

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: 8 (1935-1936)

Heft: 2

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: 06.02.2026

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

Ihrem ganzen Charakter nach ist die Bauernheimatschule eine Standesschule. Für bärgerliche Verhältnisse ist das wohl das Gegebene, zumal wenn es der Leitung gelingt, um mit Wartenweiler zu sprechen, das Allgemeine über das Fachliche zu stellen.

Unter den übrigen Einrichtungen haben bis heute vor allem „Arbeit und Bildung“ in Zürich und die Volkshochschule Saanen die Aufmerksamkeit auf sich gelenkt. „Arbeit und Bildung“ reicht in die bewegten Tage der Zeit unmittelbar nach dem Krieg zurück und knüpft an das programmatiche Buch von Ragaz „Die neue Schweiz“ an. Der religiös sozialistische Kreis ist zugleich Weltanschauungsgemeinschaft, Volkshochschule und Mittelpunkt politischer Besinnung. Prof. Ragaz, Clara Ragaz und Pfarrer Gerber sind die geistigen Führer. Sie bestimmen die Reichweite des Kreises, die sich nicht auf das Heim in Zürich-Außenstuhl beschränkt, sondern sich überall hin in die Schweiz erstreckt.

Eines der eigenwüchsigsten Gebilde endlich ist Saanen. Vor nunmehr 25 Jahren faßte hier Pfarrer Otto Lauterburg ehemalige Konfirmanden zu Musik- und Dichterabenden zusammen. Hieraus sind mit der Zeit musikalische Gemeindefeieren entstanden, Stunden geistiger Erhebung, die wiederum in den Sonntagspredigten in der Saaner Kirche ihren Höhepunkt finden. Dadurch, daß Otto Lauterburg in den Lehrern des Bezirkes Weiterverkünder und begeisterte Anhänger seiner Idee der Durchdringung eines ganzen Kreises mit dem Geist des Evangeliums und der bezwingenden Macht lebendiger Schönheit fand, entfalteten sich rings um den Mittelpunkt in Gemeinden und Bürten Gruppen, die zu Gemeindenachmittagen, Bürtabenden zusammenkommen. Frucht der Arbeit ist der Bund von Heimatfreunden der Gemeinde Saanen, sind Heimatwochen, die alle drei Jahre im stillen Turbach stattfinden und ist eine weitherzige Gastfreundschaft allem gegenüber, was mit geistigen Zielen für kürzere oder längere Zeit im Saanerland eine Heimat sucht. Damit ergibt sich

von selbst die Verbindung zu Wartenweiler und andern Volksbildungsgemeinschaften.

Man kann das schweizerische Volkshochschulwesen einer Wiese mit allen möglichen bunten Blumen vergleichen. Manchem mag das Bild zu bunt erscheinen. Dem ist folgendes zu erwideren: Für die Eigenwüchsigkeit sorgte die Geschichte dieser Einrichtungen. Sie legt für das Wesen unserer Demokratie Zeugnis ab. Denn mit ein paar Ausnahmen, nämlich Genf und Basel, wo der Kanton der eigentliche Träger ist, ist sie eine Geschichte der Selbsthilfe und des Auskommens mit einem Mindestmaß an öffentlichen Aufwendungen. Die Volkshochschule Zürich hat heute noch einen öffentlichen Zuschuß von nur 24 000 Fr. Das ist wenig angesichts des Umfangs ihrer Arbeit. Bern erhält 500 Fr. städtischer Subvention, Neuchâtel ist wie gesagt ein nobile officium der Professorenschaft, Chur bezieht keinerlei Subventionen, alle übrigen Volkshochschulen sind getragen von der Opferbereitschaft von Freunden und von den Ergebnissen der eigenen Arbeit. Und es ist noch ein zweites zu sagen: Die Schweiz ist kein Land ausgewogener Lebensformen. Es gibt darum kein geistiges Gewand, das auf alle die Körperschaften paßt. Hier ist ein Volk dabei, es sich zu schaffen und da dieses Volk vielgestaltig ist, braucht es eine Volksbildung, die diesem Zustand entspricht. Es mag sein, daß unser Volkshochschulwesen diesen und jenen Schönheitsfehler aufweist. Aber das liegt im Wesen jeder menschlichen Einrichtung. Wichtig ist das eine, was Weilenmann so gut ausdrückt, daß es hier wiederholt sei: „Die Volkshochschule ist eine Notwendigkeit geworden für die ganze Schweiz. Denn wir brauchen jetzt ein aufmerksames Volk, das die Gefahren erkennt, in die es geraten ist, das die Augen zu öffnen wagt und Klarheit will, wenn dunkle Mächte es bedrohen. Es handelt sich letzten Endes darum, daß die Schweiz sich selbst treu bleiben kann in einer Zeit, die alles zu entwerten droht, was sie an Menschlichem geschaffen hat.“

Kleine Beiträge

An die Schulbehörden und Schulleiter der Deutschen Schweiz

Wie im vergangenen Jahre möchten wir Ihr Interesse auf die kleine Kinderzeitung lenken, die für den 18. Mai, den Tag des „Guten Willens“, bestimmt ist. Sie ist für Kinder im Alter von 11—14 Jahren geschrieben und erschien zum ersten Male vor sechs Jahren. Gegenwärtig wird sie in neun Sprachen verfaßt und wird mit Genehmigung und Hilfe der Schulbehörden in 14 Ländern in den Schulen verteilt, gewöhnlich nach einer Aussprache über die Idee der internationalen Verständigung und über die vorhandenen Institutionen. Sie werden mit uns einverstanden sein, daß kein noch so bescheiden Versuch zur Erziehung zum Frieden in diesen Zeiten unterlassen werden darf.

Die französische Ausgabe wird seit Jahren in fast allen Schulen der welschen Schweiz verteilt. Von der kleinen deutschen Zeitung, die unter der Mitwirkung des „Internationalen Erziehungsbureau“, der „Schweizerischen Vereinigung für den Völkerbund“ und des „Frauenweltbundes für Internationale Eintracht“ herausgegeben wird, kamen im Vorjahr 40 000 Exemplare zur Verteilung. Ein einzelner Kanton hat allein 20 000 Stück abgenommen.

Der Preis wurde heuer auf 5 Rp. festgesetzt, da wir im Vorjahr mit 4 Rp. pro Stück ein Defizit zu decken hatten.

April 1935.

*Internationales Erziehungsbureau
M. Butts, Generalsekretärin.*

*Frauenweltbund für Internationale Eintracht
M. Nobs, Generalsekretärin.*

Bericht über Mittel und Wege, wie man die Jugend für die Völkerbundsidee gewinnen kann

auf Grund von Wegleitung des Weltverbandes der Völkerbundesvereinigungen, von Herrn H. Duchosal am 3. Februar 1935 dem Zentralvorstand der Schweiz. Völkerbundesvereinigung vorgelegt.

Wir halten es für nützlich und notwendig, unseren Zentralvorstand und alle Sektionen auf das Minimalprogramm aufmerksam zu machen, das vom Weltverband der Völkerbundesvereinigungen an ihren Jahresversammlungen von Montreux (1933) und Folkestone (1934) aufgestellt worden war und das praktische Möglichkeiten für die Erziehung der Jugend zur Völkerbundsidee aufzeigt.

I. Sommerschule.

a) Allgemeine Organisation.

Die Sommerschule wurde im Jahre 1933 von 129 Hörern besucht, die aus 15 verschiedenen Ländern gekommen waren. Sie ist in zwei Parallelkurse eingeteilt, deren einer französisch und der andere deutsch geführt wird; daneben besteht noch ein selbstständiger englischer Kurs. Die Schule wendet sich vor allem an Schüler von Lehrerseminaren, von Mittelschulen und Universitäten, sowie an die Lehrerschaft, kurz an alle diejenigen, die berufen sind, direkt oder indirekt an der staatsbürgerlichen Bildung mitzuwirken.

Es werden täglich mindestens 2—3 Vorlesungen gehalten. Der Nachmittag ist gewöhnlich der freien Aussprache vorbehalten. Die Führungen im Völkerbundessekretariat und im Internationalen Arbeitsamt, Exkursionen, Einladungen und gemütliche Abende tragen weiter dazu bei, den Aufenthalt in Genf für die Teilnehmer angenehm zu gestalten.

Für die Reisekosten und die Pension müssen die Teilnehmer selber aufkommen. Doch bietet das Sekretariat des Weltverbandes (Campagne Rigot, route de Fernex, Genf) den Hörern, die sich rechtzeitig anmelden, Zimmer und volle Pension in der Campagne Rigot für Fr. 5.— pro Tag. Die Kurse dauern 8—10 Tage.

Die Einschreibegebühr für den Kurs beträgt Fr. 25.—; die Exkursionen müssen von den Hörern selber bezahlt werden. Berechnet man die Durchschnittsreisekosten mit ca. Fr. 25.—, so kommt ein Besuch der Sommerschule einen schweizerischen Teilnehmer alles in allem auf etwa Fr. 100.— zu stehen.

Unsere Sektionen können kaum eine nützlichere Ausgabe machen, als Lehrer oder Schüler in diese Sommerschule zu schicken, wo sie einen ausgezeichneten Unterricht in allen wichtigen Fragen internationaler Zusammenarbeit erhalten und darüber hinaus einen außerordentlich fruchtbaren Anschauungsunterricht, einen wirklichen Antrieb, der sie zu überzeugten Verfechtern der Völkerbundsidee macht; das ist um so wichtiger, als wir immer Mühe haben, gerade die junge Generation für unsere Aufgaben heranzuziehen.

b) Programm der Sommerschule.

Ein kurzer Blick auf das nachstehende Verzeichnis der Vorträge aus dem Jahre 1934 wird am besten zeigen, wie umfassend das Kursprogramm angelegt ist.

Vorträge aus dem Jahre 1934 (französischer Kurs):

Wo steht der Völkerbund?

Grundlagen des Völkerrechtes und der Friedensorganisation.

Frauen- und Kinderschutz.

Kampf gegen die Rauschgifte.

Internationale Finanzprobleme und der Völkerbund.

Die Lösung internationaler Streitigkeiten.

Die Abrüstung.

Die nationalen Minderheiten und der Völkerbund.

Die Politik der Sicherheitspakte und der Völkerbund.

Die Politik der kleinen neutralen Staaten.

Die Internationale Arbeitsorganisation.

Beratungsgegenstände und Ergebnisse der XVIII. Tagung der Internationalen Arbeitskonferenz in Genf.

Das Internationale Arbeitsamt und die sozialen Auswirkungen der Krise.

Die Völkerbundsreform.

Wo sind die wahren Führer?

Die Methoden des Friedensunterrichtes.

Die Revision der Schulbücher.

Die geistige Zusammenarbeit.

Die moralische Abrüstung.

Der Völkerbund und die öffentliche Meinung.

c) Die Auswahl der Schüler für den Besuch der Sommerschule.

Die beste Methode für diese Auswahl scheint mir der Wettbewerb unter den Schülern der oberen Klassen der Gymnasien, Lehrerseminarien, Höheren Töchterschulen usw. zu sein.

In Genf werden seit einigen Jahren solche Wettbewerbe unter der Aufsicht der Erziehungsdirektion, von den Direktoren des Gymnasiums, der Höheren Töchterschule, der Handelsschule und der Gewerbeschule durchgeführt. Unsere Genfer Sektion übergibt der Erziehungsdirektion den Geldbetrag für die Auszeichnungen und zwar je Fr. 20.— für jede Abteilung der erwähnten Schulen, so daß ihr daraus jährlich eine Ausgabe von durchschnittlich Fr. 180.— erwächst. Außerdem erhält der Verfasser der besten im Gymnasium eingereichten Arbeit, sowie die Verfasserin der besten Arbeit an der Höheren Töchterschule das Recht, die Kurse der Sommerschule unentgeltlich zu besuchen, d. h. unsere Sektion entrichtet für beide die Einschreibegebühr von Fr. 25.—.

Die Durchführung dieses Wettbewerbes ist von den Direktoren auf verschiedene Weise angepackt worden. Als bestes System hat sich das folgende erwiesen: Der Wettbewerb wird in den Schulklassen wenigstens drei Monate zum voraus angekündigt; den

Bewerbern wird eine Broschüre oder sonstiges Material zugänglich gemacht, das zum Studium empfohlen wird und auf das sich dann die am Tage des Wettbewerbes gestellte Frage beziehen wird. Dieses System hat den Vorteil, daß es eine Reihe von Schülern dazu bringt, sich einige nicht nur oberflächliche Kenntnisse aus dem Gebiete des Völkerbundes anzueignen. So ließen wir z. B. einmal das politische Werk des Völkerbundes, ein andermal dessen humanitäre und soziale Arbeit, dann wieder die Organisation der geistigen Zusammenarbeit oder das Internationale Arbeitsamt studieren und verteilen jedesmal die geeigneten Broschüren unter die Schüler.

Wenn man aber eine Überlastung der Schüler befürchtet und ihnen deshalb für die Vorbereitung des Wettbewerbes keine zusätzliche Arbeit geben will, so kann man auch von ihnen verlangen, einfach ein mit dem Völkerbund im Zusammenhang stehendes Thema zu behandeln, Gedanken über das Friedensproblem zu entwickeln oder eine Stelle aus einer Rede eines Staatsmannes zu erklären.

Solche Wettbewerbe haben den Vorteil, eine Anzahl von jungen Leuten zu veranlassen, gewisse Ausschnitte aus dem Völkerbundswerk genauer zu studieren und gewisse Grundsätze des Völkerbundes zu diskutieren und zu verteidigen. Gerade das ist aber von größter Wichtigkeit, gegen die Unwissenheit und Interesselosigkeit der Jugend diesen Fragen gegenüber anzukämpfen.

Natürlich ist es am wirkungsvollsten, wenn die Auszeichnungen des Wettbewerbes in einer besonderen öffentlichen Sitzung zur Verteilung gelangen, einmal um die jungen Leute anzuspornen, dann aber auch, um die Bemühungen unserer Vereinigung auf diesem Gebiete bekannt zu machen. Das ist ein ausgezeichnetes Propagandamittel.

Wenn wir hier Genf als Beispiel angeführt haben, so wollten wir es dadurch nicht als Muster hinstellen, sondern lediglich einige Anregungen vermitteln; denn wir wissen wohl, daß die Verhältnisse sich von Kanton zu Kanton verändern. Ausgezeichnet wäre es, wenn die Sektionen als Auszeichnung eines solchen Wettbewerbes die Reise nach Genf und die Teilnahmekosten an der Sommerschule vergüten würden¹⁾.

II. Jugendgruppen.

Die Bildung von Jugendgruppen ist den nationalen Völkerbundvereinigungen in Montreux und Folkestone ganz besonders ans Herz gelegt worden. Diese Gruppen sollten sich aus Mitgliedern im Alter von 16—30 Jahren zusammensetzen; es gibt deren schon eine große Anzahl in England, Dänemark, Kanada und den Vereinigten Staaten. Sie sind insbesondere als Studiengruppen gedacht, die sich mit den wichtigsten Fragen der internationalen Zusammenarbeit befassen sollten.

Wenn diese Jugendgruppen uns um Ratschläge bitten (im übrigen sollten sie sich möglichst selbstständig betätigen), so könnten wir ihnen insbesondere folgendes raten:

1. Teilnehmer für die Sommerschule des Weltverbandes zu werben.

2. Mit denjenigen Stellen zusammenzuarbeiten, die internationale Schüleraustausche veranstalten (sollten sich Sektionen für die Arbeit dieser sogenannten Austauschkomitees interessieren, so mögen sie sich an das Genfer Komitee wenden, das schon einige Jahre mit Erfolg arbeitet. Mit Genehmigung der Erziehungskommission gebildet, besorgen von den beiden Sekretären Prof. L. Zbinden, 6, Avenue de la Grenade, den Verkehr mit England

¹⁾ Wir erinnern bei dieser Gelegenheit, daß unsere schweizerische Erziehungskommission in diesem Jahr ebenfalls einen Ferienkurs durchführen wird, dessen Hauptthema „Nationale und Internationale Erziehung“ lautet wird. Das genaue Programm werden wir so bald wie möglich bekannt geben; wir empfehlen aber dieses von Prof. Pierre Bovet geleitete Ferienlager jetzt schon angelegtlichst. Da die Sommerschule des Weltverbandes auf Ende August angesetzt ist, kollidiert sie mit dem Schulbeginn in manchen unserer Kantone. Um so mehr werden wir versuchen, den Kurs unserer Schweizerischen Erziehungskommission in die Zeit der großen Ferien zu verlegen. (Generalsekretariat.)

und den Studenten, und Prof. W. Haessig, 11, Chemin de Grange Canal, den Verkehr mit der deutschen Schweiz; beide geben gerne jede gewünschte Auskunft).

3. Die Fragen zu studieren, die am Weltjugendkongreß zur Behandlung kommen sollen, der nach einem Beschuß der Jahresversammlung von Montreux 1936 in Genf stattfinden wird.

III. Weltjugendkongreß.

Folgende Fragen stehen auf der Tagesordnung dieses Kongresses:

- A. Der Völkerbund und die Friedensorganisation.
 - a) Untersuchung der Völkerbundstätigkeit.
 - b) Die Souveränität der Staaten und die Autorität des Völkerbundes.
 - c) Die Entwicklung der internationalen Solidarität.
- B. Die soziale Lage der Jugend.
 - a) Die Arbeitslosigkeit der Jugendlichen. Prüfung der zu ihrer Bekämpfung ergriffenen Maßnahmen.
 - b) Die gegenseitige Hilfe unter den Jugendlichen.
- C. Der Nationalismus und der Friede.
 - a) Die verschiedenen Formen des Nationalismus.
 - b) Der Patriotismus und die internationale Zusammenarbeit.
- D. Die Jugend als Element internationaler Verständigung.
 - a) Untersuchung des Wesens und der Tendenzen der Jugend in den verschiedenen Ländern.
 - b) Die staatsbürgерliche Erziehung der Jugend.
- E. Die internationale Pflicht der Jugend.

Über diese Frage werden eine Reihe von Sonderberichten eingereicht werden, die sich folgendermaßen gruppieren lassen:

- a) Die moralische Verantwortung der Jugend.
- b) Die Möglichkeiten einer gemeinsamen Aktion.

In Ergänzung dieses allgemeinen Programms sind noch folgende Richtlinien aufgestellt worden:

- a) Die Verhandlungen sollten keinen akademischen Charakter tragen, sondern sich in den der Jugend gemäßen Formen abwickeln (Jugendlager usw.).
- b) Unter „Jugendlichen“ sollen die Vertreter der Generationen verstanden werden, die den Krieg nicht mehr selber mitgemacht haben.
- c) Die Berichte sollen möglichst den Jugendlichen selber anvertraut werden. Sie sollten lange vor dem Zusammentritt des Kongresses veröffentlicht und verbreitet werden.

Natürlich können auch noch andere Fragen auf die Tagesordnung des Weltjugendkongresses gesetzt werden, insbesondere, wenn Jugendgruppen selber neue Vorschläge rechtzeitig einreichen. In dem Appell des Weltverbandes heißt es unter anderem:

„Der Weltverband ist sich voll bewußt, welche Bedeutung die ihm von der Jahresversammlung in Folkestone überbundene Aufgabe der Einberufung eines Weltjugendkongresses hat. Jung und Alt werden zugeben müssen, daß die unmittelbar vor dem Krieg geborene Generation sich heute gegen die materielle und moralelle Anarchie unserer Zeit auflehnt und viele Anzeichen sprechen dafür, daß diese Generation sich auf der Suche nach einer besseren und gerechteren Ordnung befindet. Daraus erwächst für die Völkerbundsvereinigungen eine große Pflicht und ein weites Tätigkeitsgebiet.“

„Der Weltverband ist deshalb zur Überzeugung gekommen, daß die Zeit für eine Zusammenfassung aller dieser Kräfte gekommen sei und daß die Bemühungen in dieser Richtung das Wirken der Völkerbundsvereinigungen verjüngen könnten. Er appelliert an die Vereinigungen mit dem Ersuchen, entweder in ihrem Schoße Jugendgruppen zu gründen oder wenn die Umstände es nicht gestatten sollten, die Vertreter schon bestehender Jugendgruppen einzuberufen und mit ihnen die auf der Tagesordnung des Weltjugendkongresses stehenden Fragen zu besprechen.“

Das Minimalprogramm des Weltverbandes umfaßt zwar noch andere Kapitel. Er betont z. B. die Notwendigkeit, Leitfäden für

die Lehrer zu veröffentlichen und die Broschüren des Völkerbundsekretariates noch mehr zu verbreiten, Sonderkurse für Schulinspektoren, Direktoren und Erzieher zu organisieren usw. Diese Fragen sind jedoch von unserer Erziehungskommission schon oft behandelt worden. Der Zweck dieses vorliegenden Berichtes war lediglich, das Problem der Bildung unserer Jugend im Sinne des Minimalprogrammes wieder aufzurollen.

Schlußfolgerungen.

I. Wenn wir wirklich eine Jugend heranbilden wollen, die nicht nur entschlossen ist, für die Völkerverständigung zu arbeiten, sondern auch imstande sein soll, auf Einwände zu antworten und selber aufklärend zu wirken, dann sollten unsere Sektionen in ihrem Jahresbudget eine Summe von mindestens Fr. 100.— vorsehen, um einem jungen Lehrer, einer jungen Lehrerin, einem Seminaristen oder Mittelschüler den Besuch der Sommerschule in Genf zu ermöglichen.

II. Es wird unseren Sektionen dringend empfohlen, in den oberen Klassen der Mittelschulen *Wettbewerbe* zu veranstalten, deren Preis darin bestehen sollte, dem Preisträger den Besuch der Sommerschule zu ermöglichen.

III. Den Sektionen wird weiter empfohlen, in ihrem Schoße *Jugendgruppen* zu bilden (von 16—30 Jahren) und sie so weit möglich zu unterstützen.

IV. Diese Jugendgruppen sollten auf die am *Weltjugendkongreß* im Jahre 1936 zur Beratung gelangenden Fragen aufmerksam gemacht werden; auch sollte die Möglichkeit einer Beteiligung dieser Jugendgruppen an dem Jugendumgkongreß geprüft werden.

Le gros nuage noir

Mon frère, vois-tu ce gros nuage noir?
Sur nos têtes il apporte le désespoir.

C'est la destruction, la toute grande,
La guerre qui fauche à grandes coudées,
La guerre qui sans miséricorde ravage,
Brûle, inonde, incendie et rage;
Qui étouffe, et n'épargne pas les cœurs.

C'est la guerre qui monte, avide,
Avide de sang, de meurtre et de chair.
Un ouragan la pousse hurlant la rage.
Elle vient, elle vient: prions mon frère!

Danse macabre, la plus noire de toutes,
Elle désole, elle siffle, elle déroute.
Tout entière je la sens en moi qui vibre,
La vague qui grimpe et envahit tout.

Elle gronde partout.
Et la terre tremble, et la terre se révolte,
Se soulève et lui crie: non!

Mais elle est sans pitié, mais elle écrase tout.
Elle nivelle, détruit, soubresaute.
Elle n'épargne rien! La forêt entière
En meurt, en pleurant, la dernière.

Mon frère, vois-tu ce gros nuage noir?
Sur nos têtes il amasse le désespoir.

Emile Villard.

Die Aufgabe kirchlicher Erziehung im heutigen Deutschland

Die Geschichte der deutschen Pädagogik im 20. Jahrhundert bietet ein eigenartig kontrastreiches Bild. Namen wie Gurlitt, Wyneken auf der einen und solche wie Natorp, Spranger – denen

ich, wenn ich nicht speziell reichsdeutsche Verhältnisse im Auge hätte, ohne weiteres auch Häberlin zugesellen würde – auf der andern Seite bezeichnen die Gegensätze, die ich meine. Dort die Revolutionäre, deren Ideen für den Beginn der Reform ebenso notwendig, wie sie für ihre Durchführung unzulänglich und einseitig waren: eine intensive, aber unkontrollierte pädagogische Idealität, neben der die Wirklichkeit unerträglich schien, erzeugte in ihnen eine Spannung, die losbrach zugleich als Strafgericht über die pädagogische Vergangenheit und als ungeduldiger Aufruf zu einer neuen Zeit, die etwas vollkommen anderes, die erzieherische Wahrheit selber bringen sollte. Hier die „Philosophen“, die Erben Pestalozzis, die nach Pestalozzis Wort in den „Abendstunden“ (Spruch 34) „die Wahrheit aus dem Innersten ihres Wesens schöpfen“ und, da „alle Menschen in ihrem Innersten sich gleich sind“, wissen, daß diese Wahrheit „Vereinigungswahrheit zwischen den Streitenden ist, die bei Tausenden ob ihrer Hülle sich zanken“; sie blicken gelassen in Vergangenheit und Zukunft der Erziehung, weil sie wissen, daß das kommende Neue, wenn es echt ist, uralt, und das Alte seinem tiefsten Gehalt nach ewig neu sein muß, daß es sich nur um graduelle Überbetonung und Vernachlässigung, nie aber um absolute Gegensätze handeln kann; sie werden nicht widerstandslos an der Oberfläche auf- und niedergetrieben, sondern sind an dem Ort verankert, von dem aus das Vollkommene als unzerstörbarer Grund alles Unvollkommenen und „Hohlen“ erscheint; sie besitzen das Gehör für den Unterton des ewig Bleibenden, der auch alles pädagogische Tingeltangel durchklingt, der wohl schwächer oder stärker durchdringen, nie aber zum Verstummen gebracht werden kann. Wie notwendig eine solche Wesensstimmung und wie gefährlich alles Sprunghafte, auch alles Mitreißende für die Erziehung ist, wissen wir schon von Pestalozzi, der in Spruch 24 der „Abendstunden“ sagt: „Der Mensch verliert das Gleichgewicht seiner Stärke, die Kraft der Weisheit, wenn sein Geist für einen Gegenstand zu einseitig und gewaltsam hingelenkt wird; darum ist die Lehrart der Natur nicht gewaltsam“, und immer wieder den stillen Sinn und das feste Hinsehen der „Menschenweisheit“ preist.

Beziehen wir nun die Gegenwart ein! Ich will die nationalsozialistische Pädagogik nicht als den Wolf in der Schafherde Europas brandmarken, noch weniger den Nationalsozialismus als ganzen angreifen; ich halte es vielmehr für unsere Pflicht, auch hier den Grundton des Ewigen durchzuhören, wie ja gewiß von den Mitgliedern des NSDL auch unter dem neuen Programm unendlich viel echte Erzieherarbeit geleistet wird. Ich muß nur feststellen, daß wahre pädagogische Erkenntnis öffentlich nur schwach zur Geltung kommt. Wohl sind Männer wie Spranger, Litt, die nicht in der politischen Bewegung untertauchen, nicht verstummt. Theodor Litt, der zwar, soviel ich weiß, als Dozent verabschiedet ist, meldet in seiner neuesten Schrift „Philosophie und Zeitgeist“¹⁾ die Rechte der Erkenntnis an, die bedingungslose, also auch politisch nicht bedingte Hingabe verlangt. Wohl sehen noch manche deutsche „weise“ Pädagogen über das Neue hinaus und stellen es in eine Reihe mit soundsoviel anderm Neuen, Großen, Umstürzenden, aber auch Vergänglichen, das schon diese Welt bewegt hat. Aber es fehlt diesen Stimmen für die an der Öffentlichkeit tätigen Pädagogen die Bestimmtheit und die „Härte“, die sie zu einem wirksamen Gegengewicht gegen die mit innerer Glut vorgetragenen neuen Lehren werden ließe. Dazu kommt, daß ebenso manche philosophisch orientierte Pädagogen selber den klaren Kurs verloren haben und den Vorrang der Politik philosophisch zu begründen suchen. So schreibt Prof. Oskar Hoesch in den wirklich hochstehenden „Neuen Jahrbüchern für Wissenschaft und Jugendbildung“ 1935, Heft 1: „Das Primat des Politischen steht über unserm gesamten Leben, über der Wissenschaft, auch über der Pädagogik. Der – von jedem anders gefaßte – Begriff der Autonomie der Pädagogik ist gefallen. Wir können dem Primat der Politik gar nicht anders antworten als mit freudiger Einordnung in die Volksgemeinschaft als unserer obersten Verpflichtung. Es gibt keinen wahrhaften Deut-

schen, der diese Entscheidung für sich und für seinen Beruf nicht vollzöge.“ Muß man sich da wundern, wenn vollends in der praktischen Pädagogik, die in der politisch ganz durchtränkten Atmosphäre des Alltags wirkt, als Erziehungsziel feststeht: der politische Kämpfer, den man in eins setzt mit dem reinrassigen nordischen Menschen; „statt Demut Stolz, statt Geduld Tapferkeit, statt Mitleid Kampf mit dem Starken für das Starke sind Urwerte der nordischen Rasse“²⁾, neben denen der Idealismus des 19. Jahrhunderts als „sentimentale Phrase“ erscheint? Allerdings steht dieser Anbetung der bloßen Kraft, diesem Ideal des „heldischen, aristokratischen“ Herrenmenschen auch das Ideal des Dieners der Volksgemeinschaft gegenüber, das diese Kraft kanalisiere und führen soll; wohin aber vielfach? In den Kampf für Abgötter, gegen illusionäre „Quellen alles Bösen“. Und merkwürdig: die überschäumende Kraft wird nicht gelehrt, sich selber Grenzen zu setzen; nein: paßt es ins politische Programm, so läßt man sie zügellos schießen, paßt sie nicht, so biegt, dressiert, ja knickt man sie. In dieser, politisch gesehen, großartigen Rücksichtslosigkeit liegt gewiß auch sachliches Interesse, aber eben nicht das erzieherisch einzig Mögliche, wo die Sache, an der man sich orientiert, das innerste Wesen des Zöglings ist. Und dann eben das „Zanken um die Hülle“, das Aufbauschen von Gegensätzen: alte Zeit – neue Zeit, Untergang – ewige Dauer, das zwängerische Herausreißen aus dem alten „Sumpf“ auf den „unerschütterlichen Grund der neuen Volksgemeinschaft“.

Doch eine Instanz gibt es, die auch an der Öffentlichkeit, vielfach sogar recht nachdrücklich, für nüchternes Beurteilen der erzieherischen Situation eintritt: *die Kirche, soweit sie nicht „deutsch-christlich“ ist*. Ich glaube, ihr schwerer Kampf verdient nicht nur auf dem Gebiet der Kulturpolitik und des Bekennnisses, sondern auch auf dem der Erziehung alle Anerkennung. Wie merkwürdig übereinstimmend ihre Haltung mit derjenigen echt philosophischer Wesenserkenntnis ist, könnte man mit vielen Zeugnissen aus ihrem Schrifttum belegen. Ich möchte hier zwei Beispiele vorführen, eines aus der Auseinandersetzung mit der vergangenen individualistischen, das andere aus derjenigen mit der artgemäßen Pädagogik der Gegenwart. Ein Vergleich wird die klare Distanzierung gegenüber den beiden Fronten zeigen.

Beim ersten Beispiel handelt es sich um einen Vortrag des Pastors Lic. Brandt, Dozent an der theologischen Schule Bethel bei Bielefeld, über das Thema „Erziehung vom Kind aus“. Der Vortrag wurde im Oktober 1932 am ersten internationalen evangelischen Schulkongreß in Wuppertal gehalten und uns 1½ Jahre später in der Nummer vom 7. März 1934 ff. des „Evangelischen Schulblattes“ der Schweiz bekanntgegeben. Einige Zitate sollen zeigen, wie selbstverständlich die Zweideutigkeit: Bekräftigung + Einschränkung, die in jeder ernsthaft verstehenden Stellungnahme zu finden ist, im religiösen Denken gehandhabt wird.

Zunächst die Bekräftigung der Forderung: „Erziehung vom Kind aus“: „Nach dem Neuen Testament ist auch die pädagogische Beziehung eine Beziehung des Dienstes. Wenn ich es einmal so sagen darf: eine Beziehung des Bruders zum Bruder, eines, der noch auf dem Weg ist, zu seinem Weggenossen.“ „Im Lichte des Neuen Testaments nehme ich das Kind nicht ernst, weil ich eine Eigenschaft in ihm finde, an die ich anknüpfen kann, sondern weil Gott es ernst genommen hat. – Das macht dem Kind gegenüber ganz unbefangen ..., denn es gibt eine letzte Wahrheit zwischen Erzieher und Zögling, die nichts mit seinen Eigenschaften zu tun hat. Erst so nimmt man das Kind wirklich ernst. Man hat es dann wirklich mit dem Kinde selbst zu tun; nicht mehr mit seinen Vorstellungen vom Kinde und von Menschenart, sondern mit der Wirklichkeit selbst.“ „Da kommen die her, die auf Autorität pochen und von autoritativer Beeinflussung alles Heil erwarten; nein, sagt das Neue Testament, bedenke, daß du gar nichts weitergeben kannst, wenn das Kind nur Objekt deiner Beeinflussung bleibt; bedenke, jede Generation

¹⁾ Verlag Felix Meiner, Leipzig 1935. Vergl. die Besprechung S. 54 dieses Heftes.

²⁾ Dr. G. Lange im „Völkischen Beobachter“ vom 10. Januar 1935; wiedergegeben nach der Zeitschrift „Deutsche evangelische Erziehung“ 1935, Heft 2.

steht unmittelbar zum Wort“ (= zu Gott); „du hast letzte Entscheidungen nicht in der Hand.“

Und die Einschränkung: „Die Bibel bejaht den mit der Schöpfung gegebenen Unterschied von Erwachsenem und Kind, von Eltern und Kindern, von Lehrern und Schülern. – Es bleibt ohne Einschränkung bestehen, was wir von der Erkenntnis der Schöpfung her sagten vom Erstnehmen der Individualität; aber ich nehme sie ernst innerhalb dieser Ordnung als Vater und Erzieher.“ „Im Neuen Testament wird der Einzelne ganz ernst genommen, aber immer so, daß er zum Diener der Brüder und Schwestern gesetzt ist. – Freiheit des Menschen besteht, weil Gott befreit. Aber er macht ihn nicht seiner selbst mächtig, sondern er macht ihn sich und dem Nächsten hörig.“

Wir sehen, wie wunderbar der ständige Blick auf Gott das Ganze, die Einheit, den Zusammenhang, und man kann wohl sagen, das Wesen schauen lehrt; alles steht im einenden Lichte der Gottgeschaffenheit. Da werden nicht Teilwahrheiten zu ganzen aufgeblättert und mit furchtbarem Pathos gegeneinander ausgespielt. Da werden nicht auf falschen Voraussetzungen falsche Hoffnungen aufgebaut, die man, je trügerischer sie sind, mit um so mehr Leidenschaft verteidigt. Wer „bei Gott“ steht, ist der jähnen Wirbel und Stöße der Welt enthoben. Eigene Ziele, die, mögen sie auch noch so sittlich hochstehend sein, dem Erzieher den Zugang zum Zögling versperren, werden durch den großen Bogen überbrückt, der in Gott Erzieher und Zögling vereint.

Das andere Beispiel stammt aus der Zeitschrift „Deutsche evangelische Erziehung“ 1935, Heft 1 (Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M.), die, von der Bekenntniskirche unabhängig, eher zu vermitteln sucht. Aber auch hier machen wir fast allgemein die gleiche Erfahrung, besonders deutlich im Aufsatz über „Jesus im Unterricht“, von Gerhard Bohne (Kiel), dem die nachfolgenden Zitate entnommen sind. 1. „Wir sind uns im Aufbruch des dritten Reiches einmal wieder ganz stark unserer selbst, unserer Kräfte und Möglichkeiten bewußt geworden und wollen nach all den Verführungen und Verirrungen der vergangenen Zeit auf dieses unser gesundes Selbst die Zukunft unseres Volkes bauen. Dazu brauchen wir Kraft und Selbstvertrauen, und alles ist eine Gefahr, das dieses Selbstvertrauen erschüttert. Diese Gefahr droht aber gerade vom Christentum mit seiner Sündenlehre. Und diese Lehre ist nicht ein Gedankengespinst, das man als dogmatischen Auswuchs aus dem Gesamtkristentum beseitigen könnte; sie ist verankert in seinem lebendigen Zentrum, in Jesus. Indem Jesus den Anspruch erhebt, daß er „gesandt“ sei, um die Menschen aus dem Unheil zum Heil, aus der Gottesferne in die Gottesgemeinschaft zurückzuführen, stempelt er uns alle zu Menschen des Unheils. Das ist allerdings ein ganz starker Stoß gegen unser Selbstvertrauen oder Selbstbewußtsein. – Es hat nur dann einen Sinn, sich mit Jesus zu beschäftigen, wenn man nicht zum vornehmerein entschlossen ist, alles abzuweisen, was uns treffen und erschüttern könnte. Tatsächlich ist die Bereitschaft, sich unter Umständen auch erschüttern zu lassen, viel tiefer gegründet und kommt aus einer viel festeren Haltung als der Versuch, alle Erschütterungen zum vornehmerein abzufangen. Denn hinter dieser Bereitschaft steht der Wille zu letzter Wahrheit. Wer so bereit ist, der sagt: ... Wo etwas in mir zusammenbricht, da ist es offenbar nicht tragfähig gewesen; also mag es zusammenbrechen! Aus Erschütterung und Zusammenbruch muß ja notwendig das herauskommen, was tatsächlich fest und tragfähig ist. Ich meine, diese Haltung ist auch deutsch.“ 2. „Jesus ist uns gegeben im Evangelium und Evangelium heißt: Botschaft. Eine Botschaft aber erfordert von uns als entsprechendes Verhalten das Hinhören, und zwar vorbehaltloses, schlicht offenes Hinhören. Diese Haltung des echten und innerlich offenen Hinhörens ist deshalb die Voraussetzung aller evangelischen Lebens. Es muß also die erste Aufgabe des Unterrichts sein, das Kind zu diesem offenen Hören zu führen.“ 3. „Der Charakter des evangelischen Wortes als Zeugnis darf ebensowenig geändert werden wie sein Inhalt, daß Jesus der Christus sei. Auch der Unterricht darf hier keine Veränderung vornehmen.“

Der Anordnung gemäß, in der ich die Zitate gebracht habe, können wir drei wichtige Feststellungen machen: 1. Die Erschütte-

itung im Christuserlebnis, von der der Verfasser spricht, kann wohl verglichen werden mit der täglichen Erfahrung des denkenden Menschen, wenn er seine eigene Person und seine Mitwelt an der Fülle der Erscheinungen mißt und in ihrer ganzen Kleinheit und Relativität erkennt. Beide wirken die Furchtlosigkeit vor der Wahrheit, den Haß gegen alle widernatürliche Übersteigerung, propagandistische Suggestion, Vergewaltigung, gegen alles Protzentum. Beide geben dem Pädagogen die innere Freiheit, den ruhigen Blick, mit dem er den Zögling da sucht, wo er ist, und sich nicht über das Ziel täuscht, das ihm gesteckt ist. Wie notwendig ist uns Pädagogen ein solches Erschütterwerden, das zugleich ein Losreißen bedeutet!, uns, die wir nur allzu leicht in uns selbst stark sind und uns an uns selbst binden. Die Christusbotschaft hat aber den *Vorteil leichterer Verständlichkeit und breiterer Wirkungsmöglichkeit*, denn Christus ist ein weithin sichtbares, von allen Seiten zugängliches und nicht zu verrückendes Symbol einer schmerzenden, aber heilsamen Neuorientierung. 2. Ist es nicht zu begrüßen, daß der evangelische Religionsunterricht Hören verlangt, ein Hinhören, ein Suchen, ein Verlangen, das aus innerstem Bedürfnis stammt und zu einer innern Umstellung führt? in einer Zeit, in der von der ungehemmten Tat alles Heil erwartet wird! 3. Der Hinweis auf Christus als auf etwas Unveränderliches, alle Zeiten Verbindendes, das weder von der Weimarer Republik noch vom Sturm des Nationalsozialismus berührt werden darf, als auf eine Tatsache, die das dritte Reich nicht neu gestaltet hat, von der es sich gestalten lassen muß! Und wiederum der Vorteil gegenüber hingebender Vertiefung in Geschichte und Natur, die zwar gleichfalls die Fähigkeit vermittelt, Gegenwart, deutsche Heimat und Rasse ins Licht der Wahrheit zu stellen: Christus ist eine ganz bestimmte Persönlichkeit, die nicht beliebig umgedeutet werden kann, die entweder übergänglich und überzeitlich oder dann überhaupt nicht ist.

Man mag zur Kirche stehen, wie man will, so glaube ich, muß doch zugestanden werden, daß die heutige deutsche Kirche auch in der Erziehung eine große Aufgabe hat, die sie im Namen der ganzen Menschheit ausführt. Das moderne offizielle Deutschland ist – doch wohl zu sehr – in der Idee der völkisch-rassischen Gebundenheit alles Lebens, an die Wirksamkeit der politischen Tat befangen; da ist die Kirche der Ort, wo übernationales Christentum, geschichtliche Treue und Sachlichkeit und der Wert innerer Wirklichkeiten vor aller Öffentlichkeit sichtbar wird. Bekenntniskirchliche Erziehung, soweit sie nicht moralistisch-dogmatisch fixiert ist, kann heute sehr wohl die wesentlichen Forderungen einer „humanen“ Erziehung im Sinne Pestalozzis erfüllen.

E. Bueß.

Zu Wilhelm von Humboldts hundertstem Todestag

Wilhelm von Humboldt ist am 8. April 1835 in Tegel gestorben. Man feiert in diesem Frühjahr in allen Ländern deutscher Sprache die hundertste Wiederkehr seines Todestages. Wir möchten zu diesem Anlaß nur einen kleinen Hinweis beisteuern — einen Hinweis auf ein wenig umfangreiches Werk des großen Gelehrten. Wir meinen die gerade heute wieder so erstaunlich aktuelle Abhandlung „*Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*“ (Verlag Phil. Reclam, Leipzig). Sie gehört zum Geistvollsten, das je zum Thema „Individuum und Staat“ geschrieben wurde.

Das soziologisch-philosophische Büchlein hat eine merkwürdige Geschichte. Wilhelm von Humboldt hat es im Jahre 1792 als 25 Jähriger verfaßt, nach einem Aufenthalt in Paris, der ihn zu einer leidenschaftlichen inneren Auseinandersetzung mit den Ideen der französischen Revolution veranlaßte. Humboldt konnte dann aber für sein Werk keinen geeigneten Verleger finden — trotz Schillers persönlichem Vermittlungsversuch. Die Ideen dieser Untersuchung standen offenbar zu sehr im Widerspruch zu den damals in Deutschland herrschenden Staatstendenzen, als daß ein erfolgreicher Verleger die Drucklegung gewagt hätte. So blieb diese Schrift 60 Jahre lang unveröffentlicht — diese Abhandlung, welche heute als das abgeschlossenste, übersichtlichste und sys-

matischste Werk des großen Gelehrten anerkannt wird. Erst im Jahre 1851 erfolgte die posthume Publikation, die aber in Deutschland noch 30 Jahre lang sehr wenig Beachtung fand. Im Gegensatz dazu fanden Humboldts Ideen in Frankreich und England rasch eine gute Resonanz (1854 erste englische, 1866 erste französische Übersetzung). Der Engländer Stuart Mill z. B. wurde durch diese Schrift des deutschen Gelehrten stark beeinflußt; er hat sich mit ihr in seinem Werk „On Liberty“ eingehend auseinandersetzt.

Humboldt hat sich bei der Abfassung dieser Untersuchung „von der tiefsten Achtung für die innere Würde des Menschen und die Freiheit beseelt gefühlt, welche allein dieser Würde angemessen ist“. Der Staat ist um des Menschen willen da und nicht der Mensch um des Staates willen. Der Staat ist eine Summe von Einrichtungen, die nur insofern zu bejahen sind, als sie dem Einzelnen helfen, seinen persönlichen Daseinssinn zu verwirklichen. Diesen Sinn umschreibt er in folgender Weise: „Der höchste und letzte Zweck jedes Menschen ist die höchste und proportionierlichste Ausbildung seiner Kräfte in ihrer individuellen Eigentümlichkeit.“ Zur Erreichung dieses Zweckes sind zwei Erfordernisse unentbehrlich: „Freiheit des Handelns und Mannigfaltigkeit der Situationen“.

Beides wird nun durch den Staat immer und immer wieder bedroht. Es lauert in ihm stets die Gefahr, daß er sich vom Mittel zum Zweck aufzuschwingen sucht und die Freiheit seiner Bürger vergewaltigt. Alle freie, anmutige und kraftvolle Entfaltung der Persönlichkeit wird ständig bedroht durch die Tendenz des Staates, das gesamte Leben der Menschen unter seine Botmäßigkeit zu bringen — den Einzelnen zum „Untertanen“ zu machen. Die schönsten Blüten menschlichen Daseins aber können sich nur außerhalb staatlicher Zensur und Reglementierung erschließen. Ebenso kann sich das kulturelle Leben der Gemeinschaft nur da zur vollen, reichen Mannigfaltigkeit entwickeln, wo der Staat es durch keinerlei Einmischung stört. Wo der Staat sich dieser Gebiete bemächtigt, da setzt unvermeidlicherweise Vereinheitlichung und damit Verarmung und Verödung ein. Gleichschaltung ist geistiger Tod. — Humboldt kommt deshalb zu folgender Forderung: „Der Staat enthalte sich aller Sorgfalt für den positiven Wohlstand der Bürger und gehe keinen Schritt weiter, als zu ihrer Sicherstellung gegen sich selbst und gegen auswärtige Feinde notwendig ist; zu keinem andern Endzwecke beschränke er ihre Freiheit.“ Der Staat kann zweierlei, er kann „Glück befördern, oder nur Übel verhindern wollen“. Wenn er das Erstere will, wird er stets mehr vernichten als aufbauen; er beschränke sich deshalb auf das Letztere: darin, seinen Bürgern in jeder Beziehung Sicherheit und Schutz zu gewähren, liegt seine einzige Aufgabe. (Schutz nach außen und Rechtssicherheit nach innen.)

Besonders ausführlich legt Humboldt dar, daß die Religion eine Domäne geistigen Lebens darstellt, welche vor allem keine Einmischung des Staates erträgt, ohne schwere Schädigungen zu erleiden. „Alles was die Religion betrifft, liegt außerhalb der Grenzen der Wirksamkeit des Staates, und die Prediger wie der ganze Gottesdienst überhaupt müssen eine ohne alle Aufsicht des Staates zu lassende Einrichtung der Gemeinen sein.“ Diesen Satz des edlen Repräsentanten des Humanitätsideals möchte man heute allen Verfolgern der deutschen Bekenntniskirche ins Stammbuch schreiben.

Humboldts Lehre vom Staat steht im schärfsten Gegensatz zu Hegels Auffassung, derzu folge der Staat höchster aller Zwecke ist, die Vollendung der Sittlichkeit. Man hat von diesem Standpunkte aus jenen Staat, der sich auf die Funktion der Sicherung der Bürger aus Respekt vor deren höchstem Gut, der Freiheit, beschränkt, als „Nachtwächter-Staat“ desavouiert. Erfahrungen der jüngsten Geschichte bringen uns aber vielleicht in besonderer Eindringlichkeit die Erkenntnis nahe, wie sehr Humboldt recht behält mit seiner Einsicht, daß unser geistiges Leben in dem Maße verarmt, als es vom Moloch Staat verschlungen wird.

Wilhelm von Humboldts Todestag ist auch in Deutschland — zwar etwas matt — gefeiert worden. Man hat dabei dem Gelehrten und dem treuen preußischen Beamten Weihrauch gestreut. An dem großen Sozialphilosophen Humboldt mußte man ängstlich

vorübergehen. Denn die staatspolitische Konsequenz des dritten Reiches würde es gebieten, daß Humboldts Büchlein über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates geächtet und verboten würde. Es ist nie etwas Entschiedeneres gegen die faschistische Diktatur geschrieben worden. Humboldt trat ein für wahre Gemeinschaft und gegen allen Geist des Kollektivismus — für unbeschränkte Mannigfaltigkeit des Geisteslebens und gegen alle Gleichschaltered —, für die *Totalität des Menschen* und gegen die Totalität des Staates. Die Lektüre von Humboldts Staatsphilosophie gereicht jedem, dem Freiheit und Menschenwürde unverletzliche Güter sind, zu tröstlicher Erbauung. *W. Schohaus.*

Zwei Jahre schweizerischer Schulfunk

In Basel findet vom 15. Mai bis 19. Juni im Rahmen der Schulausstellung eine Schulfunkausstellung statt. Es möge uns gestattet sein, auch im Hinblick auf die dabei abzuhandelnden Referate und Probelektionen, in einigen Bemerkungen unsere Eindrücke von zwei Jahren schweizerischer Schulfunkpraxis wiederzugeben.

Radiovorträge für die Jugend zu halten, hat besondere Schwierigkeiten. Die Herstellung des Kontaktes mit den Schülern kann der Vortragende vom Studio aus nicht bestimmt beurteilen. Wenn er sich überlegt, in wie viele verschiedenartige Klassen in Stadt, Land und Gebirge seine Worte dringen, ist es wohl das Richtigste, er gehe — besonders in Dingen der Kunst — recht schlüssig vor und lasse es mit der Wirkung ein wenig drauf ankommen. Er muß sich aber darüber klar sein, daß einen Radiovortrag anzuhören stets eine anstrengendere Sache ist, als den Worten eines sichtbaren Sprechers zu folgen. Ruhiger Vortrag ist sehr zu schätzen; wo immer möglich eingestreute Beispiele aus Musik, Folklore usw. wirken, abgesehen von ihrem erläuternden Zwecke, als Momente des Ausruhens. Leider haftet uns Deutschschiweizern häufig der Fehler einer gewissen Feierlichkeit oder einer dozierenden Gehobenheit der Sprache an, die unter Umständen im Gegensatz zur Materie steht und dann der Komik nicht ganz entbehrt. Dagegen erinnere ich mich einer französischen Schulfunkstunde (Studio Genf) über die Erzeugung musikalischer Töne, die an Lebhaftigkeit nichts zu wünschen übrig ließ, ja sogar die Mitarbeit der Schüler in kleinen Experimenten forderte und wirklich die Anwesenheit des Sprechenden beinahe vortäuschte. Auch gewisse reichsdeutsche Jugendsendungen dürfen wir des guten Vortrages wegen hie und da hören, um selbst zu freierer sprachlicher Gestaltung zu gelangen. — Es sei nun auf ein paar in unsrigen Schulfunksendungen beobachtete Nachteile und deren Behebungsmöglichkeit hingewiesen:

Tiergeschichten sind meist ein fröhliches Thema, das humorvolle, ungezwungene Redeweise verlangt, während sprachliche Steifheit sich gleichsam wie eine Hemmung auf das frohbewegte Bild freien Tierlebens legt, das doch in unserer Phantasie erweckt werden soll. — Eine gefahrvolle Bergbesteigung, eine fliegerische Leistung, eine Forschungsexpedition enthalten wiederum so viele spannende Momente, daß eine dramatische Note die Darstellung mitreißender gestalten kann. Ein einfaches technisches Mittel hierzu ist die Anwendung der Gegenwartsform neben der Wahl eines Sprechtempo, das eine Beschleunigung oder Verlangsamung, sogar Pausen an bestimmten Stellen erlaubt, ohne an Deutlichkeit einzubüßen. — Die Bemühung zur Deutlichkeit der Aussprache steht oft etwas zu sehr im Vordergrund. Wenn sie auch von großer Wichtigkeit ist, so muß sie doch nicht so gewissenhaft durchgeführt werden, daß alle r, t, ck und insbesondere en und em so sorgfältig wiedergegeben werden, als handle es sich um eine Phonetiklektion, wodurch beispielsweise eine Reiseplauderei leicht den Charakter einer tiefsinnigen Ansprache erhält. In diesem Zusammenhang erhebt sich für uns aber auch die Frage nach vermehrten Dialektsendungen. Da möchte ich eine Schulfunksendung aus Zürich über die Lieder aus der Urschweiz erwähnen. Der gesprochene Teil gestaltete sich überaus lebendig und natürlich und gelangte mit den eingestreuten Liedern zu einheitlicher Wirkung. Einen gelungenen Versuch,

Schriftsprache und Dialekt in ein und derselben Sendung anzuwenden, bildete die Hörfolge über die Entstehung eines Schulbuches. Gerade diese Sprachmischung bewies die viel reichere Ausdrucksmöglichkeit des Dialektes für den Schweizer; denn die baseldeutschen Erklärungen des Buchbindermeisters, unterbrochen durch die Repliken des Sprechers, gehörten bestimmt zu den gelungensten Episoden.

Hörspiele und -folgen sind, gleich den Vorträgen mit praktischen Beispielen, zu den wenigst ermüdenden Sendungen für die Jugend zu rechnen, vielleicht auch deshalb, weil es schon im Leben interessanter ist, ein Gespräch und das Aneinandergeraten verschiedener Temperamente zu belauschen, als während geheimer Zeit nur einer einzigen Stimme zu folgen. Nur liegt in dieser Sendeform die Gefahr, daß die Hörfolge ein allzu deutlich moralisierendes Ende nimmt. In einem Vortrag nennt man die Dinge beim Namen, das Hörspiel stellt sie dar. Sind Werk und Ausführung gut, so bringen sie die Jugend von selbst zum Nachdenken, während die ausgesprochene Moral noch nicht mit dem Humor des Erwachsenen aufgenommen wird (eigentlich auch nicht werden darf!) und oft ihre Wirkung verfehlt. Vorträge mit einfachen Tatsachenberichten, wie Reisen, Biographien, Musikinstrumentenkunde, Folkloristik usw. sind Sendungen, die ziemlich sicher durchgehenden Erfolg haben. Musikalische und musikgeschichtliche Sendungen haben eine Vorzugsstellung, weil es schon in der Natur der zur Anwendung kommenden Beispiele liegt, ausschließlich mit dem Ohr erfaßt zu werden; sie überwiegen wohl auch deshalb im Schulfunk. Da sie z. T. aus Lehrerkreisen bestritten werden und Musikgeschichte in einer Zeit, wo täglich in jedem Haus Musik gehört wird, zu einem Stück unseres Bildungsgutes geworden ist, möchten wir uns damit noch besonders befassen.

Die Auswahl der Beispiele in dieser Sendegattung muß sehr gut überlegt werden. Klassische Stücke schlagen selten fehl, wenn auch in einem interessanten Vortrag aus Basel über die Orgel ein prächtig gespieltes Orgelwerk von Dietrich Buxtehude nicht überall die gewünschte Wirkung gehabt haben dürfte und der angedeutete Zweck, möglichst viele Registereffekte zur Geltung zu bringen, bei Clérambault oder sogar in einem kurzen, modernen französischen Werke vielleicht klarer zum Ausdruck gekommen wäre, als bei einem alten deutschen, doch mehr zu gedanklicher Problematik neigenden Meister. Ein besonders deutliches negatives Beispiel auf dem Gebiete der Wahl charakterisierender Musikbeispiele mag ein Schulfunk über den Humor in der Musik geboten haben. Nun, auch Johann Sebastian Bach besaß Humor, aber ob unsere Jugend die Beschaulichkeit des Alters im Lied von der Tabakspfeife als sehr humorvoll empfindet, möchte man besonders dann in Frage stellen, wenn das Lied etwas schwerfällig und nicht sehr deutlich gesungen wird. Legt man etwa diesem Lied einen *geistlichen* Text unter, so dürfte es ruhig in eine kirchliche Feier eingegliedert werden. Auch humorvolle Opernarien wirken, besonders wenn sie, wie leider in jener Sendung, in einer Fremdsprache gesungen werden, nur dann ihrem Sinn entsprechend, wenn sie im Rahmen der Bühnenhandlung, oder doch in sichtbarer Anwesenheit des Sängers vorgetragen werden. Ein besseres Beispiel des Humors wäre die Wiedergabe des berühmten A-Dur-Adagios aus der Abschiedssymphonie von Haydn mit den nach und nach verschwindenden Musikern gewesen, wenn ihm die Erzählung der Begleitumstände vorangegangen wäre.

Nun noch ein Wort zum vergleichenden Vortrag, der auf musikalischem Gebiet hauptsächlich gepflegt wird. Diese gewiß wertvollen und instruktiven Sendungen gehören zu den schwierigsten. Selbst der Lehrer, der täglich mit Vergleichen in der Schulkasse arbeitet, kann sich bei Radiosendungen täuschen. Er ist, wie schon erwähnt, im Studio jeder Kontrolle der Wirkung, jeder Hilfe von Seite der Schüler bar. In der Schulstube machen ihn die Stimmung der Klasse, eine Frage darauf aufmerksam, daß er seinen Vergleich durch einen zweiten erhärten muß, um den gewünschten Erfolg herauszuarbeiten. All diese Möglichkeiten fallen im Studio fort und außerdem ist die zur Verfügung gestellte Zeit kurz bemessen. Die Beispiele müssen also mög-

lichst drastisch sein. Dies vermißte man z. B. in einem Vortrag über gute und schlechte Musik. Die Erörterung dieses Begriffes ist im Zeitalter des Radios, mit der bis dahin nicht bekannten Möglichkeit, eine Überfülle von Musik verschiedenster Qualität jederzeit zu hören, sehr notwendig. Der Vortragende ging von den Begriffen „gut und schlecht“ im allgemeinen Sprachgebrauch aus. Im Gegensatz zu den treffenden Anfangsbeispielen lief aber der Vortrag textlich und musikalisch in Vergleiche zwischen leichterer und schwererer Musik aus, die aber keineswegs qualitativ verschieden bewertet werden konnte. Der pädagogische Wert hätte nach meiner Ansicht mehr darin gelegen, sich über die süßliche Salonorchestermusik der Art des „Gebets einer Jungfrau“ zu äußern, um diesem Beispiel C. M. von Webers „Aufforderung zum Tanz“ oder einen Walzer von Johann Strauß entgegenzustellen. — Leichter war es schon, über Fest- und Trauermusik zu sprechen. „Ases Tod“ aus der Suite „Per Gynt“ von Grieg und der Trauermarsch von Chopin heben sich ja deutlich vom Hochzeitsmarsch aus dem „Sommernachtstraum“ ab, und der Siegesmarsch einer Blechmusik unterscheidet sich deutlich vom feierlichen Orgelklang! Das wurde jeder Landschule klar.

Die Sendungen von Kindern an Kinder sind immer hübsch, wenn die Leitung des Studios die Aufstellung der Kinder sorgfältig ausprobiert und anordnet. Kinderstimmen eignen sich merkwürdigerweise oft nicht einwandfrei zum Sprechen und Singen am Mikrophon, wahrscheinlich stimmlicher Flachheiten wegen, die leicht eine „Übersteuerung“ bewirken. Dennoch gilt das Wort Dr. Gilomens, Bern: „Bringt Kinder verschiedener Landesteile einander näher. Veranlaßt zum Miterleben, zwingt wieder zum Hören, überbrückt Raum und Zeit.“

Zum Schönsten gehören nicht zuletzt die Feierstunden vor kirchlichen Festzeiten und die Morgenfeiern im Sinne jener Forderungen, daß eigentlich jeder Tag nicht nur unter dem Eindruck eines Gotteswortes, sondern ebenso einer Dichtung oder eines Meisterwerkes der Musik zu beginnen hätte. Ich glaube, daß dadurch die Jugend sich mit Wertvollem vertraut macht, daß ihr damit hohes seelisches Gut ins Leben mitgegeben wird. Nicht nur Weihnachten, sondern auch die Passionszeit, Ostern und Pfingsten schöpfen aus einem großen Reichtum alter und neuer Dichtung und Musik.

Der aufmerksame Leser wird bemerkt haben, daß mit diesen „Streiflichtern“ keine negative Kritik am Schulfunk beabsichtigt war. Es wurde lediglich versucht, auf einige Klippen aufmerksam zu machen. Es ist zu hoffen, daß in Basel nicht nur der Verbreitung und dem qualitativen Ausbau des Schulfunks, sondern auch der technischen Seite dieses vorzüglichen Unterrichtsmittels Aufmerksamkeit geschenkt werde. *M. Walter.*

„Nervös“

Der Ausdruck *nervös* ist sehr geläufig und wird als allgemeine Bezeichnung für die Erscheinungen auf allen Gebieten des Nervensystems fast ständig gebraucht. Wir müssen darum versuchen, zur Klarlegung des Inhalts und Umfangs dieses vielsinnigen Begriffes einiges beizutragen.

Die Beobachtung scheint sehr alt zu sein, daß die Menschen das Leben verschieden ertragen, und alt ist auch die Erkenntnis, daß diese verschiedene Ertragens- und Leistungsfähigkeit irgendwie mit den Nerven zusammenhängt. Von „starken“, „dicken“ oder „schwachen“ Nerven ist immer die Rede, wo Menschen besonders viel leisten oder unerwartet rasch versagen. Freilich besteht auch immer die Neigung, diese „Nerven“ nicht ernst zu nehmen, das heißt, man spricht davon, daß einer oder eine „nervös“ oder „halt nervös“ sei und verbindet damit die Auffassung, daß es sich gänzlich oder doch hauptsächlich um Charaktermängel, also um die Seele, nicht um den Körper handle. „Tu doch nicht so wegen dem bißchen.“ — „Wollen macht Können.“ — „Man muß sich nur zusammennehmen.“

Es gibt unzweifelhaft verschiedene tüchtige Nervensysteme. Echte Nervenleiden, echte Nervosität.

Nun kann aber auch die Umwelt so beschaffen sein, daß sie das Nervensystem in einer Art und Intensität beansprucht, daß es nicht standzuhalten vermag. Es gibt Erlebnisse, individuell treffende Schicksalsschläge und Erschütterungen der Lebensgrundlagen und ganze Völker und Zeiten ergreifende Beanspruchungen, wie Krieg und Kriegsfolgen, denen in ihren Nerven derbgesunde Erwachsene und Kinder nicht gewachsen sind. Man kann also auch nervös werden. Die Entscheidung, ob im einzelnen Fall eine anlagemäßige, konstitutionelle oder eine erworbene Nervosität vorliegt, muß der Arzt treffen. Für ihn wird dabei unter anderem bedeutsam die Frage der Erholbarkeit. Eine erworbene Nervosität ist, vorausgesetzt, daß keine Verletzung von Nerven vorliegt, innert einer gewissen Schon- und Erholungszeit restlos überwindbar. Aus diesem Grunde wird so häufig als erste Maßnahme einem nervösen Kinde gegenüber, namentlich wenn die zur Verfügung stehenden Untersuchungsergebnisse keine eindeutige Diagnose zulassen, Erholung, Schonung, Urlaub, Ferien, Luftveränderung angeordnet. Das ist nicht wie viele Eltern so oberflächlich meinen, eine Verlegenheitsmaßnahme des Arztes, sondern ein wichtiges Untersuchungs- und Beobachtungsmittel.

Wichtig ist ferner, die Ruhe- und Schlaffähigkeit eines Kindes zu kennen. Es gibt Kinder, die nicht zur Ruhe kommen können, die zwar alle Anzeichen schwerer Ermüdung zeigen und doch nicht einschlafen oder nur ruhig liegen können. Wer etwa auf einer Tour oder sonstwie sich zuviel zugemutet hat, der kennt aus eigener Erfahrung diesen sehr unbehaglichen Zustand der Übermüdung, der in diesem Falle zwar vorübergehend, beim Nervösen aber Dauererscheinung ist.

Für den Erzieher ist — wir setzen voraus, was bereits andernorts gesagt worden ist — noch folgendes zu wissen wichtig. Echt nervöse Kinder haben verstandesmäßig meist gute Entwicklungsmöglichkeiten unter der Bedingung, daß sie richtig behandelt werden. Zu dieser richtigen Behandlung gehört nun vor allem, daß sie nicht forciert werden. Dispensationen von einzelnen Fächern sind keine Belohnung für schlechtes Verhalten, sondern wohlerwogene Voraussetzung einer überlegten Wirtschaftlichkeit im kindlichen Nerven-Kräftehaushalt. Von einem gewissen Grade der Nervosität an sind die Kinder nicht mehr volksschulfähig; sie bedürfen besonderer Schulung, insbesondere auch auf der Mittelschulstufe. Wir haben die Erfahrung häufig gemacht, daß so unterrichtete Kinder nach der halben der sonst aufgewendeten Unterrichtszeit und bei entsprechend gesundheitlich ausgewetterter Freizeit ihre sämtlichen Examen, auch die der Mittelschulen im gleichen Lebensjahr erfolgreich erledigt haben wie ihre Altersgenossen. Die Zurechtlegung und Durchführung eines solchen Bildungsplanes ist selbstverständlich von Fall zu Fall eine Aufgabe der dauernden Zusammenarbeit von Arzt und Erzieher, wobei oft die Eltern weitgehend im Hintergrund gehalten werden müssen.

Es ist einer solchen Forderung entgegengehalten worden, daß sie nur ausführbar sei für Kinder reicher Leute. Auch wir bedauern diese heute bestehende Tatsache. Aber das spricht doch nicht gegen ihren Wert; vielmehr wird eben die Aufgabe sein, auch und insbesondere für arme Kinder die Wohltat einer solchen Sonderbehandlung zu erwirken.

Freilich ist in diesem Zusammenhang nun noch darauf hinzuweisen, daß eine falsche Wertung, das heißt die Unterbewertung nervöser Kinder weit verbreitet ist. Man sagt, es lohne sich nicht für nervös minderwertige Kinder soviel Mittel und Mühe aufzuwenden. Diese Meinung ist nicht nur vom mitmenschlichen Standpunkt aus unwürdig, sondern auch vom wirtschaftlichen und kulturellen Gesichtspunkt aus direkt falsch. „Feinnervigkeit“ und „rasche Leitung“ dürfen nicht nur negativ, sondern müssen auch positiv als eine von mehreren Voraussetzungen für außergewöhnliche Leistung betrachtet werden. Wenn wir die körperlich-seelische Konstitution von Männern und Frauen, die in der Wirtschaft, Politik, Technik, Kunst und Wissenschaft Großes geleistet haben, genauer kennen lernen, so finden wir unter ihnen sicher viele, deren Nervensystem Eigenschaften aufweist, die man nicht als derbgesund bezeichnen darf. So ist denn auch der kindliche und jugendliche Lebens- und Bildungsweg

vieler Großer zwangsläufig außergewöhnlich gewesen, und selten hat man schon zu ihrer Kindes- und Jugendzeit ihr vom Durchschnitt abweichendes Verhalten günstig beurteilt. Wieviele künftig Große aber sind wegen falscher Behandlung ihrer „Nervosität“ vorzeitig zugrunde gegangen oder unbrauchbar, leistungsunfähig gemacht worden?

Prof. Dr. H. Hanselmann, Zürich.

(Anmerkung des Herausgebers: Wir entnehmen diese interessanten Ausführungen über das vielgebrauchte und viel mißbrauchte Wort „nervös“ dem jüngst erschienenen Buch „Sorgenkinder“ von Dr. Heinrich Hanselmann, Zürich. 140 S. Rotapfel-Verlag, Erlenbach-Zürich.)

Kinder schreiben

„Warum lachst Du?“ fragt mich mein Mann. „Weil ich gerade in der Zeitung unter dem Titel ‚Kinder schreiben‘ einige Zitate aus Schüleraufsätzen lese, die so drollig, urwüchsig und zutreffend sind, daß ich meine helle Freude habe.“ Da sieht man doch, mit welcher Hingabe und Begeisterung die Schüler an ihre Arbeit gegangen sind, und wie die gestellte Aufgabe ihre Gedanken angeregt hat. Wenn ich dagegen an meine Schülerjahre denke! An meine Aufsätze!

O Gott, welche Plage waren sie mir gewesen! Ein regelmäßig wiederkehrender Alpdruck in meinem Deutschunterricht. Aber wie wurden auch unsere armen, kleinen Gehirne oft vergewaltigt, bis sie das hergaben, was gerade verlangt wurde. Nicht was uns Kinder interessierte, sondern was der Lehrer sich spitzfindigerweise ausgedacht hatte, mußten wir bearbeiten. Noch heute befallen mich in meinen Träumen Angstzustände vor Aufsätzen: „Können Steine reden?“ oder „Rom ist nicht in einem Tag erbaut worden“, ganz zu schweigen von jenen meist in komplizierter Fragestellung gesetzten Themen aus der Geschichte und Literatur, wie: „Warum beginnt Wallenstein seinen Monolog mit den Worten: ‚Wär’s möglich, könnt’ ich nicht mehr, wie ich wollte, nicht mehr zurück, wie’s mir beliebt?‘“ Wahrlich, ein wenig hoch gegriffen für 14- und 15-Jährige.

Und so konnte es geschehen, daß, schwiebte wieder solch ein kniffliges Thema in der Luft, ich wie ein armer Sünder herumschlich, an nichts mehr mich freuen konnte, nur von dem einen Gedanken besessen war: „Wie komme ich zu einem anständigen Aufsatz?“

Was aber tun, wenn der eigene Kopf trotz allem Grübeln nichts hergab? Einen andern Kopf leihen, d. h. in der Schülersprache: sich helfen lassen. Von wem? Da waren drei Brüder, der älteste Jurist, kurz vor dem Staatsexamen. Die hatten mir schon manchmal aus der Patsche geholfen; allerdings nie ohne Sträuben, nie ohne Mahnung an meinen Fleiß: „Aber Edith, ein solch großes Mädel wie Du! Sich helfen lassen! Schämst du Dich denn gar nicht?“ Doch, ich schämte mich sehr. Drängender aber war der Wunsch, zu einem ordentlichen Aufsatz zu kommen.

Und nun ist morgen schon der Tag der Abgabe. Zwar sitze ich an meinem Arbeitstisch, einen Haufen Bücher um mich herum. Was für Bücher? Nun, sogenannte Aufsatzbücher, Literatur- und Geschichtswerke aus der Bibliothek meiner Brüder, einige Bände Meyers Lexikon usw. Aber diesmal finde ich trotz allem Suchen nichts, was ich gebrauchen könnte. „Wer mit dem Leben spielt...“ Mein ältester Bruder (vielleicht hat er schon Lunte gerochen und fühlt Mitleid mit der jüngsten Schwester) kommt wie zufällig ins Zimmer. „Na, bei den Schulaufgaben?“ „Ja.“ „Was denn?“ „Einen Aufsatz.“ „So, wie heißt er denn?“

„Wer mit dem Leben spielt, kommt nie zurecht,
Wer sich nicht selbst befiehlt, bleibt ewig Knecht.“

„Oh, das ist ja ein sehr schönes Thema, da wirst Du sicher allerhand zu sagen haben!“ „Nein, eben garnichts. Ich weiß überhaupt nicht, was ich da schreiben soll.“ „Na, dann denke mal ein bißchen nach, dann kommt’s schon.“ Und draußen ist er. Mein Herz, das einige Sekunden hoffnungsvoll geklopft hat, fällt mir in die Schuhe. Also: weiter versucht. Stirn in der Hand, Bleistift gezückt, sitze ich vor dem blanken Papier. Die Überschrift steht schon da. Nun die Disposition:

I. Einleitung: a) ... b) ... c) ...

II. Ausführung: a) ... b) ... c) ...

III. Schluß.

So, das Gerippe ist da. Wenigstens einzelne Knochen. Nun zusammensetzen und ausfüllen. Aber: woher nehmen und nicht stehlen?! So quäle ich mich noch einige Zeit erfolglos weiter. Dann hat meine Verzweiflung ihren Höhepunkt erreicht. Denn die Zeit drängt und droht mir wie ein Damoklesschwert. Schleppenden Schrittes schleiche ich mich zu Roberts Zimmer. Er sitzt selbst hinter der Arbeit. „Du, darf ich Dich mal stören?“ „Wenn's unbedingt sein muß, ja.“ „Hast Du etwas Zeit für mich?“ (Er weiß natürlich längst, was mich zu ihm treibt, spielt aber den Ahnungslosen.) „Wenn's nicht lange dauert, na?“ „Tja, ich komme nämlich mit dem Aufsatz nicht zurecht.“ „Wie weit bist Du denn?“ „Wenn ich ehrlich sein soll, noch am Anfang.“ „Wann mußt Du die Arbeit denn abgeben?“ „Morgen.“ „Morgen schon? Wann habt ihr sie denn aufbekommen?“ „Vor vierzehn Tagen.“ „Vor vierzehn Tagen! Und da kommst Du erst heute damit zu mir? Im allerletzten Augenblick?!“ „Ich hab doch immer gehofft, es würde mir noch etwas einfallen. Aber es ist mir nichts eingefallen. Es ist ein so dummes Thema.“ „Wurde es in der Schule denn nicht besprochen?“ „Ja, schon, aber nur so flüchtig.“ „Ich glaube, Edith, Du hast nicht aufgepaßt!“ „Doch, Robert, aber wenn es etwas so gräßlich Langweiliges ist, dann habe ich gar kein Interesse.“ „Aber was willst Du denn jetzt noch machen? Es bleibt Dir ja gar keine Zeit mehr.“ „Eben, das ist es ja.“ Mit zagender Stimme: „Könntest Du mir nicht ein bißchen helfen?“ „Was glaubst Du wohl? Ich sitze ja selbst bis über beide Ohren in der Arbeit.“ Mit verzweifeltem Entschluß: „Könntest Du mir denn nicht einfach diktieren?“ Robert fährt entsetzt auf und sieht mich strafend an (und doch merke ich, wie es um sein kleines, nettes Schnurrbärtchen zuckt!). „Aber, Edith, das ist doch Betrug! Wenn Dich Professor S. nun fragt, ob Du die Arbeit allein gemacht hast?“ „Dann sag ich einfach: mein großer Bruder hat mir geholfen!“ In dieser Weise parlamentieren wir noch ein Weilchen. Dann ist sein Herz ob meiner sichtbaren Notlage erweicht.

Heureka! Ein Stein plumpst von meinem Herzen. Im Nu bin ich in meinem Stübchen und sitze hinterm Tisch. Eine Weile nun geht Robert im Zimmer auf und ab, die Hände in den Taschen und legt sich die Sache im Kopf zurecht. So ganz leicht ist es für

ihn ja auch nicht. Muß er sich doch dem Stil und den Gedanken der kleinen Schwester anpassen, und er ist doch gewohnt, sich juristisch, streng logisch und oft in recht langen, gewundenen Sätzen auszudrücken. Aber dann quillt das Brünnlein, allmählich wird's ein Bächlein und dann ein Fluß. Mein Bleistift rast über das Papier. Ab und zu tönt's: „Lies nochmal den letzten Satz.“ Dann geht's wieder weiter. Um sieben Uhr klopft's an die Türe: „Das Abendessen ist fertig.“ „Was, schon so spät?“ „So, den Schluß kannst Du dann alleine machen.“ „Aber Robert, das geht doch nicht. Dann fällt der Unterschied doch zu sehr auf.“ „Na, wollen mal sehen.“ Kaum habe ich Geduld zum Essen. Einige scheele Seitenblicke meiner andern Brüder beweisen, daß sie die Situation erfaßt haben und sich im stillen wundern, daß ihre sonst ganz vernünftige Schwester sich beim Aufsatz so dumm anstellt.

Um 9 Uhr ist endlich der große Wurf gelungen. Ich lese vor, es wird verbessert, verändert, gefeilt. Müde sind wir beide. Aber auf mich wartet noch die Reinschrift. Mit einem „Gute Nacht, faule Kröte“, was strafend klingen soll und doch zärtlich wirkt, gibt mir mein Bruder die Hand und einen freundschaftlichen Klaps. Dann beginne ich mit der Reinschrift, bei der mir die Augen manchmal fast zufallen. Mitternacht ist längst vorbei, als ich ins Bett krieche, erlöst zwar und doch auch mit beladenem Gewissen. Denn ich bin mir ja bewußt, daß ich nicht recht tat. Heute zwar — nach 30 Jahren — kann ich lächeln, wenn ich mir alles vergegenwärtige. Doch damals quälte ich mich namenlos.

Aber: trug nur ich die Schuld? War es nicht vielmehr auch Schuld der Lehrenden und des ganzen damaligen Lehrsystems? Stand doch mein Tun nicht vereinzelt da; fast Allen erging es ähnlich wie mir.

Da hat es unsere heutige Jugend doch entschieden besser. Denn wenn auch der deutsche Aufsatz nie eine leicht zu lösende Frage des Deutschunterrichtes sein wird — in welch erfreulicher Weise aber kommt die moderne Lehrmethode den Möglichkeiten der Schüler entgegen und wählt Themen, die ihrem Gedankenbezirk angepaßt sind. Hinzu kommt das viel freier und kameradschaftlicher gewordene Verhältnis von Lehrer zu Schüler, das jegliche hemmende Befangenheit zu beheben versteht, dadurch eine ganz andere Einstellung zu den gegebenen Aufgaben erreicht und somit auch erfreulichere Resultate zu erzielen imstande ist.

Edith Staub.

SCHULLEBEN UND SCHULPRAXIS

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

Landkinder besuchen den Tonfilm „Wilhelm Tell“

Von Ernst Otto Marti, Marbach (St. G.)

Am 3. Februar besuchte meine vierklassige Oberschule eine vom Schweizer Schul- und Volkskino veranstaltete Tonfilmvorführung „Wilhelm Tell“, eines Filmwerkes, das nach den uns zugegangenen Besprechungen wirklich des Besuches wert sein sollte. Die Einstimmung meiner Schule geschah durch Vorlesen der Tellgeschichte, wie sie eigens für den Film in ansprechender Art verfaßt worden ist. Flugblätter und auffällige gelbe Plakate luden die Kinder zur Vorstellung ein.

Der Film hat uns, vor allem darstellerisch, ernste Fragen des Geschmackes aufgegeben. Die Landschaften waren großartig, einzelne Bilder auch von reifer Ausführung, so daß man sich wirklich erhoben fühlte. Aber ich war sehr gespannt, was meine Kinder nun zu der *Vorführung* schreiben würden. Absichtlich unterließ ich jede Beeinflussung, sondern teilte eingangs der nächsten Deutschstunde einfach mit, daß wir nach einem bestimmten Fragebogen uns Rechenschaft über das gestrige Erlebnis geben wollten. Jedes Kind solle in diesem Rahmen frei über seine Eindrücke schreiben und unbeeinflußt, nach eigenem Gut-

dünken und Fürwahrhalten seine Auffassung niederlegen. Für die Beantwortung der mündlich gestellten Fragen gab ich nur wenig Zeit, es lag mir daran, möglichst das zuerst im Bewußtsein Aufsteigende aufzufangen. Eine spätere Auswertung und Vertiefung der Fragen, bzw. ihrer Beantwortung nahm ich mir stillschweigend vor.

Die gestellten Fragen waren von jedem Kinde zu beantworten. Sie zerfielen in zwei Teile; der einleitende kleinere sollte mir Gelegenheit bieten, die Beobachtungsfähigkeit zu prüfen, der zweite sollte die Kritik und Besinnung anbahnen, die ich für notwendig erachtete. Die Ergebnisse sind in mehr wie einer Hinsicht sehr interessant. Nicht nur, daß ich aus ihnen schulische Fähigkeiten lesen konnte, darüber hinaus bot sich Einsicht in Gefühl und Denkart der Kinder selbst, Gelegenheit, ihren inneren Erlebnissen nachzuspüren und für die nachfolgende gemeinsame mündliche Besprechung Stoff zu sammeln, der mir einer nochmaligen Überlegung dringlich zu sein schien. Es ist voraus zu bemerken, daß meine Schüler ein paar Wochen vorher Gelegen-