenen?

Aber gerade diese aufnahmefähigen, realitätslüsternen Jahre sind der Moment, wo wir ihm die Augen öffnen können über diese Gegenwart in eine *vergangene*, in die Geschichte. Gelingt es uns, sein Wissenwollen auf diese zu lenken, so ist die historische Ausweitung seines Horizontes gesichert. Er wird sie jetzt erfassen als gewesene *Wirklichkeit*, nicht mehr wie früher als Phantasiewelt wie Sage und Märchen. Da beginnt das eigentlich historische Verständnis.

Wie können wir nun dieses historische Interesse erregen? Nur dadurch, daß wir die geschichtlichen Eindrücke genau so intensiv gestalten wie die der unmittelbaren Gegenwart. Geschieht dies nicht, so hört der Schüler nur Worte, und diese wirken als Phrasen, hohl und tot. Lassen Sie Geschichte lernen aus einem faden Lehrbuch, es wird nichts haften bleiben von einem Tag zum andern. Hält der Lehrer Vortrag, so sind ganz andere Erlebnismöglichkeiten gegeben. An Stelle des Buchstabenwissens, wie es aus trockener Lektüre entsteht, können wir um so lebendigere Anschauung im Hörer schaffen, je mehr wir selber im Stoffe leben. Aber der gewissenhafte Erzieher wird sich auf die Dauer nicht damit begnügen. Was er geben kann, ist doch immer nur sein eigenes individuelles Geschichtsbild, und als Antwort des Schülers erhält er es zurück oder bestenfalls die Reaktion darauf.

Wir aber wollen mehr. Wir wollen des Schülers eigenes Erlebnis am Stoff, seine direkte, selbständige Erfassung des Vergangenen, selbst wenn sie unserer persönlichen widerspricht. Uns als Erziehern liegt mehr an der Bildung des historischen Denkens als an der Einföpfung eines bestimmten Wissenskomplexes. Die selbstgewollte, persönlich-eigenartige *Auseinandersetzung* des Schülers mit dem Gewesenen ist uns die Hauptsache. Nur so entsteht Erlebnis, nur so dient die Geschichte nicht der Vergangenheit, sondern der Bildung des Jungen zur reifen Persönlichkeit. Da gibt es nun keinen andern Weg zu dieser direkten Berührung, als den Schüler unmittelbar dem historischen Objekt gegenüberzustellen. Wir meinen damit die *Quellen* und *Denkmäler*.

Nun aber machen wir die seltsame Erfahrung, daß Befremden, Unverständnis, Ablehnung auftritt, wo wir unmittelbares Erleben wollten. Ausgezeichnete literarische Quellensammlungen sind für den Schüler geschaffen worden, aber dieses historische Schrifttum sagt ihm wenig. Fremder Ausdruck, unbekannte Begriffe und ungewohnte Gedankengänge stoßen ab. Zudem, die einzelnen Stücke sind Bruchstücke, entstanden aus einer bestimmten historischen Situation für diese Situation. Und sie – es kann ein entlegenes Jahrhundert sein – ist nicht selbstverständlich, geschweige denn ein Brocken daraus. Wir begreifen, daß der Schüler zuallerletzt stutzt. Und genau so geht es ihm vor den historischen Denkmälern, den Bildern, Bauten und Ruinen. Sie sind für ihn kuriose Reste und bleiben es, solange wir sie nicht auf das Leben beziehen, das sie gebar. Wir sehen also: Wo wir direkten Kontakt schaffen wollten zwischen Objekt und erfassendem Subjekt, haben wir die Distanz vergrößert, was unmittelbar illustrieren sollte, entfremdet.

Warum? – Weil das historische Denkmal nicht ohne weiteres aufgenommen, begriffen und gedeutet werden kann. Ihm steht das subjektive, erworbene Weltbild des Jugendlichen entgegen, in dem zum Teil noch kindliche Einbildungen geistern. Gegenwartsbewußtsein und Phantasiewelt verhindern wie Vorurteile die unbefangene Sicht. Auge und Geist sind noch nicht weit und klar genug. Sollen wir deshalb zurückkehren zur mittelbaren Methode des Vortragens? Nein. Wenn der Schüler nicht ohne weiteres imstande ist, aus den Quellen zu „lesen“, so müssen wir ihn in diesen Stand setzen, indem wir die Enge seines kindlichen, gegenwartbeschränkten Vorstellens und Denkens sprengen. Das geschieht nicht durch Dozieren, wohl aber durch kluges Hinführen gerade an das historische Objekt. Jeder Schritt weiter in dessen Verständnis bedeutet eine Erweiterung des jugendlichen Horizontes, bedeutet ein Stück Abbau der infantil verengten Anschauung.

Das historische Relikt, die „Ur-Kunde“ im weitesten Sinne, bekommt hier den Wert einer Reliquie: es ist der direkte Zeuge vergangenen Lebens. Besonders die *bildlichen Denkmäler* der Architektur, Malerei, Plastik, all die tausend Dinge, die unsere Museen füllen, sind reale Vergangenheit, „Ding an sich“, während literarische Quellen durch Übersetzungen, Abschriften und Bezeichnungen diesen Echtheitscharakter zum Teil eingebüßt haben. So möchte ich denn für den Unterricht vor allem diese Denkmäler empfehlen: Der Schüler will *sehen*. Über die Anschauung kommt er am ehesten zu jenem eindringlichen Erlebnis der Geschichte, das den momentanen Umweltindrücken die Waage hält.¹⁾

Da wird denn der Lehrer die schöne Erfahrung machen, daß der Schüler, so beschränkt auch sein geistiger Gesichtskreis ist, ein ungeahnt scharfes Auge hat. Es gilt nur, diesen Blick von Voreingenommenheiten zu lösen, ihn hinzulernen auf das Neue, Fremdartige und ihn darauf ruhen zu lassen, bis dieses zu sprechen beginnt.

Durch Porträts und Büsten werden so die großen Herrscher von leeren Namen zu vollen *Gestalten*, an die sich die geschichtlichen Tatsachen leicht und dauernd assoziieren.

Gemälde und Stiche, Bauten, Möbel und Kostüme reden vom Stil und Lebensgefühl einer Epoche überzeugender als jeder Professor. Gerade dieses ungemein Feine, fast nicht in Worte zu Fassende: die Atmosphäre, die *Zeitstimmung* klingt uns an daraus und weckt im Schüler, der lauschen gelernt hat, unbewußt die Ahnung von einem ihm fremden Dasein. Damit ist sein Sinn aufgetan für das historisch Einzigartige, für Unterschiede und Nuancen.

¹⁾ Studienreisen, Besuche von Museen und Bauten sind natürlich sehr zu empfehlen. Aber intensive Konzentration und stille Vertiefung läßt sich nur in der Unterrichtsstunde schaffen: vor der guten Reproduktion oder dem Diapositiv ist jene ungestörte, andauernde Versenkung möglich, die unbedingt nötig ist. Sehr zu begrüßen ist, daß der Verein schweizerischer Geschichtslehrer den Plan erwägt, einen Bilderatlas zur allgemeinen Kulturgeschichte herauszugeben. Wir hoffen, daß dieses notwendige Gegenstück zu Flach und Guggenbühls Quellenbuch bald zu stande kommt.

Aber nicht nur das Individuelle läßt sich am „Bild“ erleben, vor allem läßt sich ad oculos demonstrieren – an einem Baustil etwa oder in der Malerei – der Begriff der *Entwicklung*. Er bleibt sonst gern dem im Augenblick aufgehenden Kind ein schales Wort, gerade wie die Ausdrücke „Blütezeit, Untergang“ usw., von denen unsere Lehrbücher oft noch strotzen. Anschaulicher Geschichtsunterricht kann am Formenwandel aufzeigen, wie sich die Dinge in zäher Kontinuität entwickeln, wie jede historische Erscheinung eingespannt ist zwischen Vor- und Nachher, wie sie in Einem Dekadenz oder Anfang repräsentiert, je nachdem, von welcher Seite man sie sieht. Diese wertvolle Einsicht gewinnen wir leicht und überzeugend am Anschauungsmaterial

und eröffnen damit vielleicht sogar den Zugang zu geschichtsphilosophischer Besinnung.

Endlich aber erlangen wir am „Bild“ ein Letztes, das hinausgeht über alles Historische, nämlich: Sinn für *Ewigkeitswerte*. Haben wir einmal unsere zeitbedingten Vorurteile abgelegt, das Auge frei, dann entdecken wir selbst in der fremdesten Form die ihr eigene Schönheit, und was die Jahrhunderte hinterlassen haben an Größtem, steht da, uns zur Freude, und wird so erneut lebendige Wirklichkeit. Damit ist ein hohes Ziel unseres Unterrichts erreicht. Wie der Einzelne die Dinge deutet – jede Strömung hat es anders getan –, stehe dahin. Genug, wenn sie ihm etwas bedeuten.

Dr. Alfred Bolliger, Zuzo.

SCHULLEBEN UND SCHULPRAXIS

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

Schulung und Bildung¹⁾

Von Eberhard Grisebach, Professor der Philosophie an der Universität Zürich

(Vortrag, gehalten an der Schweizerischen Rektorenkonferenz Zürich, 30. Mai 1933)

Die Diskussion über das Thema Hochschule und Gymnasium ist *erfreulich* in Gang gekommen. Sie wurde nicht unter theoretischen Gesichtspunkten geführt, sondern mit einem eminent *praktischen* Interesse. Das läßt hoffen, daß die Bildungspolitik in der Schweiz im besonnenen Einvernehmen zwischen der Lehrerschaft und den Hochschullehrern erfolgreich sich entwickeln wird. Das Verdienst, die Frage nach der Beziehung und gemeinsamen Grundlage von Mittelschule und Universität neu gestellt zu haben, kommt der Rektorenkonferenz von Basel zu. Ihre erste Formulierung und Begründung verdankt sie Herrn Rektor Fischer aus Biel. Zur Äusserung über die Forderungen, die die Hochschule an das Gymnasium stellt, wurden Hochschullehrer aller Fakultäten und Fächer eingeladen. Die mannigfachen, höchst interessanten Voten wurden im weiteren Kreise der schweizerischen Gymnasiallehrerkonferenz in Baden abgegeben und diskutiert. Nach der öffentlichen Behandlung wird das Thema im Kreis der Initianten heute noch einmal aufgenommen. Dieser erwählte Kreis hat nun die Aufgabe übernommen, das Ergebnis der bisherigen Diskussion zusammenzufassen, die dadurch geschaffene Lage abzuklären, sie mit der Ausgangsposition zu vergleichen und sich, wenn möglich, über eine feste und revidierte Grundlage für die praktische Behandlung der Organisationsfragen, die diesmal den Stoff, die Wahl und Ordnung der Einzelfächer betreffen, zu einigen. Sie haben mich mit dieser Zusammenfassung, Abklärung, mit diesem Versuch einer Revision des elementaren Fundamentes von „Bildung und Schulung“ beauftragt. Für das Zutrauen möchte ich Ihnen durch die unverzügliche Angriffnahme dieser positiven Aufgabe danken. Es handelt sich dabei um einen Entwurf, der Ihre Nachsicht und Erörterung erbittet.

¹⁾ Anmerkung der Redaktion. Das Problem der echten Bildung, soweit es Gymnasium, Mittelschule und Hochschule betrifft, gehört zu den dringenden Problemen der heutigen pädagogischen Lage. Es reicht mitten in die praktische Gestaltung und Organisation der höheren Schulen hinein; auch wir möchten ihm hier Tür und Tor öffnen. Je höher die Bildungsstufe, desto näher am reinen Geist muß die Diskussion orientiert sein. Wir sehen die vornehmste Aufgabe der grundsätzlichen Besinnung des Herrn Prof. Grisebach darin, daß sie eine allseitige Diskussion entfesseln möge. Dazu möchten auch wir uns dann äußern.

I.

Das Ergebnis der bisherigen Verhandlungen über die Ansprüche der Hochschule an das Gymnasium ist kurz dies: Alle Äußerungen der Hochschullehrer und Rektoren stimmen darin überein, dass eine Revision der Beziehungen beider Schulen nur durch eine *Neuorientierung* über die *gemeinsamen philosophischen* Grundlagen eingeleitet werden könne. Auf Grund dieser sei die Methodik der einzelnen Fächer zu bereinigen, die Begriffe der Gemeinschaft, Geschichte, Bildung, Schulung, Kultur und Humanität zu klären, die *Bildungsideale* zu überprüfen, die Sachkenntnis und Erkenntnis zwecks Einrichtung der Lehrerbildung und des Lehrplanes in Einklang zu bringen. Ein gemeinsames Element sei in der *Sprache* und im Denken vorhanden, um einen konkreten Boden und ein allgemeines Medium für die Behandlung der einzelnen Stoffe zu gewinnen. Es blieb nur die Frage, wie das geschehen kann.

In der Fassung dieser Forderungen und in der Auffassung über dieses „Wie“ solcher elementaren Begründung gingen die Stimmen aber auseinander. Diese Dissonanz ließ sich andeutungsweise erkennen an den grundsätzlich auseinanderliegenden Positionen der Fakultäten und Fachvertreter, an den verschiedenen Methoden und Begriffen von Bildung und Humanität und schließlich an der Unstimmigkeit ihrer Weltanschauung, die in der Diskussion zutage treten mußte. Man könnte sich nun angesichts dieser Übereinstimmung und dieser Unstimmigkeiten fragen, ob die Behandlung des Themas damit schon soweit gefördert wurde, daß man von einer gemeinsamen Basis heute sprechen darf, auf die wir eine praktische Lösung der Fragen aufbauen könnten.

Wir vergleichen zunächst die durch die Badener Konferenz gewonnene Lage mit der Ausgangsposition der Rektorenkonferenz in Basel, um die verbleibenden Schwierigkeiten zu überblicken und unsere neue Aufgabe klarer zu bestimmen.

Der Vortrag des Herrn Rektor Fischer forderte die „*planmäßige Zusammenarbeit*“, um sich „über die grundwesentlichen Bestandteile (Elemente) einer bedeutenden Hoch-