

**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:** 5

**Rubrik:** Schulleben und Schulpraxis

#### 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:** 14.01.2026

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

# SCHULLEBEN UND SCHULPRAXIS

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

## Methodische Besinnung\*)

(Fortsetzung zu I., Arbeit)

Auf den Beitrag des Einzelnen zum Ganzen der Gemeinschaft kann keine Kultur verzichten; im Einzelnen müssen die wirtschaftlichen Gesetze erfaßt, die sittlichen Forderungen erkämpft, die ästhetischen Werte erlebt werden; im einsamen Ringen mit der von Gott gesetzten Wirklichkeit muß der letzte Halt gewonnen, muß diese Wirklichkeit wieder gestaltet werden. Das alles ist Arbeit, die der Einzelne an sich und an dem ihm zugewiesenen Ort des Wirkens zu leisten hat, und die zu leisten er einmal lernen muß. Man kann keine Gemeinschaft rein auf sich selbst stellen und nun warten, ob aus ihr eine Leistung komme. Solche „Gemeinschaft“ ist ein zu amorphes, zu unartikuliertes, zu dumpfes, zu gefährliches Gebilde, um eine artikulierte, bestimmte und in die Tiefe gehende Leistung zu vollbringen. Gemeinschaft muß ihre Aufgaben verteilen an ihre einzelnen Träger; Gemeinschaftsgeist kann die Arbeit tragen, aber zu leisten vermag sie nur der individuierte Geist. So ist es ja auch offensichtlich gemeint mit dieser Wirklichkeit, in die wir nun einmal als Geschöpfe gestellt sind: wir sind es als die und die Individuen, denen jedem *seine* Aufgabe zugewiesen ist, von denen jedes nur gerade so sein kann wie es eben ist und so zu wirken vermag, wie ihm Kräfte und Begabungen verliehen sind.

Was hätte Erziehung zu leisten, wenn nicht eben dieses, daß sie den Einzelnen seiner Aufgabe zuführt, die ihm im großen Ganzen der Wirklichkeit gestellt ist? Und wie sollte sie dieses können, wenn sie nicht möglichst früh diesen Einzelnen vor selbständige Arbeiten stellte und sie selbständig durch ihn bewältigen ließe? Nicht durch die ständige, noch so fein abgewogene Frage des Lehrers kann dies geschehen, denn mit der Frage, gestellt durch den, der ja die Lösung schon kennt, ist die Antwort schon halb gegeben, und ist vor allem immer der Antrieb zur echten Frage vorweggenommen, die derjenige stellen sollte, der etwas noch *nicht* weiß. Eine noch so fein ausgedachte „Unterrichtslehre“ geht immer am Entscheidenden vorbei: an dem aus der eigenen Problematik des Individuums geborenen Staunen, an dieser wunderbaren Kraft und Intelligenz des Selbstfragens, wie sie dem kleinen Kind, dem echten *Kind* überhaupt eigen ist. Es lassen sich aus einer zum voraus erklügelten „Unterrichtslehre“ immer nur auch die voraus errechneten und daher nur von demjenigen errechneten Effekte erzielen, der sie eben aus *seiner* Individualität heraus gesehen und gewollt hat. Echte Bildung aber erwächst nur aus jener Stellungnahme, die jeder einzelne in *seiner* Frage an die Dinge heran bringt, alles andere ist eben „gelernt“, vielleicht von Einsicht begleitet, aber nicht aus dem Zentrum der Seele erschaut. — Mit alledem soll nicht etwa Meinung Vorschub geleistet

werden, der Lehrer brauche sich also nicht mehr vorzubereiten. Im Gegenteil, *diese* Vorbereitung ist eine viel schwerere, viel mehr Verstehen voraussetzende als die der gewöhnlichen „Lektion“, die, wenn sie einmal vorbereitet wurde, immer wieder von Stapel gelassen werden kann.

Nun kann natürlich selbständige Arbeit nicht in *einem* Anlauf und auch nicht auf allen Gebieten in gleichem Maße vom Kind gefordert werden. Die verschiedenen Formen der Unterrichtsarbeit lassen sich je nach dem Grade der Selbsttätigkeit, mit der das Kind an ihnen beteiligt ist, etwa so ausdrücken:

Dem Kind steht gegenüber das Bildungsgut, der zu bearbeitende Gegenstand, an dem Schulung und Bildung erworben werden sollen. Schon Herbart hat es deutlich gesagt, daß nicht wir, die eigens dazu als Lehrer angestellt sind, der wahre und große Erzieher seien, sondern das, was Menschen je dachten, empfanden und erfuhren, also die dem Kind gegenüberstehende Kultur, und daß wir als Lehrer dem Kind nur zur anständigen Begleitung und verständigen Deutung beigegeben seien. Damit hat Herbart ein großes und tiefes Wort gesprochen: Das Kind ist in direkten Kontakt zu jener Welt des Geistes zu setzen, aus der Bildung erblüht, und es hat diese Welt auch selbsttätig zu erobern, soweit ihm der Lehrer nicht eben als Deuter und Führer zu Seite stehen muß. Freilich nimmt Herbart dann gleich den schönen Sinn seines Wortes zurück, indem er fortfährt: dies sei das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer tun könne, daß sie den Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs *konzentriert darbiete*. Dem hat Pestalozzi entgegengehalten: Das *Leben* bildet. Und er meint damit eben dies, daß nur die eigene Auseinandersetzung mit den realen Mächten des Lebens dem jungen Menschen jene Welt des Geistes eröffnet, die zur echten Bildung führt.

So wäre also die erste Form des lernenden Arbeitens oder des arbeitenden Lernens diese:

Kind — Gegenstand  
Lehrer

Der Lehrer gibt zwar dem Kind die Arbeit, aber er läßt die Auseinandersetzung so selbsttätig wie möglich vor sich gehen. Immer verfolgt er den Arbeitsprozeß und greift zur „verständigen Deutung“ mit ein, wenn dies nötig ist. Ein glänzendes Gebiet für diese Arbeitsform ist die elementare Naturkunde, wo ja aus der selbständigen Beobachtung und induktiven Verallgemeinerung die Begriffe und Gesetze sich ergeben. Freilich muß von Anfang an auf eine derartige Einschulung des Kindes hingearbeitet werden. Hierher gehört auch alles selbständige sprachliche und überhaupt ästhetische Gestalten.

\*) Siehe Oktober- und Dezemberheft 1932, Aprilheft 1933.

Eine weitere Arbeitsform ist dann diese:

K                            G  
L

Der Lehrer steht hier näher beim Kind, denn es handelt sich um Führung im engern Sinn des Vormachens, Vorzeigens. Alle *Techniken* des Handwerks; der Kunst, des Schreibens, Lesens, des Turnens, Singens, Zeichnens, Malens, des Rezipierens und Musizierens bedürfen zur Erlernung viel mehr des direkten Vorzeigens und Vormachens als des begrifflichen Erklärens.

Die dritte Unterrichtsform, die weitaus verbreitetste und eigentlich Herbartische, ist die der Vermittlung durch das Wort des Lehrers:

K    L    G

Da ist nun der Lehrer der Darbietende, weil das Kind unmöglich den direkten Kontakt mit dem Unterrichtsgegenstand haben kann. In der Geschichte liegen die Dinge fernab vom Erfahrungskreis des Kindes; Vortrag und plastische Gestaltung durch den Lehrer sind hier unerlässlich. Auch die fremden Sprachen in Grammatik, Phonetik und Diktion können unmöglich vom Kind erarbeitet werden, wenn es nicht im betreffenden Sprachbereich selbst lebt. Für viele Schüler wird auch die Mathematik nur auf dem Weg

sorgfältigster Vermittlung durch den Lehrer verständlich werden.

Endlich bleibt jene Unterrichtsform, wo der Lehrer selbst an die Stelle des „Gegenstandes“ tritt:

K                            L

Durch das Beispiel seiner (des Lehrers) Persönlichkeit allein treten hier geistige Werte vor das Kind. Religiöses und ethisches Verhalten, weltanschaulicher Standpunkt, überhaupt die ganze Haltung dem Leben und Geist gegenüber lassen sich weniger durch Belehrung, als durch die Macht des dastehenden Beispiels wecken und stärken. Natürlich geht das Ethos der erziehenden Persönlichkeit auch durch die anderen drei Formen des Unterrichts hindurch: der ganze Ernst, mit dem der Erzieher seiner Aufgabe und Verantwortung ins Auge schaut, wird auf das Gebaren der Kinder nachdrücklich wirken und auch ihre selbstdämmige Arbeit beeinflussen.

Aber mit dem Übergang von der ersten Form in die drei übrigen haben wir schon ein Gebiet betreten, das über individuelle Arbeit hinausweist in einen größeren und umfassenderen Bezirk, als er nur der Einzelseele in ihrer speziellen Aufgabe zukommt.

Davon ein anderes Mal.

G.

## Tristan und Agnes Bernauer

(Ein Beitrag zur Methode des Literaturunterrichts)

Von Dr. W. Schinke

Die drei Hauptarten literargeschichtlichen Unterrichts lassen sich durch drei Begriffe bestimmen: 1. die Aneignung literarischen Wissensstoffes (Dünzertum); 2. die Vermittlung kulturgeschichtlicher Erkenntnisse (Psychologie des Verstehens) und 3. die Auswertung der literarischen Werke im Sinne der Persönlichkeitsbildung (Gegenwartswert der Dichtungen). Diese Aufeinanderfolge bedeutet pädagogisch eine historische Reihe und zugleich eine Dreieheit von Schwierigkeitsgraden methodischer Behandlung. Es ist natürlich möglich, daß diese drei Wege abwechselnd beschritten werden oder daß sie sich miteinander verbinden.

Wenn auch praktisch nicht ganz ausgemerzt, ist doch die erste Betrachtungsweise, falls sie ausschließlich angewandt wird, grundsätzlich für immer als überwunden zu betrachten. Der bloßen gedächtnismäßigen Anhäufung literarischer Namen und Zahlen, etwa dem mechanischen Reproduzieren von Inhaltsangaben und biographischen Daten, von Bemerkungen über Quellen, Handschriften, metrische Formen, über Abhängigkeiten und Nachwirkungen, redet heute niemand ernstlich mehr das Wort, weil sich damit ästhetische Bildung nicht erreichen läßt. Damit ist natürlich nicht gesagt, daß man ohne literarisches Tatsachenwissen auskomme. Die zweite Form literarischen Unterrichts ist eine Errungenschaft der geistesgeschichtlichen Forschungsmethode des 19. Jahrhunderts und erzieht zur Fähigkeit weitgehenden Verstehens historischer Vorgänge. Das Kunstwerk wird gedeutet aus seiner Verflochtenheit mit den anderen geistigen Regungen einer Kulturepoche. Ohne Einfühlung in die „Zeitseele“, den mütterlichen Nährboden eines Kunstwerkes, findet man nach dieser Auffassung nicht den Zugang zur Problematik des Werkes. Entwicklungslinien, Zusammenhänge oder zeitlich bedingte Motivabwandlungen müssen bloßgelegt werden, damit die Vielseitigkeit der Entfaltung menschlichen Geistes in Erscheinung tritt und somit historische Vorgänge im Innersten erleuchtet werden. Die tiefe Befriedigung, zu der solche Betrachtung führen kann, erklärt sich aus dem Bedürfnis des Menschen, durch geschichtliche Erkenntnisse den Sinn des menschlichen Daseins zu erfassen. Das bedeutet, daß diese Betrachtungsweise auch heute noch in der Schule wertvolle Dienste leistet. Die dritte Möglichkeit, literarische Werke fruchtbar zu machen, löst sich von einer rein historischen Betrachtung los. Entscheidend für die Auswahl der Dichtwerke ist lediglich die Frage, was sie dem geistigen Leben des gegenwärtigen Menschen sagen, nicht die Tatsache, daß sie einer früheren Zeit viel bedeutet haben oder daß sie der Vollständigkeit halber innerhalb einer chronologischen Reihe behandelt oder wenigstens erwähnt werden möchten. Diese Bewertung soll nicht bedeuten, daß Werke der Vergangenheit nur dann lesenswert sind, wenn sie der seelischen Haltung der Gegenwart ganz nahe kommen. Sie können sogar zu ganz anderen Lösungen führen, als die Gegenwart sie erhofft. Aber sie müssen zu persönlichster Stellungnahme drängen, zum Widerspruch reizen oder auf ethische Fragen eine Antwort geben, die überrascht. Kurz gesagt: der literarische Unterricht soll keinen abstrakt-wissenschaftlichen Charakter tragen, sondern mitten drin stehen im Kampfe der Meinungen, im Suchen der Gegenwart nach neuen Lebenswerten, soll dem um eine Lebensanschauung ringenden jungen Menschen zur Klarheit verhelfen im Wirrwarr der Probleme. Vielfach ist die beglückende Bedeutung von Dichtungen früherer Jahrhunderte für solche Wegweisung verborgen unter einem seltsam fremdartigen Gewande, das der ungewohnten Kleidung der darin handelnden Personen entspricht. Aufgabe des Deutschunterrichtes muß es sein, dieses der Gegenwart nicht mehr Angemessene beiseite zu schieben und den „Ewigkeitsgehalt“ der Probleme (nicht ihrer Lösungen) herauszukehren, der, wenn man ihm einen neuartigen Mantel umhängt, plötzlich als

ein höchst „aktuelles Problem“ erscheint. Ein so gestalteter Deutschunterricht verliert seinen rein philologischen Charakter und tritt neben den Religionsunterricht oder die philosophische Propädeutik im Sinne der Lebenskunde.

Die Verbindung von zwei Namen wie Tristan und Agnes Bernauer erscheint nicht mehr überraschend oder gar gewagt, wenn man von einer kulturgeschichtlichen Betrachtung der beiden Dichtwerke absieht, sondern in ihnen den Gegensatz zweier uralter Weltanschauungen sieht: den ewigen Konflikt zwischen Neigung und Pflicht, den Wünschen des Herzens und den sozialen Rücksichten, zwischen Sichausleben und heroischer Bändigung der Triebe, zwischen der Willensstärke des Herrenmenschen und der christlichen Demut oder zwischen dem Recht der Gegenwart gegenüber dem Anspruch der Tradition.

Wenn man zunächst einmal im Tristan<sup>1)</sup> die Probleme der Schuld und des Schicksals, das schließlich über Tristan und Isolde hinweggeht, unberücksichtigt läßt, so ist kaum zu leugnen, daß Gottfried von Straßburg auf Seiten derer steht, die in egozentrischer Weise nach irdischem Glücke hungrern. Er selbst will sich ja, wie er in der Einleitung zum Tristan sagt, der Welt als ein Weltkind weihen und mit ihr verderben und gedeihn. So geben sich auch seine Helden fast schrankenloser Sinnenfreude hin; von mühseliger körperlicher und geistiger Arbeit ist nicht die Rede. Frühling und Sommer, Blumen und Vögel, schöne Frauen und herrliche Gewänder beglücken das Auge; Jagden und Festlichkeiten, Musik und ritterliche Kämpfe sind der Gehalt des höfischen Lebens. Man denkt unwillkürlich an den ewigen Sonntag des Taugenichts. Auch Riwalin, der Vater Tristans, will nur nach seinem Willen leben. Die von ihm ersehnte irdische Glückseligkeit setzt den Wert des Jenseits herab, und Riwalin und Blanscheflur vermögen über ihrer irdischen Seligkeit dem Himmelreich zu entsagen. Auch für Tristan und Isolde hat das Jenseits nur einen Sinn, wenn auch es die Liebenden vereint. Alles, was sich dem irdischen Glücke des Individuums entgegenstellt, ist ein ihm angetanes Unrecht, ist Unglück. Der kostlichste, höchste irdische Wert ist das Liebeserlebnis. Fast könnte man sagen: Der Sinn des Lebens erschöpft sich in der Liebe. Liebe ist Lebenszweck. Tristan und Isolde können nicht ohne einander leben. Beide sind trunken, sind berauscht von Liebe, die freilich mit grobsinnlicher Erotik darum nichts zu tun hat, weil die Seelen der Liebenden sich suchen. Obwohl diese Liebe erschütternde Züge gegenseitiger Treue und tiefsten Leides aufweist, ist sie doch eine Liebe, die „das Ihre sucht“, nämlich die eigene Lust. Liebesleid ist keine beklagenswerte Begleiterscheinung der Liebe, sondern es gilt: „Nur heißer liebt ein echter Mut, je mehr er brennt in Herzensglut“, und: „Wem niemals Leid von Liebe kam, dem kam auch Lust von Liebe nie.“ So vermag der Schmerz die süßen Wonnen der Liebe nur zu steigern. Eine so starke Liebe, die sogar längere Zeit in dem „Haus der Erdenlust“, der Liebesgrotte, die fehlende Nahrung vergessen läßt, fühlt nur die Wirkung auf sich selbst und nicht auf andere.

Es fragt sich, ob eine aus solchen Naturgewalten hervorbrechende Leidenschaft mit Sünde etwas zu tun hat. Die Bearbeiter der Tristansage sind offensichtlich bemüht, nicht das Liebespaar, sondern dessen Gegner ins Unrecht zu setzen, wie das noch heute alle tun, die sich der Widerstände ihrer Liebe gegenüber erwehren müssen. Die Gegner Tristans werden als gemein, gehässig, neidisch, verrucht und verräterisch hingestellt und büßen ihre Schuld mit dem Tode. Es scheint zwar manchmal, als ob Tristan und Isolde nicht frei von Schuldgefühl wären, aber der Eindruck überwiegt, daß Tristan sein Recht verteidigt. Er will seine Unschuld durch den Zweikampf erhärten, und er und Isolde sind ihres Rechtes so sicher, daß sie Gott als Beistand ihres Handeln betrachten. Würden sie sich schuldig fühlen des niedrigen Ehebruchs, so würde die Bitte „Herr Gott, nun halte uns beide gnädiglich in deiner Hand!“ geradezu als Blasphemie zu

betrachten sein, und man könnte es nicht verstehen, daß Tristan unter Anrufung des göttlichen Namens erklärt, daß Erde und Himmel nie ein so reines Weib wie Isolde getragen hätten. Die Bemerkung Tristans, daß er leben und nicht bereuen wolle, erkennt zwar ein Schuldbewußtsein an, läßt aber im Nietzsche-schen Sinne Reue als Schwäche erscheinen und rechtfertigt den Anspruch Tristans, sein Handeln als richtig anzuerkennen. Er ist davon so überzeugt, daß er angibt, Gottes Barmherzigkeit habe das große Unrecht wieder gut gemacht, das Marke, sein treuer Herr, ihm angetan habe.

Eine andere Frage ist es freilich, ob die Bearbeiter der Tristansage sich etwa für eine Schuld Tristans entscheiden und trotzdem seine Handlungsweise billigen. Verschiedene widersprüchsvolle Äußerungen lassen darauf schließen, daß eine gewisse Unsicherheit, etwas Schwankendes in der Beurteilung sittlicher Begriffe in den Texten vorliegt. Trotz aller Sophistik, mit deren Hilfe Unrecht in Recht verwandelt werden soll – man denke an die reservatio mentalis vor dem Gottesurteil –, ist nicht zu leugnen, daß zum mindesten die Begleiterscheinungen der ehebrecherischen Tat auf einen Verfall moralischer Anschauungen hinweisen, der höchst bedenklich ist. Heuchelei, Lüge, Untreue, Betrug sind solche Gefährten „schöner Liebeslust“. Gottfried von Straßburg erkennt deutlich:

„Seht, solches lehrt die Minne!  
So macht sie edle Sinne  
Auf Lug und Trug beflissen,  
Die doch nicht sollte wissen,  
Was auf Verrat und Ränke  
Des Herzens Trachten lenke.“

Isolde wird sogar von Gottfried von Straßburg als eine ränkvolle Frau mit Doppelzüngigkeit und verfälschten Eiden hingestellt, die das Leben Tristans vergiftet. Aber wenn auch nicht gerade die Minne, sondern die Menschen als die Schuldigen erscheinen, so ist eben doch die magische Verkettung der Leiber als Ursache aller Tragik im Grunde nur die notwendige Begleiterscheinung einer aus unstillbarer Sehnsucht heraus geborenen Liebe, die trotz der damit verbundenen Schuld als ein Ideal erscheint wegen der außergewöhnlichen Opfer, die auch vor dem Unrecht nicht zurückschrecken lassen. Fast könnte man sagen: Liebestreue löscht Schuld aus. Ein ungeliebtes und darum unbedrücktes Leben dagegen bedeutet, selbst wenn es schuldlos ist, ein vergeudetes Dasein. Für die Maßlosigkeit, für das Dämonische der Liebe zwischen Tristan und Isolde kennt die Tristansage freilich einen besonderen Grund. „Daß die Begierde so schüttelte, krampfte, aus allen Sinnen jagte“, daß „in ihren schönen Leibern das Verlangen und das Leben bealte“, das verschuldete der Liebestrank. Wenn man dieses Motiv lediglich als eine Verzauberung betrachten will, scheidet natürlich jede ethische Beurteilung des Liebesverhältnisses zwischen Tristan und Isolde aus. Aber Gottfrieds Wort:

„Wer sich an nichts will kehren,  
Als an des Leibes Sinnenlust,  
Der kommt an Ehren zu Verlust,“

zeigt deutlich, daß der Liebestrank nur die Bedeutung eines Erklärungsversuches, einer Entschuldigung haben kann. Er symbolisiert nur die psychische Grundlage für die unwiderstehliche Gewalt der Leidenschaft. Die Ursache des moralischen Verfalls, den der Dichter klar empfindet, wird nach außen verlegt, damit die Liebenden entlastet werden. Damit wird die bedenkliche Behauptung aufgestellt, daß der Mensch nicht für seine Taten verantwortlich, daß er berechtigt ist, die Triebe sich auswirken zu lassen, wenn er nicht anders kann, auch wenn sie anderen Menschen Unheil bringen. Die Wirkungen des Liebestrankes sind keine anderen als die, die wir heute wissenschaftlich mit den Namen Erbmasse, Veranlagung, individuelle Natur u. ä. in Verbindung bringen. Damit wird ein Problem von ungeheurer Tragweite berührt, die Frage nämlich: Wie weit ist ein Mensch überhaupt für sein Tun verantwortlich zu machen? Die Bearbeiter der Tristansage suchen die unerklärliche Erscheinung der plötz-

<sup>1)</sup> Die folgenden Ausführungen stützen sich hauptsächlich auf die Behandlung der Tristansage durch Gottfried von Straßburg und die zusammenfassende Nacherzählung von Joseph Bédier, der vor allem Thomas, Eilhart von Oberg, Béroul und Gottfried benutzt.

lichen Liebesbesessenheit eigentlich ähnlich zu erklären wie die antiken Dichter, die ihre Zuflucht zum Pfeile Amors nehmen. Der Liebestrank läßt dem Menschen keine freie Wahl mehr; auch Tristan erliegt im heißen Kampfe gegen sein Begehrn. Er rechtfertigt sich selbst durch die Worte: „Ihr, die ihr uns verurteilt, wißt ihr, welchen Trank wir auf dem Meere getrunken haben?“ Dabei erwähnt er freilich nicht, daß er Isolde schon vor dem Liebestrank liebte und Isolde ihn nur deshalb auf dem Schiffe zunächst haßte, weil sie sich von Tristan verschmäht fühlte. Es bedarf also des Liebestranks gar nicht, um den glimmenden Liebesfunken auf der Meerfahrt zu voller Glut zu entfachen. Auch die vielen körperlichen und seelischen Vorzüge der Liebenden gegenüber dem wesentlich älteren König Marke machen eine besondere Zauberkraft nicht erst nötig. Wir können also getrost den Liebestrank als eigentliche Ursache alles Unglücks ausschalten. Wir haben ihn nur zu betrachten als eine Möglichkeit für den Dichter, die Liebenden zu rechtfertigen: Verzehrende Liebesglut, aus unerklärlichen Urtiefen des menschlichen Wesens emporsteigend, packt die Menschen so, daß sie behaupten, sie hätten das begangene Verbrechen keineswegs gewollt. Alle menschliche Schuld überragt versöhnend eine fast übermenschlich erscheinende Liebe, von der Isolde im Hinblick auf Tristan sagen konnte: „Euer Leben, das bin ich.“ Jedes trägt ein Paradies verborgen in seiner Brust, und die Stärke dieser Liebe rechtfertigt ihre Wirkungen. Um so großer Liebe willen haben alle anderen Rücksichten zu schweigen, solche Liebe ist das Köstlichste, was die Erde zu bieten hat; sie ist göttlichen Ursprungs.

Das Tristanproblem ist nicht auf die Formel zu bringen, daß in der Tristandichtung das schrankenlose Sichausleben einfach verteidigt würde. Davon kann keine Rede sein. Tristan soll auch in der Märe als Muster an Ritterlichkeit erscheinen, und die Schuldfrage wird von Gottfried von Straßburg nicht umgangen. Tristan und Isolde leiden schwer unter einem Konflikt, der freilich zugunsten der Liebe entschieden wird. So himmelstürmende Liebe schafft Ausnahmegesetze, gibt – nach Gottfrieds Auffassung – das Recht, Unrecht zu tun. Mag auch der tragische Ausgang, daß Isolde Tristan nicht lebend wiedersieht, wie eine gerechte Sühne erscheinen, so deutet doch die Vereinigung der Liebenden im Tode und das Verhalten König Markes eindeutig darauf hin, daß der Dichter die Partei der Liebenden ergreift: Liebe kennt kein Gebot. Nicht das Seelische im Menschen ist schuldig, sondern seine Triebe tragen die Verantwortung. Dieser Egoismus aus Liebeslust hat übrigens nichts zu tun mit dem Subjektivismus Nietzsches, dem Egoismus des vollkommenen Menschen. Jener Egoismus liegt in Ketten, dieser sucht den Menschen zu entfesseln.

Wie sich der sittlich fühlende Mensch der Gegenwart zum Tristanproblem stellt, braucht hier nicht untersucht zu werden. Es kam uns darauf an zu zeigen, wo die Schwierigkeit der Entscheidung zu suchen ist.

Die Frage, ob der Mensch berechtigt ist, seine Triebe gegenüber Sitte, Gesetz oder sozialem Verhalten in die Waagschale zu werfen, beherrscht auch das Hebbelsche Drama „Agnes Bernauer“. Die Antwort ist aber hier völlig eindeutig im Sinne der Ablehnung jedes egoistischen Anspruches des Individuums. Jeden, der das Drama das erstmal auf sich wirken läßt, wird wohl der Ausgang stark befremden, und man wird den Schluß<sup>1)</sup> als eine unnatürliche Konstruktion um einer bestimmten sittlichen Idee willen empfinden. Es scheint zunächst jedem gesunden Gefühl zu widersprechen, daß der junge Herzog Albrecht schließlich die Regierungsgrundsätze seines Vaters restlos billigt, durch die der Justizmord an der engelsgleichen, von Albrecht grenzenlos geliebten Agnes gerechtfertigt erschien. Wenn wir zunächst abssehen von dem sozialen Unterschiede der Liebenden, so ergibt sich, daß ähnliche Voraussetzungen wie bei Tristan und Isolde vorliegen. Albrecht und Agnes lieben sich vom ersten Augenblick an mit einer Glut, die keine verstandesmäßigen Bedenken

<sup>1)</sup> Für die folgende Besprechung kann der später auf Veranlassung einiger Bühnendirektionen von Hebbel abgeänderte Schluß nicht in Frage kommen, weil er der Grundidee des Dramas durchaus zuwiderläuft.

kennt. Eine dauernde Vereinigung der Liebenden erscheint hier wie dort zunächst ausgeschlossen. Aber allen Widerständen zum Trotz gelangen die Liebenden zum Ziele, nur mit dem Unterschiede, daß Albrecht und Agnes nicht zu List und Tücke greifen, sondern den Weg des bürgerlichen Rechtes beschreiten, indem sie sich vom ersten besten Pfarrer trauen lassen. Die Verstrickung in Schuld liegt also hier nicht so offensichtlich zutage wie bei Tristan, im Gegenteil, man hat zunächst überhaupt nicht den Eindruck, daß trotz einer nicht mehr zu überbietenden Liebe in irgend einem Falle die Schranken von Sitte und Gesetz überschritten werden. Wie soll man dann aber verstehen, daß der „Engel von Augsburg“ wie eine gemeine Verbrecherin von Henkersknechten auf Grund eines richterlichen Urteils von einer Brücke in die Donau gestürzt wird? Der Schlüssel für diese Tat ist in den Worten des Herzogs Ernst zu suchen: „Wenn du dich wider göttliche und menschliche Ordnung empörst: Ich bin gesetzt, sie aufrecht zu erhalten, und darf nicht fragen, was es mich kostet!“ Damit wird angedeutet, daß Hebbel keine spitzfindige Spekulation zum besten geben will, sondern daß alles, was in das Gebiet der Sitte gehört, als gegebene Wirklichkeit zu betrachten ist. In der „Abfertigung eines ästhetischen Kannegießers“ weist Hebbel ausdrücklich darauf hin, daß er keine Weltanschauung schaffen und keinen gemachten Konflikt behandeln wolle, sondern daß das Drama den wirklichen Welt- und Menschenzustand spiegeln müßte. So berichtet Hebbel über die Entstehung von „Gyges und sein Ring“, daß ihm nach Beendigung des Dramas zu seiner eigenen Überraschung plötzlich „wie eine Insel aus dem Ozeane die Idee der Sitte als die alles bedingende und bindende“ daraus emporgestiegen sei. Gesunde Metaphysik soll nach der Schrift „Mein Wort über das Drama“ aus dem Leben hervorgehen. Die überragende Bedeutung, die Hebbel der Ordnung der Welt, der Sitte, den gesellschaftlichen Bindungen beimitzt, erklärt sich freilich nicht bloß aus der Beobachtung der Wirklichkeit, sondern auch aus der Hegelschen Idee vom Zwiespalt zwischen dem persönlichen Wollen und dem allgemeinen Weltwillen. Hebbel hat es zwar abgelehnt, zur Gefolgschaft Hegels gerechnet zu werden. Es ist aber nicht zu leugnen, daß die „Vorrede zu Maria Magdalena“ ein Hegelianer geschrieben haben könnte, und Hegelsche Einflüsse sind durch den Pariser Aufenthalt Hebbels gegeben. Die tragische Schuld ist nicht subjektiv bedingt durch Übertretung von Geboten, ist nicht „Sünde“ im gewöhnlichen Sinne des Wortes, sondern ergibt sich aus dem Zusammenstoße zwischen Ich und Welt. Dem ewig sich entwickelnden Ich haftet der nach außen drängende Wille fast wie eine Art Erbsünde an. Durch den Willen sucht der Mensch alle Hemmungen des Daseins zu überwinden und vergrößert dadurch die Kluft zwischen sich und den anderen Individuen. Diese „starre eigenmächtige Ausdehnung des Ich“ (siehe „Mein Wort über das Drama“) ergibt die tragische Schuld des Individuums. Überall im Leben des einzelnen bäumen sich Widerstände auf, die selbst das beste Wollen zerbrechen können. Damit wird die ungeheure Tragik des menschlichen Daseins enthüllt. Der „Lebensprozeß“ ist der Widerstreit zwischen der persönlichen Freiheit und der ihr widerstrebenden Notwendigkeit. Das Drama hat den Gegensatz zwischen diesem Besonderen und dem Absoluten, zwischen dem Welt- und Menschenzustand und der Idee als dem sittlichen Zentrum, zwischen dem plumpen Stoffe und dem Gesetze, zu veranschaulichen. Sozial wirkt sich dieser Zwiespalt aus im Kampfe zwischen Einzelwesen und Masse. Hebbel gibt als Grundidee des Dramas „Agnes Bernauer“ selbst an: „Es ist darin ganz einfach das Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft dargestellt und demgemäß an zwei Charakteren, von denen der eine aus den höchsten Regionen hervorging, der andere aus den niedrigsten, anschaulich gemacht, daß das Individuum, wie herrlich und groß, wie edel und schön es immer sei, sich der Gesellschaft unter allen Umständen beugen muß, weil in dieser und ihrem notwendigen formalen Ausdruck, dem Staat, die ganze Menschheit lebt, in jenem aber nur eine einzelne Seite derselben zur Entfaltung kommt.“

Gegen die Liebe zwischen Agnes und Albrecht lassen sich, wenn man beide im Weltgeschehen isoliert, keineswegs irgendwelche moralische Bedenken erheben. Agnes ist ein Mädchen, das ohne

jede Berechnung, vielmehr naiv, unschuldig, ahnungslos liebt, nur getrieben von dem alles überstrahlenden Gefühl einer unendlich starken Zuneigung. Nichts ist ihr natürlicher als die Auffassung, daß es, um die Verbindung mit einem Fürsten zu rechtfertigen, genüge, das „Muster eines Weibes“ zu sein. Auch Herzog Albrecht ist durch die Liebe wie durch einen Zauber gebunden, und er erklärt dem Ritter Frauenhoven, den auch die Liebe zu Agnes gepackt hat, daß es Wahnsinn wäre, wenn er auf Grund der Lehenspflicht Entsaugung von ihm verlangen wollte. Der Zustand der Verzückung wird durch die Worte Albrechts an seine Freunde deutlich, daß sie erst verstehen könnten, was Liebe wäre, wenn sie nicht wüßten, ob's Lust oder Schmerz ist, was ihnen die Seele im Wirbel herumjage, wenn ihnen die Brust zer-sprengen wolle und sie von Frost und Hitze zugleich geschüttelt zweifelnd ausriefen: Doch wohl Lust, ja, wohl Lust, Wollust. — Eine so überwältigende Liebe steht allem Anschein nach mit fremden Interessen nicht im Widerspruch. Dennoch erscheint die Verbindung der beiden Liebenden im Hebbelschen Drama als tragische Schuld, die sich bitter rächt. Diese Tatsache läßt eine Motivierung erwarten, aus der hervorgeht, daß der Dichter höchste sittliche Forderungen an den einzelnen stellt. Der Vater der Agnes ahnt schon frühzeitig die Ursache des Konfliktes, indem er erkennt: Ein Barbierbecken und eine Krone, „es geht nimmermehr gut“. Die Überbrückung der sozialen Kluft erscheint ihm also verhängnisvoll. Und tatsächlich erklärt das Gericht, „die Ordnung des Reiches“ wäre durch Agnes gestört durch eine „verbrecherische Verleitung des jungen Herzogs zu unrechtmäßiger Ehe“, worauf Todesstrafe stehen müßte. Das Wesentliche aber ist, daß Herzog Ernst dadurch die „Ordnung der Welt gestört“ findet, daß durch die gefährdete Erbfolge unvermeidlich der Bürgerkrieg kommen und alles drunter und drüber gehen müßte. Die Zustände würden auch nicht gebessert werden, wenn etwa Albrecht dem Throne entsagte. Hebbel bemüht sich, die Pflichten Albrechts dem Staate gegenüber als so unerbittlich und gottgewollt zu beweisen, daß Herzog Ernst sein Handeln als pflichtgemäß hinstellt und den Tod der Agnes als eine schicksalhafte Notwendigkeit betrachtet: „Das große Rad ging über sie weg.“ Zu dieser Anschauung bekennt sich schließlich auch Herzog Albrecht nach einer fast übermenschlichen Selbstüberwindung. Er beugt sich schließlich der „Gewalt des Rechts“, der Wucht der seit einem halben Jahrtausend überlieferten Sitte innerhalb eines Volkes, vor der „Übereinkunft der Völker“, vor einer Gewalt, die den zerschmettern würde, der einen Stein gegen sie schleudert. Individuelle Wünsche müssen den Interessen der Allgemeinheit, dem überlieferten Rechtsempfinden geopfert werden. Der einzelne kann nicht machen was er will. Das Handeln kann nicht durch ein überschwengliches Gefühl geleitet werden. Gefühle unterliegen der Kontrolle des Verstandes. Herzog Ernst läßt sich also bei der Hinrichtung der Agnes nicht von Haß-, Rache- oder Angstgefühlen leiten, sondern auf seiner Seite ist das Recht; Agnes ist ein „Opfer der Notwendigkeit“.

So erscheint das Schicksal der Agnes nicht als ein zufälliges, einmaliges Geschehen, sondern die Vorgänge des Dramas enthüllen das Weltgeschick. Jene Vorgänge in Bayern im 15. Jahrhundert werden betrachtet im Verhältnis zu dem alles bedingenden sittlichen Zentrum, das Hebbel im Weltorganismus annimmt.

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

## Schweizerische Umschau

Ein Singtreffen für alle, die Freude haben am Singen und die es nach neuem Liedgut für Fahrt, Heim und Freundeskreis dürstet, findet am 9. und 10. September in der Jugendherberge Beinwil (Aargau) statt. Unkostenbeitrag 1 Franken. Rucksack-Verpflegung. Anmeldungen an Karl Rieper, Leutholdstraße 18, Zürich 6. — Am 28. und 29. Oktober veranstaltet der gleiche Kreis an gleicher Stelle ein Volkstanztreffen.

Das Einzelgeschick der Agnes Bernauer wird in das Allgemein-menschliche erhoben, ist als Beispiel dafür zu betrachten, daß das eigenwillige Streben nach Erfüllung persönlicher Wünsche zu schweren Konflikten, ja zu einer großen tragischen Schuld führen kann. Für uns Menschen von heute hat natürlich das Problem des sozialen Gegensatzes zweier Liebenden oder die Rücksicht auf dynastische Gesetze bei weitem nicht mehr die Bedeutung wie früher, so daß wir nach flüchtiger Lektüre den Schluß der „Agnes Bernauer“ ablehnen müßten. Aber darum handelt es sich in Hebbels Drama im tiefsten Grunde nicht. Das Problem der Liebe ordnet sich einer beherrschenden Idee unter. Als Hauptgedanke kristallisiert sich die Erkenntnis heraus, daß es im Leben jedes Menschen Bindungen gibt, über die er sich ungestraft nicht hinwegsetzen kann. Wenn der Mensch sich nicht wie Robinson auf eine Insel zurückzieht, sich nicht einsiedlerisch loslässt von der Gemeinschaft, in die er geboren wurde, muß er tausend Rücksichten nehmen auf Menschen und Verhältnisse, etwa auf Verwandte, gesellschaftliche Gepflogenheiten, Berufsgewohnheiten oder religiöse, ethische und politische Ansichten seiner Umgebung. Eine ungeheure Tragik liegt im Schicksal jedes Menschen; denn was hat das Einzelschicksal zu sagen gegenüber dem Schicksal der Allgemeinheit, eines Volkes, der Menschheit, ja gegenüber dem gewaltigen Weltgeschehen. Das große Rad geht über uns alle hinweg. Für den einzelnen ist freilich sein Schicksal eine ganze Welt für sich. Aber der Mensch muß lernen, die selbststörschen Ansprüche des Ich zurückzustellen; er darf sich nicht wundern, daß sich die Welt nicht um *seine Achse* dreht.

So lehrt das Hebbelsche Drama, das Leben unter ewige Ideen zu stellen. Tristan dagegen folgt den Forderungen seiner Triebe, er lebt dem Tage, der Gegenwart, der Zeitlichkeit. Durch solche Erwägungen wird die Grenze der rein ästhetischen Betrachtung überschritten. Das Kunstwerk erscheint als Niederschlag bestimmter religiös-ethischer Ansichten, die wir ablehnen oder billigen können. Wenn es uns gelingt, dem heranreifenden Menschen, der tastend nach Deutungen des Weltgeschehens sucht, Dichtungen so nahe zu bringen, daß sie ihn vor Entscheidungen stellen, ja, daß sie ihm Wegweiser sein können, dann ist wohl die höchste Aufgabe der Erziehung durch den Deutschunterricht erfüllt worden. Wenn der Schüler die tiefe Kluft zwischen Sein und Sollen, zwischen Neigung und Pflicht ahnt, wenn er verstehendes Mitgefühl für die von Leidenschaft Gepackten aufbringen kann, aber doch empfindet, daß Entsaugung um der Mitmenschen willen die höhere Stufe der Menschlichkeit darstellt, dann ist nicht das Gedächtnis durch Wissensstoff belastet worden, sondern der innere Mensch ist gewachsen. Wie weit und mit welcher Ausführlichkeit die hier angeschnittenen Fragen im Oberklassenunterricht behandelt werden sollen, darüber lassen sich keine bestimmten Vorschriften geben. Nicht jede Klasse wird solchen Fragen zugänglich sein, und nicht un wesentlich ist wie bei jeder Behandlung ethischer Fragen das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler. Immer aber muß namentlich der Deutschunterricht im Auge behalten, nicht in erster Linie Ergebnisse der Wissenschaft weiter zu geben, sondern solche Stoffe unbekümmert um die wissenschaftliche Systematik auszuwählen, die den jungen Menschen zum Verstehen seines Daseins führen.

Eine Singwoche unter Leitung von Dr. Konrad Ameln (Herausgeber der Zeitschrift „Die Singgemeinde“) soll vom 1.—8. Oktober im Chuderhüsli zu ernster Arbeit und Besinnung, aber auch zu froher Erholung sammeln. Zugrundegelegt wird der Arbeit das neue Liederbuch „Gesellige Zeit“. Kosten für die ganze Woche 40 Franken, dazu den Betrag für Musikalien. Anmeldung und Auskunft bei Walter Gorgé, Langmauerweg 12, Bern.