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: 7 (1934-1935)

Heft: 10

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: 10.01.2026

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

Abb. 3 II/b und ein klägliches Ende (nach 2½ Stunden Aufnahme brechen wir ab. Die Körner haben wohl Schläuche getrieben, die z. T. auch die Narbe erreichten. Sie sind aber verknäuelt und vier sind geplatzt.)

Wir arbeiten mit dem Blütenstaub des Salomonssiegels, da die Clivien unterdessen verblüht sind. Es ist ein heißer Maitag, im Laboratorium zeigt das Thermometer 27°. Die Gelatine will nicht mehr erstarren, wir müssen sie abkühlen. Dies bringt Wachstumsstörungen mit sich, immer wieder beginnen wir von neuem. Endlich, abends 7 Uhr gelingts, eine Aufnahme zu Ende zu führen. Sie ist sehr gut — aber aus einem Pollenkorn kommen grad zwei Schläuche heraus, die beide gegen die Narbe hinwachsen. Der Fall ist interessant, aber es ist ein Spezialfall, wir wollen jedoch den typischen Fall. Wir behalten dieses Filmstück trotzdem für die endgültige Fassung. Um halb 11 Uhr gibt's an diesem Tage Feierabend.

Erst im August habe ich wieder Material gefunden für neue Aufnahmen. Auch der Techniker hatte inzwischen gearbeitet. Der Compourverschluß war durch die unzähligen Aufnahmen geschwächt worden und arbeitete nicht mehr zuverlässig. Mittels eines kleinen Elektromotors, einer rotierenden Scheibe und einer Anzahl Meccanobestandteile hatte er eine neue Einrichtung geschaffen, die besser arbeitete. Die Bogenlampe mit ihren Schwankungen war durch eine Punktlichtlampe ersetzt worden. In zwei Malen erhalten wir die Aufnahme der Plasmaströmung im wachsenden Schlauch und eine Großaufnahme der Keimung eines einzelnen Kornes. Damit sind aber die Aufnahmen für dieses Jahr wieder beendet.

Im folgenden Frühjahr mußte manches wieder neu begonnen werden. Durch den Tod meines letzten Helfers mußte sich erst ein neuer Praktikant einarbeiten. So waren die ersten Aufnahmen wieder ergebnislos. Wir wünschten eine gute Aufnahme des Wachstums gegen die Narbe. Aber wieder folgte Mißerfolg auf Mißerfolg. Im Herbst standen wir ziemlich an derselben Stelle wie im Mai.

Erst im 3. Frühjahr wurde der Film fertig. Bei den Narzissen läßt es sich leicht zeigen, wie die Pollenschläuche gegen die Samenanlagen hinwachsen, wenn man diese in die Zuckergelatine hineinbringt. Wieder kamen bei den ersten Aufnahmen die alten Schwierigkeiten, doch wußten wir, daß es sich nur noch um eine Geduldsprobe handelte, die freilich hie und da noch ziemlich hart war. Ein halbes Dutzend Präparate liegen bereit, in den nächsten 5 Minuten sollen die ersten Körner keimen. In dreien sind sehr schöne Gruppen sichtbar, keine Unreinigkeiten, keine störenden Reflexe da. Welches sollen wir nehmen? Wir wählen selbstverständlich dasjenige, das den besten Erfolg verspricht. Aber nach einer halben Stunde hört hier das Wachstum auf, in den verschmähten Präparaten aber entstehen die schönsten Bilder. Ein andermal, mitten in der Aufnahme, versagt der Strom, wir müssen abbrechen. Ein Kontakt hatte sich auf der Rückseite der Schalttafel gelöst, wie der Elektriker am andern Tag feststellte.

Schließlich gelang es doch einmal. Zwar nicht alles so schön, wie wir es geträumt hatten, aber man konnte es brauchen.

Und nun das Resultat von einigen hundert Stunden Arbeit? Ein Filmstreifen von ca. 100 m Länge, der in 4 Minuten am Auge vorbeihuscht. Was in Wirklichkeit Stunden dauert und als Bewegung nur in seltenen Augenblicken zu beobachten ist, zeigt sich hier 64—160 mal schneller.

Dieser Auszug aus den Notizen mag zeigen, wieviel mühsame Kleinarbeit es braucht, bis nur ein kurzer Film beieinander ist. Andere Kollegen machten ähnliche Erfahrungen. Manche Vorgänge würden sich gut eignen zur Verfilmung, doch fehlen Mittel und Zeit dazu.

Lohnt sich diese Arbeit? Wiederholte Versuche mit Sekundarschülern ergaben, daß noch nach ein bis zwei Jahren eine genügend klare Erinnerung an gute Filme in den Köpfen der Schüler steckte, während in Kontrollklassen, die den Film nicht gesehen hatten, der betreffende Vorgang von den meisten Schülern nur noch mangelhaft geschildert wurde.

Welche Aussichten hat der Film in der Schule? Wenn der Anwendungsbereich für ihn auch enger ist, als es auf den ersten Blick scheint, so glaube ich doch, daß er sich als Schmalfilm bald in den größeren Schulhäusern einbürgern wird. Mit der fortschreitenden Vereinfachung der Kinoapparate und der Zunahme an brauchbaren Filmen wird er sich durchsetzen wie der Projektionsapparat. Er will diesen nicht verdrängen, er will ergänzen, wo Stehbild und Demonstrationsapparat versagen.

Dr. *F. Schwarzenbach*, Wädenswil.

SCHULLEBEN UND SCHULPRAXIS

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

Methodische Besinnung[1]

III. Das ästhetische Verhalten in der Schule

Zu unserer seinerzeitigen Umfrage über „das Gedicht in der Schule" (Märzheft bis Maiheft 1932) äußerte sich ein Lehrer-Dichter kurz und bündig: „Ist hier die Rede von *Lyrik*, so ist nur eines zu sagen: sie gehört nicht in die Schule. Denn: das einseitig materielle und rational gerichtete Ausbildungsziel der heutigen Schule verträgt sich nicht mit der ziellosen, schwebenden Überwirklichkeit, in welche das lyrische Gedicht entführt."

In diesen Worten sind zwei Vorwürfe an die Adresse der Schule und eine für das ästhetische Leben grundlegende

[1]) Siehe die Nummern der E. R. vom Oktober und Dezember 1932, April, August und Oktober 1933.

Tatsache zugleich ausgedrückt. Die *Vorwürfe:* Die heutige Schule geht erstens auf die nüchternen, zur Bewältigung des Lebens notwendigen Dinge, und sie faßt zweitens diese Dinge fast ausschließlich vom Standpunkt des bloßen Wissens, der individuellen „Hellsichtigkeit" aus. Die *Tatsache:* Das ästhetische Leben mit seiner besonders in der Lyrik sich ausdrückenden „ziellosen, schwebenden Überwirklichkeit" ist dem praktisch-zweckhaften Leben, der not- und peinvollen Wirklichkeit entgegengesetzt.

Daß die Schule für das Leben im letztern Sinne vorbereitet, wird ihr niemand zum Vorwurf machen; die physische Existenz des Einzelnen und des Staates fordert mit Nachdruck und voller Berechtigung die Ertüchtigung der Kinder, und man würde es der Schule nicht verzeihen, wenn sie gerade diese Seite des Lebens nicht im Programm hätte. Der erwähnte Vorwurf gilt denn auch nicht dieser Tatsache an sich, sondern der *einseitigen* Ausrichtung der Schule auf sie. Aber wäre nun nicht die Konsequenz dieser Einseitigkeit, daß sie *ausgeglichen* würde durch das Gegengewicht einer andern Wirklichkeit, die zum Leben ebensogut gehört wie die wirtschaftlich-physische Seite? Gerade eine Schule, die zum Leben als *ganzem* vorbereiten will, darf nicht nur diese oder jene Seite des Lebens berücksichtigen, sondern sie muß es voll und ganz nehmen, und es kann ihr nicht gleichgültig sein, ob die Kinder bloß zur Existenz vorbereitet oder ob sie zu einer Existenz aus Sinn und Geist geführt werden.

Das ästhetische Leben, oder die ästhetische Seite des Lebens *gehört* also in die Schule, und sie gehört mit ihrem ganzen Wesen hinein.

Auch der zweite Vorwurf, die rationale oder intellektuelle Einseitigkeit der Schule, führt geraden Weges zur Forderung des Gegengewichts und der Ergänzung, und *dieser* Vorwurf mit seiner Forderung ist weit ernster zu nehmen als der erste. Denn in Wahrheit hat die Schule immer viel mehr zur bloß theoretischen Ausbildung beigetragen als zur wirklich praktischen. Man kann nicht genug betonen, daß das Leben selbst *nicht* theoretisch, sondern praktisch gelebtes Leben ist, und daß zum *Leben* vorbereiten nicht heißt, das Leben in Theorie und Wissen aufzulösen. So ist das Leben des Menschen ein wirtschaftlich-physisches, aber es ist auch ein ästhetisches, und es ist ein politisches, ein soziales, und zuerst und zuletzt ein religiöses. Für all diese wirklich und voll gelebten und einzig praktisch zu lebenden Seiten des Lebens gibt es auch eine *theoretische* Besinnung, aber diese kommt immer erst, wenn sie ehrlich und wahrhaftig sein will, aus der Erfahrung. Es war ein Verhängnis, mit *Herbart* das Leben aus Vorstellungen aufbauen zu wollen; denn Vorstellungen haben, als bloße Vorstellungen, die zweifelhafte Macht, den Blick für das Leben mit Illusionen, Vorurteilen zu verbauen, das Leben aus schiefen Gesichtspunkten anzupacken, alsdann an ihm zerschellen oder überhaupt die Kraft zum wirklichen Leben nicht finden zu lassen. Man kann ästhetisches Leben wohl vorstellen, aber dann ist es eben *nur* vorgestelltes, nicht wirkliches ästhetisches Leben. Man kann ästhetisch sein, sich ästhetisch verhalten, aber nicht ästhetisch denken; man kann hingegen sehr wohl *über* das Ästhetische denken, aber erst nachdem man sich ästhetisch verhalten hat. Und so ist es auch mit dem religiösen, dem wirtschaftlichen, dem politischen, dem sozialen Leben. Eine Schule also, die zum vollen Leben vorbereiten will, muß alle diese seine Seiten als *Verhaltensweisen* pflegen, nicht als bloße Theorie. Die Theorie oder Besinnung *ergibt* sich aus dem Verhalten und Erleben, und dann ist sie wertvoll und unentbehrlich. Aber das Erste bleibt immer das Verhalten selbst als gelebtes Leben.

Hier handelt es sich um das ästhetische Verhalten. Die Welt des Schönen in Musik, Malerei, Dichtung, in Kunst und in Natur gehört in die Schule, weil sie zum Leben und zum Menschen, zum *ganzen* Menschen gehört. Aber sie hat ihre Eigengesetzlichkeit und muß dieser gemäß im Kind geweckt, entfaltet und gepflegt werden. Sie hat auch ihre *Stufen.* Es ist ganz falsch, dem Kind die Empfänglichkeit für das Schöne anzusprechen; das Kind empfindet freilich nicht immer dasselbe als schön wie wir Erwachsene, aber das Erlebnis des Schönen hat es genau wie wir. Wenn ich beispielsweise auf einer Schulreise während der Fahrt auf dem Urnersee den Zwölfjährigen den prachtvollen Talabschluß gegen Flüelen mit der Pyramide des Bristenstocks zeigen wollte und die Klasse zu diesem Zweck nach vorn in den Bug des Schiffes nahm, diese Klasse aber hartnäckig ein gelbes Postauto verfolgte, wie es durch die Tunnels der Axenstraße gegen Brunnen zufuhr, statt auf meine landschaftliche Begeisterung zu hören – so hatte ich damit noch kein Recht, den Kindern ästhetisches Empfinden abzusprechen; dieses lag nur eben in einem andern Bereich, und die Kinder waren in keiner Weise vorbereitet für landschaftlichen Genuß. Dem Kind ist sein Schönes genau so schön wie dem Erwachsenen das seinige, und dem Wilden und Primitiven die seine so gut wie dem Kulturmenschen seine Kunst. Wir legen nur immer zum vornherein unsern Maßstab zu früh an das Empfinden des Kindes, das seinen eigenen Maßstab hat. Genau so ist es mit dem künstlerischen Schaffen. Wenn es auch wahr ist, daß für das Kunstschaffen des Erwachsenen technisches Können und eine Begabung der Darstellung notwendig sind, die das Kind unmöglich schon haben kann und die auch nur wenige Erwachsene ihr eigen nennen, so bleibt es nichtsdestoweniger wahr, daß das Kind für sein ästhetisches Empfinden auch den rechten Ausdruck findet, daß es also regelrecht künstlerisch gestaltet – von seinem Maßstab aus. Die Entwicklung geht dann freilich den Weg, daß sich das ästhetische Empfinden und Nachempfinden auf eine Höhe hebt, der das Gestalten in Technik und Darstellungskraft nicht mehr zu folgen vermag, weder im Zeichnen, noch in der Sprache, noch in der Musik. Meist aber wird der Quell des Schaffens im Kind zu früh verstopft durch Ansprüche des „Richtigen", „Perspektivischen" usw.

Um noch einen Augenblick bei diesem Unterschied zwischen *ästhetischem Genießen* und *künstlerischem Gestalten* zu bleiben, so kann kein Zweifel darüber bestehen: Der Endzweck für die Schule liegt mehr darin, die Kinder zum ästhetischen Genießen als zum künstlerischen Schaffen heranzubilden. Abgesehen von der künstlerischen (darstellerischen) Begabung, werden die meisten Menschen später nur noch Zeit und Muße für das ästhetische Genießen finden, und sogar für die bloße *Vermittlung* der Kunstwerke im Konzertsaal und auf der Bühne sind eigens gebildete und begabte Darsteller nötig. Die Schule erwirbt sich schon damit ihr größtes Verdienst, wenn sie die heranwachsenden Menschen

zum guten Buch, zum guten Theater, zum guten Bild, zur guten Musik erzieht. In zweiter und dritter Linie erst kommen für sie auch die produktive und die reproduktive Gestaltung in Betracht, wobei an erster Stelle natürlich Zeichnen, Sprache und etwa noch rhythmische Gebärde stehen. Musik und Gesang bleiben durchaus im Reproduktiven.

Das aber bleibt bestehen: Ästhetisches Verhalten soll einen Teil des Schullebens ausmachen. Und hier ist nun freilich zu betonen, daß gerade das Ästhetische (wie auch das Religiöse) sich am wenigsten kommandieren läßt und dem „Stundenplan" am hartnäckigsten widersteht. Die „zielose, schwebende Überwirklichkeit" geht uns allen eher unvermutet und ungewollt auf und kann nicht einfach heranbefohlen werden. Eben als „zielloses", zweckloses Verhalten[1]) paßt es schlecht ins „Programm", öffnet es sich williger der Feierstunde als dem Arbeitstag, und kann es weniger „erfragt" und „erklärt", „geübt" und „begriffen" werden als Rechnen, Schreiben, Naturkunde und Grammatik. Das haben denn auch die begriffen, die das ästhetische Verhalten vom *Fest*, von der *Feier*, von der *Aufführung* innerhalb und außerhalb des Schulverbandes ausgehen lassen. Und zweitens ist nun wirklich für das *Kind* ästhetisches Verhalten noch stark an das Gestalten gebunden. Vorgeschriebenes Zeichnen von Linien und Formen auf Befehl, Gehör- und Treffübungen haben wenig zu tun mit Ästhetischem, wohl aber freies Gestalten mit Stift und Farbe, ungezwungenes Singen und Musizieren. Wie viel gerade auf dem Gebiet des Gesanges und Musizierens freiwillig ein Zusammenschluß leistet, zeigen die modernen Singbewegungen. Immer beruht ästhetisches Verhalten auf Freude, Gelöstheit, freiem Ausströmen des Innern ins Äußere und Einströmen des Äußern ins Innere. Die arbeits- oder peinvolle Auseinandersetzung mit der Welt oder mit einem Widerstand, der fordernde Anspruch hüben und drüben, vom Ich oder vom Gegen-Ich aus, ist aufgehoben in der Einheit beider. Statt der unerbittlichen Logik der Wirklichkeit, die sich immer einem Gegenstand mit *seiner* Wahrheit und *seiner* Eigenart gegenüber weiß, wölbt die Phantasie den Bogen der Einheit und Gelöstheit über Ich und Welt. Wo darum etwa im zeichnerischen Gestalten der Widerstand des „richtigen Gegenstandes", der richtigen Technik hinter der schaffenden und freien Phantasie zurücktritt, entsteht auch die künstlerische Einheit und Liebenswürdigkeit, die uns in so vielen Kinderzeichnungen entgegentritt.

Und hier muß noch das *eine* hervorgehoben werden: Ästhetisches Verhalten gehört nicht nur darum in die Schule, weil es zum Leben und zum ganzen Menschen gehört, sondern weil das Kind, als Kind, überhaupt das ganze Leben vorwiegend *ästhetisch* lebt. Wie wünschen wir uns das „sonnige Jugendland" doch gerade dann am sehnlichsten zurück, wenn wir in die Problematik des von allen Seiten an uns andrängenden und uns herausfordernden Lebens am tiefsten verstrickt sind! Die ästhetische Haltung ist *die* Haltung des Kindes, jene freie, unbesorgte, weltoffene Einheit mit der Welt, die noch nicht beengt, beklemmt und beschattet ist von Berechnung, Existenzkampf, Standpunkt, die noch nicht den Menschen einsetzt als ernstzunehmenden Faktor und Gegenspieler, als Konkurrenten in materieller oder geistiger Hinsicht. Die ästhetische Haltung beherrscht das Kind, ohne daß es selbst etwas davon weiß. Hast du schon das kleine Kind gesehen, das eine Blume in der Hand hält? Blume und Kind passen zusammen, gehören zusammen, beide leben in vegetativer Unschuld, beide öffnen sich der Welt und werden entweder von ihrem Rauhreif getroffen oder von ihrer Güte befruchtet. Das „Vegetative" ist von Bedeutung. Man hat mit vollem Recht für das Kind eher Dämpfung als Forcierung seiner Kräfte verlangt, damit sich diese in der Knospe schon so entfalten können, daß sie dann, entfaltet, der Unbill zu trotzen vermögen. – *Schiller* wollte (in seinen Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen") den triebrohen Naturmenschen so in den sittlichen Menschen verwandeln, daß er ihn zuerst zum ästhetischen Menschen machte. Denn dieser Mensch ist zwar weder böse noch auch schon gut, aber er steht näher beim Guten, weil es der Welt aufgeschlossen und in Einheit mit ihr ist. Nimmt man dem *Kind* diese Einheit mit der Welt, so belastet man seine Jugend zu früh mit Problem, Sorge; man macht es altklug, und man schneidet der ruhigen Entwicklung der Kräfte den Lebensnerv durch.

Gewiß muß gerade die Schule das Kind in den Ernst und in die Anforderungen des Lebens mithinüberführen helfen; aber sie kann das nicht, indem sie *nur* den Ernst und die Anforderung gelten läßt. Freude, Glück, Einheit, Ausgesöhntheit der ästhetischen Stimmung gehört nun einmal zur Lebensluft des Kindes, – warum sollte gerade die Schule nur aus der Drohung mit aufgehobenem Finger bestehen? –

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

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

Die ästhetische Haltung im allgemeinen so gut wie die Gestaltung des Kindes aus der Phantasie heraus muß durch den *ganzen* Bildungsgang hindurch gehen, freilich mehr und mehr Platz einräumend auch den andern Gebieten des Lebens und der Kultur, und im ästhetischen selbst der Ein-

[1]) Das ästhetische Verhalten hat in neuester Zeit am klarsten, eindringlichsten und fruchtbarsten dargestellt und von den andern Seiten des Lebens abgehoben *Paul Häberlin* in seiner „Ästhetik".

führung in die *objektiv* vorhandene Kunst. Beim Erwachsenen, sofern er nicht ausübender Künstler ist, tritt ja das Ästhetische meist zurück in die Stunden des Feierabends, des Festes, der Ferien, und diesem Tatbestand hat sich die Schule in ihren obern Stufen anzupassen.

Aber die ästhetische Haltung kommt nun doch auch noch in andern Gebieten der Schule als in den oben bezeichneten, ausdrücklich nur dem Ästhetischen gewidmeten Kreisen zur Geltung. Die Schule muß eine *Technik* des Zeichnens vermitteln, sie hat das Gehör zu schulen. Diese Dinge gehören, als Technik, in den eigentlichen *Arbeits*bereich und brauchen nicht, können aber sehr wohl mit ästhetischem Verhalten verbunden sein. Auch die Handarbeit enthält starke ästhetische Werte, und die Kinder sollen ja außerdem *schön* schreiben, *saubere* Rechnungs- und Aufsatzhefte führen, und auch die turnerisch-rhythmischen Übungen gehören, sofern sie der Funktion des Körpers gemäß ausgeführt werden, mit in den Bereich des Schönen. Die Arbeit am Lesestück, auch wenn sie dem Stück entsprechend vorwiegend ethisch oder logisch ist, kommt nie ganz um das Ästhetische herum, und selbst die Mathematik stößt auf Schritt und Tritt auf ästhetische Momente. –

Hier nun wollen und können wir nicht dieses gesamte Gebiet der ästhetischen Kreise und der ästhetischen Anstrahlung in alle andern Fächer abwandeln. Wir beschränken uns auf jenen Kreis, der es mit dem Zugang zum *Kunstwerk* zu tun hat, und möchten hier zunächst die *Bildbetrachtung* und dann die „Behandlung" des *Gedichts* zum Wort kommen lassen. Mit diesem letztern Punkt erfüllen wir zugleich die längst angekündigte Besprechung der zu Beginn erwähnten Artikelreihe „Gedicht und Schule". Vom „Bild" also in der nächsten Nummer! *G.*

Zur Lehrweise des Skilaufs

Von J. Ammann, Gais

Zu uns ist der Skilauf – das ist ja allbekannt – aus dem europäisch-asiatischen Norden über Südnorwegen gekommen. – Im äußersten Norden vor allem andern Gebrauchskunst, haben ihm schon die Südnorweger den Stempel des Sports aufgedrückt. Merkwürdig sind aber autochthone „Herde" des Skilaufs in den krainischen Alpen und nach neuern Entdeckungen auch in England, in Devonshire und Cumberland. Da ist der Skilauf schon vor wenigstens 300 Jahren entstanden, bzw. schon heimisch gewesen, naturgemäß hervorgebracht durch lokale Notwendigkeiten der Lebensführung, Kirchgang, Arbeitsgang zum Bergwerk usf.

Es würde schwer halten, eine sportkulturelle Strömung namhaft zu machen, die in unserm Lande in so kurzer Zeit eine so große Zahl von Menschen in ihren Bann geschlagen, viele Zehntausende bis Hunderttausende, Menschen beiden Geschlechts, Menschen aller Altersstufen, aller sozialen Schichtung. Der Leipziger Ethnologe Weule sagt einmal, er kenne nur zwei Geräte primitiver Menschen, die bewegungsmechanisch von absoluter und nicht zu übertreffender Vollkommenheit und Zweckmäßigkeit wären, den Ski der Nordländer und das Wurfholz Bumerang der Australneger. Ich wäre nicht erstaunt, ja ich warte darauf, daß uns eines Tages Kunde wird, der Ski wäre in frühern Zeiten auch irgendwo in schweizerischen Alpentälern erfunden und gebraucht worden, natürlich in steilheitsangepaßter Form, kürzer z. B. und breiter als der nordische. Gewisse Erscheinungen des bäuerlichen Lebens, der winterliche Maiensäßbetrieb z. B., hätten eigentlich einem derartigen Bewegungsmittel geradezu gerufen. Und es ist mir fast, als ob eine gewisse spezifische Eignung des Schweizers und eine große Bereitschaft für den Skilauf schon aus dergleichen „atavistischen" Niederschlägen heraus vorhanden gewesen wäre.

Die heutige Lehrweise des Skilaufs, besonders des Skilaufs der Jugendlichen, steht nun keineswegs mit dieser Bereitschaft und Aufgeschlossenheit für unsern Sport in Einklang. Sie entspricht weder dem Wesen, der Bewegungstechnik des Skilaufs, noch wird sie der Natur des Kindes, des Lernenden überhaupt, gerecht. Bewegungen im Skilauf kommen im Prinzip auf zwei Arten zustande. Einmal durch Kräfte, die an unserm Körper angreifen, die Schwerkraft und die eigene Muskelkraft, und dann durch Widerstände des Schnees und des Geländes, die als Reaktion auf die Wirkung jener Kräfte entstehen, und die wir etwa als Steuerkräfte oder Stemmkräfte bezeichnen. Bis vor kurzem sah die Methodik des Skilaufes nur die peripheren Äußerungen dieser Kräfte am Ski und eventuell noch am Bein, ging aber an der Tatsache vorbei, daß die bewegenden Kräfte aus dem Rumpf kommen, bzw. am Rumpfe angreifen. Während hier nun aber die Wandlung schon auf ganzer Linie eingesetzt hat, stecken wir anderwärts noch mitten in der Primitivität drin. Die allermeisten Lehrenden des Skilaufes gehen von einer irrtümlichen Grundauffassung aus, welche etwa die ist: Der ganze Bewegungsinhalt des Skilaufes besteht aus einem bißchen Gehen und Fahren und dann aus den sogenannten Schwüngen, dem Telemark und dem Kristiania, aus dem Stemm- und Pflugfahren und unter Umständen noch den Drehsprüngen. Und das ganze Geheimnis bestehe darin, dieses halbe Dutzend Schwünge brav und gründlich zu erlernen. Diese fast allgemein verbreitete Anschauungsweise geht über zwei Tatsachen mit erschreckender Unbekümmertheit hinweg: Es gibt keinen Sport mit einer so großen Variabilität der äußern Bedingungen, des Schnees, des Geländes, der Geschwindigkeit, der körperlichen und seelischen Individualität des Sportlers, wie den Skilauf. Die Variationsbreite der Hilfen ist so riesig, daß ein und dieselben Hilfen, unter so verschiedenen Bedingungen ausgeführt, grundverschiedene Dinge sind. Ein einziges Beispiel mag das zeigen, ein gerissener Kristiania auf einer scharfen Bodenkante mit Hartschnee oder ein Kristiania in einem konkaven Gegenhang mit Weichschnee. Bodenkante-Hartschnee: Körperschrauben minim, da Schnee- und Geländewiderstand selbst minim sind. Entlastung fast keine oder gar keine, da ich sonst je nach der Schärfe der Kante mehr oder weniger in die Luft geworfen werde, also einen Sprung mache, statt auf der Kante „kleben" bleibe, wie die Sicherheit das verlangt. Zum Parieren der Zentrifugalkraft in der zweiten Bogenphase

kräftiges Hineinlegen gegen den Hang, d. h. nach bogeninnen und damit Übergehen der Belastung auf den bogeninnern Ski. – Gegenhang-Weichschnee: Maximales Körperschrauben und maximale Entlastung zur Überwindung des maximalen Gelände- und Schneewiderstandes, Hinauslegen des Gewichtes gegen den bogenäußern Ski, weil einmal dadurch die ungeheure Scheerenwirkung des tiefen Schnees pariert und ein Hineinlegen des Gewichtes zusammen mit der Schwerkraft hier unfehlbar zum Sturze führen. Der Einsatz der Kräfte erfolgt also fast auf der ganzen Linie im entgegengesetzten Sinne, die beiden Kristianias sind grundverschieden. Indessen hätte es nun ganz und gar keinen Sinn, dieser stupenden Variabilität des Kristiania im Lehrverfahren gerecht werden zu wollen; ich müßte nicht nur zwei, sondern ein halbes Dutzend, im Grunde eine unendliche Varietät von Kristianiatechniken lehren. Auch ein solches Lehrverfahren – wenn es überhaupt möglich wäre – würde eine zweite Tatsache gänzlich übersehen, die nämlich: Es kommt im Skilauf nicht so sehr auf die Beherrschung jenes halben Dutzends von Standardhilfen an als viel, viel mehr auf das Vorhandensein allgemeiner Beweglichkeit, eines allgemeinen Gleichgewichts- und Körpergefühls. Dieses Körpergefühl ist in seiner Anlage da; unsere Aufgabe besteht darin, es durch viel Übung und einen mannigfaltigen Wechsel der äußern Bedingungen Schnee, Gelände, Geschwindigkeit, zu entwickeln.

Es besteht zwischen uns und dem Nordländer in der Lehrart des Skilaufes ein fundamentaler Unterschied. Die unserige ist ausgesprochen analytisch-synthetisch. Wir fragen nach den bewegenden Kräften und nach der Reihenfolge, in der diese Kräfte einzusetzen sind, und bauen dann die Bewegung entsprechend auf. Das ist eine Methode, die im Grunde genommen wenig auf das natürliche Körpergefühl aufbaut. Der Nordländer ist da sichtlich primitiver orientiert. Sein Lehren beruht mehr auf Vorzeigen und Nachahmen, auf Übung und Erwerb des Gleichgewichtsgefühls. Ich erinnere mich da an ein kleines, aber bezeichnendes Vorkommnis aus der Kinderzeit unseres Skilaufes. Wir kannten schon damals nicht eigentlich eine Beherrschung des Skis, sondern einen Telemark, einen Kristiania, einen Stemmbogen. Einmal fuhren wir unserer ein paar von der Spitzmeilenhütte herunter der Spur eines der ersten in der Schweiz skilaufenden Norwegers nach – Heyerdahl hieß er. Wir wollten einmal sehen, welche Schwünge eigentlich ein solcher Meister mache. Die Spur zeigte außer Telemark und Kristiania auch ganz deutlich Stemmbogen. Wir profitierten dann selbstverständlich am Wirtstisch in Flums von der Gelegenheit, mit Heyerdahl die beliebte Schwung- und Bindungstheorie zu treiben. Da hörten wir zu unserm Erstaunen, daß er selbst faktisch den Stemmbogen nicht kannte. Und nachdem wir ihm den Bogen beschrieben und vorgeturnt: „Ach ja, das machen wir wohl zuweilen auch, wenn wir es brauchen. Aber wir denken nicht daran und haben keinen Namen dafür.“ Und diese primitive Auffassung ist in Norwegen auch heute noch gang und gäbe. – Notabene, zur Ausbreitung des schweizerischen Skilaufes: Wo könnte man heute im Zeitalter des Hartschneerutschens noch von einer so leicht zugänglichen Hütte herunter der Spur eines einzelnen Fahrers folgen? – Wer auch aus Mitteleuropa nach Skandinavien kommt, staunt ob der allgemeinen Beweglichkeit, der Wendigkeit und der immensen Geschwindigkeit des dortigen Feld-Wald-Wiesenskiläufers. Gewiß ist das teilweise eine Folge der verschiedenen Bedingungen im steilen Alpengelände und im nordischen Wald oder Fjeld. Wir sind Abfahrer, Schwinger; das Nordland mit den vielen Waldfahrten, den kleinen und kurzen Gefällsbrüchen erzieht zum Läufer. Da wo wir, oft mit viel zu wenig Geschwindigkeit, aus der kleinsten Fahrt heraus noch mit Ach und Krach schwingen, da schreitet, tritt und springt der Nordländer elastisch um, und dieser hundertfältige Gewichtswechsel von einem Ski auf den andern ist vor allem andern das Geheimnis seiner Wendigkeit.

Wir meinen, Skifahren erlerne man so, daß man ein paar wenige Bewegungshilfen einzeln erlerne. Die naivste, aber sehr verbreitete Lehrvorstellung glaubt dabei im Ernste, daß man durch viel Übung und Ausdauer eine Hilfe so quasi auf den ersten Anhieb gebrauchsfertig sich erwerben könne. Sie negiert vollkommen die Existenz eines allgemeinen Bewegungs- und Gleichgewichtsgefühls als Grundlage eines wirklichen technischen Könnens. Aus den paar armseligen Hilfen baut sie ein Gebäude ohne Fundament. Daß sie dabei gezwungenermaßen den Bereich der Bedingungen Gelände und Schnee auf ein kleinstes Minimum einengt, nur noch nebenbei. Die praktische Folge dieser Irrtümer ist ein vollkommenes Versagen überall dort, wo eine Hilfe irgendwo im Gelände angewendet werden sollte, eine absolute Desorientierung im praktischen Skilaufe überhaupt, die Erziehung zum lebenslänglichen Übungshügelfahrer. Gerade weil die einzelne Hilfe eine verhältnismäßig kleine, die allgemeine Beweglichkeit und das Gleichgewichtsgefühl die allergrößte Rolle spielen, ist es verwerflich, bei einer einzelnen Bewegung allzu lange zu verweilen. So komisch es sich anhört: Wenn ich ein bißchen Pflugfahren gelernt, und ich gehe dann zu Mulden- und Wellenfahren, so fördere ich mittelbar auch das Pflugfahren, weil ich durch meine Arbeit am Muldenfahren und andern Details am Fundament des Skilaufes, dem Gleichgewichtsgefühl, gearbeitet habe. Das bestätigt sich dem einsichtigen Skilehrer in der Praxis immer wieder: Eine Hilfe „geht“, wenn man sie einige Zeit ruhen läßt und dann wieder zu ihr zurückkehrt, auf einmal auffallend besser.

Ich möchte nur ganz kurz auf die beiden methodischen Hauptmöglichkeiten eintreten. Vorzeigen und Nachahmen hier, analytisch-synthetisches Verfahren dort. Sie haben beide ihre Berechtigung. Das Kind ahmt ziemlich komplizierte Bewegungsabläufe nach relativ kurzer Zeit als Ganzes nach, wenn es über ein gewisses Maß allgemeiner Gewandtheit verfügt, der Ältere hat das Bedürfnis, in Elemente zu zerlegen und aus diesen die Bewegung wieder aufzubauen. Ältere mit wenig bewußter Körperbeherrschung und primitiver Bildung nähern sich dabei insofern dem Kinde, daß sie sich mehr auf die Nachahmung verlassen, so allerdings, daß mit dem Älterwerden die Fähigkeit der Nachahmung verloren geht. Sei dem nun aber wie ihm wolle, ob Vorzeigen und Nachahmen, oder Zerlegen und wieder Aufbauen, das Hauptziel muß immer der Erwerb der allgemeinen Beweglichkeit und des Gleichgewichtes sein. Dabei ist es sozusagen selbstverständlich, daß man zur Erlernung das günstigste Gelände und den günstigsten Schnee aussucht.

Wie weit man beim Kinde, wo diese Forderung noch wichtiger ist, mit dieser Gelände- und Schneewahl einerseits, dem Vorfahren andererseits auskommt, sei an einem einzelnen Beispiel gezeigt, und ich wähle als solches wieder den Kristiania. Man sucht sich eine sogenannte Bodenkante mit Hartschnee aus, die Stelle also, wo eine Fläche geringern Gefälles in eine solche stärkern Gefälles übergeht, eine Region geringern Geländewiderstandes demnach. Wir fahren ein paar mal über diese Kante hinunter. Dann brauchen wir einen kurzen, aber steilen Hartschneehang. Wir fahren von oben schräg in diesen Hang hinein und lassen uns – wozu bei genügender Steilheit ohne weiteres eine starke Tendenz da ist – seitwärts abrutschen. Dieses Sichrutschenlassen ist die weitaus wichtigste Vorübung für den Kristiania, hat übrigens auch als Tourenhilfe eine große Bedeutung. Es ist unter etlichen Malen so lange zu pflegen, bis es zur Selbstverständlichkeit geworden und bildet dann an sich eine wesentliche Bereicherung des Bewegungs- und Gleichgewichtsgutes. – Fährt dann der Lehrer wieder schräg über die Bodenkante, und macht dort eine ganz minime Richtungsänderung gegen den Hang – es braucht da gar keine Theorie über Körperschrauben – so dreht es ihn auf der Bodenkante im Kristiania ab, und alle jene Kinder, die schon gut auf den Ski stehen und am Rutschen Freude gekriegt haben, denen wird ohne weiteres das Nämliche gelingen. Die Bodenkante kann allmählich schärfer angefahren werden, auch wird man statt der Bodenkante abfallende Geländewellen schräg anfahren und durch dergleichen Übungen in kurzer Zeit das „Kristianiagefühl" pflanzen. Allmählich verzichtet man auf die Vergünstigung der Bodenkante und schließlich macht auch die Verminderung des Schneewiderstandes durch Entlasten, d. h. durch Hochgehen, dem Kinde nicht die geringste Schwierigkeit. – Es wird niemand entgehen, daß auch in diesem Verfahren ein stufenmäßiger Aufbau aus einfachen Bewegungselementen da ist, nur geschieht die Einführung einer neuen Bewegungsstufe nicht durch Erläuterungen bewegungsmechanischer Natur, sondern durch einfaches Vorzeigen und kurze Hinweise.

Von allergrößter Bedeutung in der Erziehung zum Gleichgewichtsgefühl sind dabei eine ganze Anzahl scheinbar unbedeutender und fast zufälliger Bewegungen, wie aus der Spur treten, aus der Spur springen, Geländespringen, umtreten, Schlittschuhschritt usf. Denn sie alle verlangen Gewichtsverlegungen, Lösen vom Boden, machen frei und beweglich. Gerade die rein gefühlsmäßige und viel weiter gehende Beherrschung dieser „kleinen Hilfen", wie ich sie im Unterschied zu den Standardübungen der eigentlichen Schwünge nennen möchte, sichert die Überlegenheit des Nordländers beim Fahren im coupierten Gelände. Was sind da zum Beispiel ein Umtretbogen oder ein Schlittschuhschritt für wunderbare Instrumente der Gleichgewichtsschulung. Eine Jugend, so erzogen, kann im wahren Sinne des Wortes tanzen auf den langen und scheinbar sonst so ungefügen Brettern. – Daß dann Spielformen aller Art seelisch ablenken und damit bewegungsautomatisierend wirken, braucht eigentlich kaum gesagt zu werden. In der gleichen Richtung geht das Nachfahren hinter einem wirklich guten Fahrer. Es gibt für einen, schon über ein ordentliches Können verfügenden Fahrer kaum ein Mittel, das ihn so fördert in der Automatisierung seiner Bewegungshilfen. Wo er für sich noch bewußt und schematisch fahren würde, hier einen Telemark, dort einen Stemmbogen in die Landschaft kombiniert, da wird das schnelle Fahren hinter einem Führer bald unbewußt. Er sieht nur noch die Richtungsänderung und vollzieht sie bald automatisch. Daß gerade das aber der Gipfel der Gleichgewichtsschulung ist, das liegt auf der Hand.

Fast selbstverständlich ist dann die Notwendigkeit, die Hilfen nicht immer unter den günstigsten Gelände- und Schneebedingungen zu fahren, sondern nach und nach die Bedingungen zum Normalen und schließlich sogar zum gesucht Schwierigen zu steigern, uns zu den Anforderungen des wirklich tourenmäßigen und alpinen Skilaufs zu erziehen. Zwar hat gerade der gute Tourenfahrer eine erstaunliche Routine, auch in schneller Fahrt immer noch die Plätze und Plätzchen zu finden, auf denen die Bogenhilfe am leichtesten und sichersten abläuft. Nicht selten aber existiert dieses Plätzchen eben einfach nicht, und wir müssen nolens volens mit den wirklich schwierigen Verhältnissen uns auseinandersetzen. Das geht ungleich leichter, wenn wir es schon im Übungsbetriebe taten. Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt dabei die Erziehung zum Vertrauen in sein eigenes Können. Ich schrecke nie davor zurück, Klassen mittelguter Fahrer auch in regelrechte Steilhänge hinein zuführen. Sage ich ihnen dann: „Heute werden wir unsere Bogen noch da auf die besten Plätzchen hinpflanzen, aber schon morgen und übermorgen probieren wir's dort, und am Samstag macht ihr sie im Steilsten drin", dann lese ich in ihren Mienen den krassesten Unglauben, lese nicht selten das unausgesprochene Urteil: „Das kannst Du ja selbst nicht." Um so größer sind dann die Freude und der Zuwachs an Selbstvertrauen, wenn alles so viel besser kommt, als man sich vorzustellen wagte.

Also nochmals: Skilauf ist nicht das „Können" von ein paar Paradeschwüngen, er ist eine nicht zu erschöpfende Welt von Bewegungselementen. Darum nicht zu erschöpfen, weil Gelände und Schnee, Geschwindigkeit und die Persönlichkeit des Fahrers zusammen eine unendliche Mannigfaltigkeit von Bedingungen schaffen. Beizukommen ist dieser Vielheit von Anforderungen nur – und auch das nie einigermaßen vollkommen – durch eine allgemeine Schulung des Bewegungs- und Gleichgewichtsgefühls und des Blickes ins Gelände. Gewiß hat der angehende Fahrer zu „lernen". Noch viel mehr aber hat er zu „üben". So zu üben, daß er außer den paar, in Tat und Wahrheit überschätzten Standardübungen eine Vielheit scheinbar unbedeutender Kleinbewegungen, vor allem die Gleichgewichtsverlegungen in der Richtung Hoch-Tief wie Vorwärts-Rückwärts und namentlich seitwärts in immer neuen Kombinationen sucht. So dann auch, daß er nicht irgendeine, ihm wichtig erscheinende Einzelhilfe, glaubt „fertig" erlernen zu können, sondern eine Anzahl Formen quasi nebeneinander immer wieder vornimmt, durch Steigerung der Geschwindigkeit, der Schwierigkeiten von Schnee und Gelände, durch Spielformen und Nachfahren hinter guten Fahrern an ihrer Beherrschung weiterbaut. So dann, daß auch im Lernbetriebe die praktisch wichtigsten Elementarübungen, wie etwa Gehen und Abfahren, Mulden- und Wellenfahrt, die Schrägfahrt und das Abrutschen am Steilhang in stets gesteigerten Anforderungen auch auf den Stufen des höhern Könnens immer wieder vorgenommen werden. Das primitive Erlernen ist wenig, das Üben fast alles.