

Entwicklungskrise und Bildung im Jugendalter [Fortsetzung]

Autor(en): [s.n.]

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **25 (1939)**

Heft 4

PDF erstellt am: **25.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-541920>

Nutzungsbedingungen

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

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

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

Haftungsausschluss

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

Entwicklungskrise und Bildung im Jugendalter*

Die Lehrfächer im Ueberblick

und nach ihren Beziehungswerten zum „reifenden“ Menschen als:

A. Geisteswissenschaften

personhafte, menschliche
(das Ich und Nichtich, der Andere)
Person und Persönlichkeit
Gestalt und Geist
Mensch und Gott
Leben und Erleben
(innere Welt und Kultur)

1. „Mutter“- und (s. Umwelt und Mundart)
Fremd-Sprachen und Teilgebiete, lebende
und tote
2. Geschichte (und Heimatkunde)
geschichtliche Länderkunde
3. Religionslehre und Teilgebiete,
z. B. Kirchen- und Religionsgeschichte
4. Philosophie und Teilgebiete,
z. B. Ethik und Kunstlehre, als Ergänzung
und Vertiefung der bezüglichen Fächer

B. Natur- und Sachwissenschaften

unpersönliche, stoffweltliche
(Ding und Geschöpf)
Körper und Stoff; Raum und Zeit
Naturkraft und Gesetz
Sein und Bewegung
(äussere Welt und Technik)

1. Naturgeschichte (beschreibende)
2. Geologie und naturgeschichtliche
Geographie
3. Mathematik und Teilfächer
4. Chemie
5. Physik (mathematische) und im Anschluss
Astronomie

C. Fertigkeiten (auch Handarbeiten),

die zum Teil beiden Kenntnisgruppen A und B
zugehören und sie entsprechend ergänzen:

1. Turnen und Bewegungsspiele, ebenso
rhythmische Uebungen
2. eigentlich auch Sprechen und Vortragen
(künstlerische und technische Bildungswerte)
3. Schreiben (eigentl. auch Lesen) } künstler.
4. Zeichnen, künstler. u. technisches } u. techn.
5. Singen (Volks- und Kunstgesang) } Bildung
6. Handfertigkeiten: weibliche und männ-
liche, u. a. handwerkliche und kunstgewerbliche

Einige Hinweise zu obigen Fachgruppen
als methodische Anregungen im Sinne un-
serer bisherigen Zielsetzungen:

A.

Nennen wir 1. die Sprachen als Mut-
ter-, Umwelt- (Heimat) und Fremd-
sprachen und ihre formale aber auch
inhaltliche Bedeutung für die Bildung.
In ersterer Hinsicht geben sie Uebung und
Form dem jugendlichen Fühlen, Einfühlen,
Vorstellen und Denken; pflegen und ent-
wickeln die mündlichen und schriftlichen
Ausdruckskräfte. In der zweiten, der inhalt-
lichen oder sachlichen Bedeutung wird va-

terländisches und volkshafte wie fremdes,
aber menschheitliches Bildungsgut den per-
sönlichen Seelenraum des Jugendlichen wei-
ten und befruchten. Weil wir unseres Eigen-
und Sprachlebens erst eigentlich durch
den Umgang mit fremden Sprachen voll be-
wusst werden, dienen die letzten auf beson-
dere Weise der Bildung und nicht etwa nur
dem Nutzen. Und weil alle unsere Seelen-
tätigkeiten im Sprachleben Ausdruck und
Austausch finden wie kaum ein anderer Un-
terrichtszweig in gleichem Masse und zu
gleicher Zeit, so steht die sprachliche Bil-
dung mit Recht seit alters im Vordergrunde.

Zu ihr gehören z. B. Haus- und Schul-
lesung, Vortrag, Schülerspiel und Theater-

* Siehe Nr. 3.

besuch; die Beschäftigung mit Dichtung und Literatur als Teilhaberin und Vorschule des Kunstverstehens und des Kunstsinnes; Kunst-erziehung; auch der Film (Lehr-, Kultur- und Spielfilm), als Hilfsmittel, um das Weltbild anschaulich zu bereichern und die Ausdruckskräfte zu beleben.

Hier und in entschlossener Rücksicht auf die Entwicklungshemmungen des Jugendalters muss sich der erzieherische Lehrer klar sein, dass es Menschen gibt, deren geistig-seelischen Kräfte nicht schon durch die Wortsprache entbunden werden, z. B. bei bild-künstlerischen Begabungen, aber auch bei praktischen, und dass es Wachstumsperioden, auch Leidbeschwer usw. gibt, in denen die seelischen Verkrampfungen und Ausdruckshemmungen nicht durch die Sprache selbst gelöst werden. Dass er also die Sprachfächer nicht als die einzigen Ausdruckshilfen ansehen darf, sondern auf die Pflege und Uebungen anderer acht haben und ihre entsprechende Mitwirkung veranlassen oder doch begünstigen muss.

Nennen wir nicht nur die verwandten musischen und musikalischen Betätigungen, durch welche Stauungen gelöst und seelische Kräfte befreit werden, wie etwa plastische Arbeiten der formenden Hand in Ton, Holz und Stein usw., die Handhabung musikalischer Instrumente, geh- und bewegungsrhythmische von Hand, Körper und Fuss — woran selbst das richtig geleitete Wandern Anteil hat —, sondern auch die kunstgewerblichen als Uebergang zu den handwerklichen, diese selbst, dann viele praktische, worunter auch Grab- und Bauarbeiten in Garten, Feld und Wald, welche bereits aus dem schulischen Aufgabenkreis in den des selbstgewählten jugendlichen Spiel-, Taten- und Abenteuerdranges vorstossen, und schliesslich in bestimmtem Mass und Rahmen auch die sportlichen Tätigkeiten.

Ihr Beitrag zur Entthemmung und Entfaltung der geistig-seelischen Kräfte fördert rückwirkend auch wieder das sprachliche Leben im engern Sinne. Ihre Herbeiziehung im einzelnen zu diesem Dienst kann hier nur gestreift werden.

Dagegen muss an dieser Stelle auf die Stimmung hingewiesen werden, mit der

manche Lehrer in der Deutsch-, Literatur- oder Kunststunde sorglos einen wahren Kult zu treiben belieben.

Das Streben, aus ihnen Feier- und Gemütsstunden zu machen, ist in einer Hinsicht gewiss ansprechend und auch gerechtfertigt. Aber es darf die grosse Gefahr nicht übersehen werden, die besonders dem gefühlsbetonten Erleben der reifenden Jugend droht, besonders wenn und soweit Stimmung mit künstlichem Nachdruck in die jugendliche Seele eingeflösst und darin unverarbeitet gelassen wird. Dass die weibliche Jugend mit besonderer Sorgfalt durch die unvermeidlichen, aber auch wertvollen Stimmungswelten der Dichtung usw. geführt werden muss, deutete schon die Tafel voraus, in der wir am Anfang des ersten Abschnittes die Kräfte überschauten, die sich an der Entwicklungskrise dieses Alters beteiligen.

Oberster Grundsatz muss sein, dass auch der Sonn- und Feiertag der Kultur durch die sechs Arbeitstage abgelöst werde und diese ihm vorangehen müssen. Stimmung gehört zu jenen süssen Nähr- und Genussmitteln, die — mässig genossen — Heilkräfte entfalten, unabgemessen Gifte sind und wie Haschisch gierig verschlungen werden. Weder die Wertschätzung der formalen Stufen, die besonders den Anfänger zu einem geordneten und planvollen Lehrverfahren anleiten, noch weniger die leichtgläubige Ueberschätzung der ersten und zweiten Lehrstufe, d. h. der Vorbereitung und Darbietung darf den Lehrer verleiten, ihre stimmungshaften Erlebniselemente, auch Einstimmung und Einfühlung genannt, für die Behandlung von Gedichten und dichterischen oder andern künstlerischen Werken unmässig zu betonen. Aus der trefflichen Anregung des Gefühls wird eine schädliche Erregung, wenn dieses nicht rechtzeitig abgeleitet, d. h. durch gleichzeitige und gleichmässige Betätigung der übrigen Geistes- und Seelenkräfte nicht auf energische Verarbeitung

umgestellt, somit Ueberspannungen des Gefühlslebens nicht gelöst werden und es vor versucherischen Belastungen und Verwirrungen nicht bewahrt wird³³.

Der jugendliche Mensch muss vom Dämmerzustande, von der Dumpfheit und vom verschwommenen viel- und nichtssagenden Gefühlsdusel zur klaren und allseitig geklärten *Erlebtheit* der Dinge und der Welt- und Menschenfragen hingeführt werden.

F. W. Foerster warnt in einem verwandten Zusammenhang, wo er das schweigsame und lauschwillige Zuhören als ein Kennzeichen von Bildung zur besondern Pflege gegenüber dem geschwätzigem Redenkönnen empfiehlt, auch vor der grenzenlosen Naivität des — nur — natürlichen Menschen und dem übermächtigen Naturdrang, der uns so leicht vom grossen Sinn und Grund des Lebens loslöst und zu Parasiten macht, die von fremden Diensten und Opfern leben und nur nehmen wollen, ohne zu geben³⁴. Es ist im Grunde der nämliche Gedanke, den Goethe im Vorbild der drei Ehrfürchte ausdrückt und im Spruch, dass Geniessen gemein macht.

Schön und treffend zugleich sagt Foerster ebenda: „Goetheverständnis braucht hundert Jahre Vorschule im Elementarsten“.

„Arbeit, nicht Spiel“ bedeutet auch da das Faustische: Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen.

³³ Ueber „Einstimmung“ u. ä. vgl. etwa R. Seyfert „Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform“, Leipzig 1904, zur Ueberwindung des Mechanischen der Herbart-Zillerischen Lehrstufen, besonders auch E. v. Sallwürk „Die didaktischen Normalformen“ Frankfurt a. M. 1906. Mit Recht bezweifelt er, dass alle Unterrichtsstoffe sich der gleichen didaktischen Form fügen; aber sein Versuch, die Normalform aus den Gesetzen der Erkenntnis selbst abzuleiten, genügt auch nicht, weil es sich bei der sprachlichen und aller Bildung überhaupt nicht um Erkenntnisfragen allein handelt.

³⁴ Abschnitt „Bildung“, „Ewiges Licht und menschliche Finsternis“. S. 81/2 ff. Luzern 1935.

Was dir die grossen Denker, Dichter, Künstler und Meister des Lebens übermachten: erwirb es, um es zu besitzen.

Ein Beispiel veranschaulicht das Gesagte:

Der tüchtige und vielbelesene Deutschlehrer einer Mittelschule pflegte aus seinen Lese- und Darbietungsstunden stimmungsvolle Feiern zu machen. Er war gepriesen, und die Mädchen machten ihn zum heimlichen Helden der Epen und Geschichten, die er der Klasse darbot. Er wurde befördert und hinterliess seine Klasse einem Nachfolger, der in verschiedener Hinsicht sein Gegenstück war.

Dieser besass zwar auch Lust und Gabe, hinzu-reissen; doch waren sie durch den herben Willen gedämpft, all das Weiche, Selige, Gefühls- und Lustbetonte in ständiger treuer Kleinarbeit des Geistes und des Herzens vorzubereiten, zu erarbeiten und auszugleichen. Darum fand er die Jahrgänge bequem und arbeitsunlustig und stiess zuerst in den obersten Klassen auf offenbaren und heimlichen Widerstand, der seine ganze junge Energie und Wachsamkeit erforderte, sie vielleicht bis zur Sprödigkeit zu versteifen vermochte. Wenigstens konnten die Schüler seine Haltung so empfinden. Aber indem er ihnen das menschliche Leben im Spiegelbilde von Kunst und Dichtung klarer und strenger erschloss, erfassten sie es befreiter von einer neuen Seite und ging ihnen die Welt wie eine neue und reichere auf. Er gewann über sie. Doch mitten in dem Gefühl des Sieges und aus ebendiesen obern Klassen legte ihm ein Mädchen nach einer allgemeinen Aussprache privat die persönliche Frage vor: „Wie kommt es, dass ich mich gerade in den Deutschstunden gehen lasse? und was kann ich dagegen tun?“ —

Auch falls er diese tiefen Worte nur als ein Launenspiel der Eva bedacht hätte, so hätten sie ihn doch zu neuer Besinnung anstacheln müssen, ja erst recht.

Die Frage ist beziehungsweise genug, dass sie diesem Beispiel Bedeutung für den ganzen Problemereich zu geben vermag.

Jenen gegenüber, die in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen um die sprachrichtige, zweck- und stilgemässe und selbst die künstlerische Ausdrucksfähigkeit des Schülers die Grammatik stellen, ist entgegenzuhalten, dass diese wohl das verstandesmässige Sprachbewusstsein stärkt und den mündlichen wie schriftlichen Ausdruck ordnet und ihr deshalb auch eine massvolle Geltung im Sprachenunterricht gebührt; dass sie jedoch nur die lernbare „Geometrie“ des nichterlernbaren Sprachlebens darstellt,

das kaum nachgeahmt werden kann und zuerst im Kraftfeld der äussern und innern Anschauung gelebt werden muss.

Das gleiche gilt von der Stillehre und von der Poetik; ebenso von der Aufsatzlehre und dem Aufsatzbetrieb.

Soweit die frühern Aeusserungen des Verfassers über die muttersprachliche, stammestümliche und vaterländische Bildung auch unser gegenwärtiges Thema angehen, müssen wir uns hier auf den Hinweis beschränken: vgl. Muttersprachliche Bildung der Gegenwart, Heft 18, 1935.

2. Geschichtsunterricht und Verwandtes.

Heimat- und Volkskunde als innerer Kreis mit verschiedenen Ausgangspunkten.

Geschichte und historische Geographie, wo der Mensch als Gestalter, aber auch als Zerstörer der naturgegebenen Umwelt auftritt.

Geschichte und Biographie: die Persönlichkeit steht im Mittelpunkt der völker- und kulturgeschichtlichen Betrachtung. Solche ist für die Bildungsziele unseres Themas fruchtbar, wenn sie zeitweilig und nicht ausschliesslich gepflegt wird.

Biographie ferner im weitern und tiefern Sinne als Lebenskunde und -lehre. Als zwanglose Vorschule der Philosophie und Geschichtsphilosophie von der untern zur mittlern und schliesslich obern Lern- und Reifestufe. Gedanken, Aussprüche, Beweggründe und Schicksale bedeutender Menschen des Seins und der Tat können hier einbezogen und durch sie Geschichts- und Sprachwelt wechselweise verbunden werden. Auch für ethische Besprechungen und Vertiefungen des Unterrichts im Sinne der Richtung Foerstern bieten sich hier ungezählte Anschlüsse.

Die Geschichte im besten und im üblichen Sinne als *Gesinnungsfach*.

Hier wird verständlich, warum das Geschichtsfach immer wieder von den gewaltthabenden Mächten eines Staates oder der Zeit für ihre Deutungszwecke beansprucht

und gefälscht wird. Soweit wir aus der Geschichte lernen, dass wir nichts von ihr lernen, kommt es von daher; und auch davon, dass wir im allgemeinen den Geschichtsunterricht viel zu sehr nur als rückschauende Wissenschaft verstehen und pflegen.

So wie in den Sprachfächern die Literatur der Gegenwart erst dann eigentlich „schulfähig“ wird, wenn sie bereits der Vergangenheit angehört und dabei das Dichten und Denken der Gegenwart gegenüber der Würdigung der Vergangenheit immer etwas und nicht mit vollem Recht zu kurz kommt, so geht es auch im Geschichtsunterricht. Die Jugend, die die kommende Zeit vorfühlt, ja in sich trägt, hat ein Recht auf eine Geschichtsbildung, die ihr auch die eigene Gegenwart — und ihr eigenes Sein und Zeitstreben! — verständlich macht, indem der Unterricht auch um- und vorausschaut.

Dies müsste besonders auf den obern Stufen und könnte freilich auch dort nur zeitweilig geschehen, weil heute noch Stoffmenge und Zeit ihm hinderlich sind, und vor allem, weil solche Vorstösse ins „Aktuelle“ grosse Ansprüche an Weite und Reichtum der erzieherischen Persönlichkeit — Begabung und „Schulsack“ des Lehrers — stellen. Was hier die heutige und auch die beste Schule nicht leisten kann, müssen ausserschulische oder halbschulische Einrichtungen und Anlässe unbedingt nachholen. Zwanglose Aussprache zwischen Lehrer und Schülern in der Freizeit, Vorträge und Führungen in den segensreichen Schulakademien seien u. a. genannt. Mancher scheinbare Zeitverlust, wenn der Meister vor Beginn der Schulstunde ein freundliches Plaudern aufkommen lässt und er herzlich auf Fragen seiner Schüler eingeht, die ihnen oder soeben uns allen auf der Zunge brennen, kann nachhaltiger Gewinn tragen als eine steif und prall gefüllte Lehrstunde; so er die Zügel seiner selbst, der Klasse und

der verfügbaren Zeit nicht aus den Händen gibt.

Derartige Abstecher in die lebensnahe Wirklichkeit sind in „dynamischen“ Zeitläufen wie den unsrigen besonders geboten. Vor allem muss auch der Geschichtslehrer den andern Umstand ins Auge fassen, dass viele Entwicklungsstörungen von aussen in die jugendliche Seele getragen werden: vom Zeitgeist, den gärenden Ideen und verwirrenden Ereignissen der nahen und weitem Umwelt usw., die besonders bei feinnervigen Naturen das ahnungsvolle, aber unfeste und unfertige Gemüt beschweren.

So betrachtet und auch als vorausschauende Führung durch die drangvolle Not der Gegenwart behandelt, würde das Geschichtsfach auch die historische Geographie wirksam ergänzen und vertiefen, während sie die physikalische auf der höhern Ebene der menscheits- und kulturgeschichtlichen Betrachtung bewusst fortsetzte.

Müsig zu sagen, dass so das Geschichtsfach auch seinen Beitrag an die vaterländische und staatsbürgerliche Erziehung freigebig leistet; jedoch im Rahmen unseres Themas nötig zu betonen, dass die menschliche und wahrhaft politische Bildung des jungen Geschlechts versäumt oder vergrößert wird, wenn für die Kriegs- und Machthändel der Vergangenheit die grössere Kraft und Zeit vergeudet wird. Das ist zugleich eine Frage der persönlichen Reform³⁵.

³⁵ Jean Paul: „Grosse Männer haben sich meistens auf dem Freiheitsforum, in wissenschaftlichen Friedens- nicht Kriegsschulen entfaltet.“

„Die Staaterhebung durch neue Länder ist häufig dem Volke nur eine Kreuzeserhöhung.“

„Hingegen der grosse Gesetzgeber — und es gab deren mehrere, die keine grossen Krieger waren, von Moses, Solon, Lykurg, Christus an — befreit sein Volk, ohne ein anderes anzuketten.“

„Wie viel mehr hat das kleine, friedliche Athen für die Welt getan als das würgende Riesen-Rom!“

Und an anderem Ort: „Was hilft indes alles Predigen der Geschichte? Wie wiederholte sie nicht stets, dass alle von Blutkatarakten zusammenge-

Skizzierte Beispiele: der Besinnung und Vertiefung: „Was könnte jetzt geschehen?“ „Was würde geschehen, wenn...?“

Der Anknüpfung: „Um die Jahre... stand die Schweiz — oder ein anderer Staat — in den und den Verhältnissen... und es geschah, wie ihr wisst, das und das... (Wiederholung, Ueberblick). Und jetzt? Wessen muss sie sich — oder jener andere Staat — heute versehen?“

3. Religionslehre: Bibel, Katechismus, Kirchen- und Religionsgeschichte.

Vom notwendigen Anteil des religiösen Lebens an der Bildung im kritischen Jugendalter haben die frühern Abschnitte bereits genügend gesprochen. Hervorzuheben ist hier: sich nicht mit dem religiösen Wissen zufrieden zu geben, aber auch die religiöse Betätigung nicht zu selbstgenügsamer Weltfremdheit zu verengen und zu erniedrigen.

Alles Treffliche, das schon angeregt und unternommen wurde, um die Erfüllung der sichtbaren religiösen Pflichten und so auch die Pflege des Gebetes vor dem mechanischen Augen- oder Lippendienst zu bewahren oder davon zu befreien, verdient hier Beherzigung. Die letzt- und diesjährigen Bemühungen Justins um eine neue Form oder Neubeseelung des ehrwürdigen Rosenkranzgebetes in diesen Heften — vgl. Nr. 10/1937, 10/1938 — gehören als anregende Beispiele auch in den Bereich unseres Themas und seiner Zielsetzungen. Was seinerzeit Franz Weigl für die Verinnerlichung des Betens im allgemeinen und in der Schule anregte, findet auch auf das Rosenkranzgebet sinngemäss Anwendung: nicht alle Tage das gleiche Gebet beten, ein gewohntes Gebet auch nicht immer ganz beten, dafür einen Satz, ein Gesetzlein, ein Geheimnis herausgreifen und dieses allein recht

schlemmten oder geleimten Länder — z. B. eines Alexanders, Karls des Grossen, der barbarischen und der orientalischen Ungeheuer — niemals beisammen geblieben...? Immer glitten die durchstochenen, durch ein Schwert aneinandergereihten Länder wieder davon ab, sobald die blutschwarze Hand, die es hielt, sich vor dem Tode senken musste.“

(Zeitgemässe Blütenlese aus seinen Werken.)

nachdenklich und innig beten und zum lebendigen oder neu empfundenen Gespräch mit Gott werden lassen.

Für die Pflege des Verkehrs mit Gott forderte Weigel einen guten Gebetsplan, den er für ebenso notwendig hielt wie Lehr- und Stundenpläne. Und hinsichtlich eines lebenswirklichen Katechismus- und des biblischen Unterrichts ganz im Geiste einer richtig verstandenen Arbeitsschule und im Sinne J. Göttlers, an den er sich vielfach lehnt: nicht analysierend zerfasern, sondern aus dem Gedankenkreis und Lebenskreis des Kindes dort, der reifenden Jugend hier eine lebenskundliche Kinder- und Jugendpflichtenlehre ableiten; aber: „sofortiges Tun anstatt des blossen Redens über religiöse Dinge, das ist Geist der Arbeitsschule im Religionsunterricht“. (Weigl.)

Statt blosses Erklären und Einprägen von Tugendbegriffen usw. in diesem zentralsten Fache der Gesinnungsbildung zur Uebung derjenigen Tugenden anleiten, die für den gegenwärtigen Lebensstand des Kindes, des jungen Menschen aktuell sind; also keine Gebotenlehre, die den Pflichtenkreis des Erwachsenen vorausnimmt. Dazu Göttler selbst: „So schwer mir auch Erklären und Memorieren wiegt, das Schwergewicht liegt in diesen Dingen nicht, sondern das Katechismus-Tun ist die Hauptsache“³⁶.

4. Kunstlehre: als Kunstgeschichte und als Lehre vom Schönen oder vom Schaffen.

Sie wird zwar nicht mehr an allen höhern Lehranstalten und auch nicht an allen Berufsschulen — z. B. Lehrerseminarien und Lehramtsschulen — als selbständiges Fach gegeben; doch bieten die geisteswissenschaftlichen Fächer mancherlei Ausgangspunkte für sie; und sie gibt sich auch willig als Brücke zur Philosophie, als deren Er-

satz, Abschluss oder Anhängsel sie heutzutage manchmal gelehrt wird. Darum mag sie hier der letztern vorausgehen. Der Deutschlehrer vor allem hat beste Gelegenheiten, der Kunsterziehung zu dienen und die entsprechenden Kräfte des jugendlichen Menschen aus Schlummer und Starrheit zu lösen: anknüpfend an die vertiefende Betrachtung von Gedichten und Dichtungen, und zwar stufenweise, wenn er mit der Klasse aufsteigt, anschliessend auch an die Lehre der Dichtkunst und ihrer Gattungen.

Aehnlich können Zeichnungs- und Musiklehrer vorgehen, ihre ausübenden Fächer über das bloss Handwerkliche und Spielrische hinausführen zum erlebten Können.

Dass die Fachvertreter auch in diesem Bereich planvoller zusammenarbeiten sollten, liegt auf der Hand. Dann würden sich die verstreuten Bemühungen um einen tiefern Einblick in die Welt und den Geist des künstlerischen Schaffens wie auch in die schicksalhafte Sendung des schöpferischen Menschen umso eher zu einer einheitlichen Vorschule der Philosophie zusammenfügen.

Wo die letztgenannte nicht mehr als Fach gelehrt wird, kann auch die ernstlichste Kunstbildung sie nicht ersetzen. Wo die Kunstlehre durch ihren Vertreter mit dem religiösen Fühlen und Denken personhaft verwurzelt bleibt, da wirkt sie auch mit der Kraft einer Weltanschauung und kann nur so wahrhaft von der Kunst zeugen, die es ohne Gott nicht gibt.

Aber für sich allein, in eigener Selbstherrlichkeit, macht die Kunstlehre nur halbe Bildung und keine vollwertige Weltanschauung. Darum kann ästhetische Bildung auch nicht die ethische ersetzen und darf sie nicht verdrängen.

Vielmehr sind auch die Gefahren ins Auge zu fassen, welche die Kunsterziehung oder ästhetische Bildung für die jugendliche Seele birgt, wenn sie einseitig nur dem Sinnenfälligen und Gefälligen — dem üblichen „Schönen“ — dient, wenn ihre Gel-

³⁶ Vgl. Franz Weigl, *Bildung durch Selbsttun*, Beitrag zur Theorie und Praxis der Arbeitsschule, I. Bd. Kösel 1922. S. 73 ff. Dazu Lehrbeispiele und Unterrichtsskizzen: II. Bd., 1923; besonders Religiös-sittliche Taterziehung. S. 63 ff.

tung überwiegt und sie nicht Halt noch Ausgleich durch die übrigen göttlichen und geistigen Bildungskräfte empfängt, die wir soeben und früher angeführt haben. Unter den Gefahren treffen wir wieder den Stimmungsfimmel, Ueberreizung des sinnlichen und sinnenhaften Lebens, Schöntuerei und Schönrednerei — das sogen. Aesthetentum —, Verweiblichung statt Erkräftigung der Willenskraft, Flucht in die Traumwelt und schwärmerische Unkenntnis vor den harten Tatsachen des eigenen Innenlebens und der Aussenwelt, Verarmung des sozialen Empfindens und Verbiegung des Mitleidens ins ichsüchtige Wehleid mit sich selbst, herzlose Abkehr von der Not des Nächsten, die ihm „hässlich“ ist, sofern sie stört u. a. m.³⁷

5. Philosophie und Teilgebiete.

Eine umsichtig gepflegte Sprachbildung arbeitet z. B. der Logik durch Denkschulung gegenständlich voraus. Die Vertiefungen in den oben besprochenen Fächern, die biographischen Betrachtungen und Uebungen — auch Aussprachen — im engeren und weitern Sinn der „Biographie“ bereiten den Boden zum nachdenklichen Erleben der Welt- und Menschheitsdinge, zum denkenden Schauen, mithin zum philosophischen Denken. Wir wollen vor allem das nicht übersehen:

Geist und Lebensbestimmung machen erst eigentlich den wahren Philosophen. nicht die logische Wendigkeit und Spitzfindigkeit des nur Verstandesmässigen. Mit andern Worten: in allem „Philosophieren“ sind auch Gemüts- und Erlebnisakte.

Diese vor allem „liegen“ dem jugendlichen Geiste zunächst näher. Die eigene bewusst und unbewusst erlittene Seelennot bewegt den heranreifenden Menschen zu psy-

³⁷ Ein Beispiel, wie man Baustile psychologisch und kulturgeschichtlich erfassen und darbieten kann, findet sich auch in dem mehrmals erwähnten Werke F. W. Foersters: „Ewiges Licht und menschliche Finsternis.“ S. 29 ff.

chologischen Rätsselfragen und durchglüht schmerzhaft seine Welt- und Lebensstimmung; gerade von da aus drängt es ihn in die Nähe der Philosophie oder, je nach Veranlagung, bereits in sie hinein. Hier gilt es zuerst anzuknüpfen und die weise Führung zu übernehmen, in das aufgebrochene Erdreich den Grundstein des Nachdenkens zu senken; auch des sittlichen.

Denn immer wieder kann man mit Rührung beobachten, wie das Ethos erwacht, wie Deutungen der Seelenkunde, Systeme und Essays der Ethiker die reifere, regsame Jugend zuerst und heftig anziehen. Das sollte ein Fingerzeig sein, sich nicht mit Logiksystemen und Denkformeln — die dem spätern Lebensalter gemässer sind — und nicht mit philosophiegeschichtlichen auf die jungen Leutchen zu stürzen und ihnen die Philosophie dadurch zu verleiden.

Aus persönlichen Erinnerungen: Mir blieb unvergesslich, wie Marc Aurel, Epiktet, Rousseau, Schopenhauer, Trine, Emerson, Paulsen, Hilty, aber auch Bischof Keppler, Jörgensen u. a. m. unsere ersten philosophischen Gehversuche anzogen und wir die erste Gruppe, nachdem sie in unsern Händen entdeckt, verpönt, verboten und heimlich entzogen wurde (man leerte die Pulte. Es gibt nichts Ungeschickteres, pädagogisch geradezu Verwerfliches, als das; es wird von den Jungen als Gewalttat und Diebstahl empfunden!), erst recht, aber heimlich, selbst nachts im Schein des Mondes, der Taschenlaterne oder im Gang zum Abort (!) lasen.

Statt hier beim ersten Interesse warm- und weitherzig anzuknüpfen, zu fragen, zu klären und — zu helfen. Nur das ist väterliches Erzieher- und Führertum.

Das andere züchtet Misstrauen, Verlogenheiten, wieder Gewalttat, und hat mit den Zensurmassnahmen heutiger Diktaturen eine verzweifelte Aehnlichkeit.

Die Philosophie kann als ein zusammenfassendes „Fach“ betrachtet und gegeben werden. Der ethische Unterricht hat besonders vor drei bis vier Jahrzehnten als Religionsersatz eine grössere Rolle gespielt, und hat auch heute nicht ausgespielt.

Jedoch können beide, Philosophie und Ethik, uns nicht voll genügen. Denn nicht

die Kenntnis, was wahr und gut sei, macht schon wahr und gut.

Der Lehrer muss den sittlichen und gedanklichen Weisheitsgehalt seiner Wissenschaften selber erspüren, von sich aus erleben und schrittweise an Ort und

Stelle der jugendlichen Fassungskraft gegenständlich nahebringen, d. h. zum persönlichen Erlebnis machen. Dazu gehören nun aber auch die Uebungen des Willens, die Erfahrungen seiner Widerstände. Ibis.

(Fortsetzung folgt.)

Zu „Ganzheit als Mythos“

(Nr. 23, Jahrgang 1938.)

Zur Verhütung von Missverständnissen sei noch folgendes beigefügt:

1. Die betreffenden Ausführungen haben mit Ganzheitserziehung und -unterricht im Sinne von organischer und harmonischer Persönlichkeits- und Unterrichtsgestaltung nichts zu tun. Wer dieses Ideal von Menschenbildung nicht in sich trägt und stets zu verwirklichen sucht, wird dem hehren Erzieherberuf nie genügen können.

2. Es war damit auch nicht ein bestimmter Zweig ganzheitlicher Unterrichtsform ins Auge gefasst. Die Einzigartigkeit z. B. ganzheitlichen Lese- und Rechtschreibunterrichtes bei sprachbrechlichen, sprachlich gehemmten und psy-

chisch besonders gearteten Kindern sei voll anerkannt.

Die Einsendung wollte einzig darauf aufmerksam machen, dass hier an und für sich wertvolle Ideen und methodische Errungenschaften einer ideologischen Durchdringungstendenz ausgesetzt und vielleicht infolge einer natürlichen Eignung hiefür auch leicht zugänglich sind. Ob das Ziel — die formale Bereitschaft für diese Ideologie — nur durch die entsprechende, für alle Fächer bis ins Einzelne auszubauende Unterrichtsmethode erreicht werden soll, oder ob noch besondere pädagogische Massnahmen vorgesehen sind, ist aus dem zitierten Buche nicht ersichtlich.

K.

Religionsunterricht

Kommunionunterricht

1. Zu den allerwichtigsten und auch aller-schwierigsten Teilen des gesamten Religionsunterrichtes gehört unzweifelhaft der Kommunionunterricht. Er muss aber auch zu den schönsten und freudebringendsten Partien in der Unterweisung der Jugend gezählt werden, weil es hier dem Katecheten wie nicht bald einmal glückt, die Seelen der Kinder zu erfassen und zum Guten hinzulenken.

Der Kommunionunterricht ist darum so schwierig und so verantwortungsvoll, weil er in das tiefste Wesen unserer hl. Religion einführen muss. Die schwierigsten Begriffe und Tatsachen müssen hier dem kindlichen Geiste erklärt und lieb gemacht werden.

Von der Wirkung des Kommunionunterrichtes hängt auch zu einem guten Teil die religiöse Praxis des ganzen Lebens und damit wohl auch die Entscheidung für die ganze Ewigkeit ab.

Die erste zu vermittelnde religiöse Wahrheit des Kommunionunterrichtes ist die Lehre von der Gott-Menschheit Christi. Sie bietet verhältnismässig wenig Schwierigkeiten, weil das Kind sie normalerweise schon von daheim mitbringt. Wichtig ist aber, dass diese Wahrheit mit möglichst plastischer Kraft als volle Wirklichkeit erlebt wird. Christus muss als der allmächtige Gott vor dem Kinde stehen; aber er muss auch als Mensch unter den Menschen erkannt wer-