

Inwiefern hat das Lesebuch Tendenzen zu berücksichtigen?

Autor(en): **Somazzi, Ida**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Lehrerinnenzeitung**

Band (Jahr): **27 (1922-1923)**

Heft 8

PDF erstellt am: **20.05.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-311698>

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.

Es würde mich sehr interessieren, von Ihnen zu hören, wie Sie sich zu dem Gedanken solcher Einzelbändchen an Stelle des eigentlichen Lesebuches stellen. Für mich wären sie das Wünschenswerteste, vorausgesetzt, dass sie sehr sorgfältig ausgewählt wären; sollten sie aber ein unerfüllbarer Traum bleiben, dann nur ein Lesebuch, das sich in der Richtung des aargauischen bewegt.

R. Göttisheim, Basel.

Inwiefern hat das Lesebuch Tendenzen zu berücksichtigen?

Von Dr. Ida Somazzi, Bern.

Um diese Frage zu beantworten, müssen wir uns klar werden 1. über die Bedeutung des Wortes Tendenz, 2. über die verschiedenen Arten der Tendenzen, 3. über ihre Wirkung auf Schule und Kind, und 4. über die Aufgabe des Lesebuches und die Möglichkeit ihrer Verwirklichung.

Tendenz bedeutet im reinen Sinn ein *Streben*. So spricht man von der Tendenz des Baumstammes, in die Höhe, von der Tendenz der Wurzel, in die Tiefe zu wachsen. So verstanden, hat jedes Gefühl und jeder Wille die Tendenz zu Spannung und Entspannung. Die Erziehung ist in diesem Sinne eine den ganzen Menschen erfassende Tendenz zum Ziele der Vollkommenheit oder der innern Freiheit hin.

Aber im landläufigen Gebrauch hat das Wort Tendenz einen Beigeschmack. Wenn wir von Tendenz-Stück oder Tendenz-Nachrichten sprechen, mahnen wir zur Vorsicht: „Passt auf! Was berichtet oder dargestellt wird, ist auf eine bestimmte Werbeabsicht zugeschnitten.“ Es ist da etwas zugestutzt, und wäre es auch nur, dass der Hauptakzent verschoben wäre. In diesem Sinne ist Tendenz ein einseitig betontes oder überbetontes und nur beschränkt gültiges Bestreben.

Eine Reihe solch beschränkt gültiger Tendenzen treten nun auch an die Schule heran mit dem Anspruch, im Lesebuch berücksichtigt zu werden. So verlangen kirchliche Kreise ausgeprägte konfessionelle Färbung; Freidenker aber wünschen, dass das Wort „Gott“ vermieden werde; Antisemiten wollen israelitische Schriftsteller oder besonders alttestamentliche Stoffe ausmerzen; Bodenreformer, Mittelstandspolitiker, konservative, liberale, sozialistische usw. Kreise bemühen sich, die Jugend auch durch den Einfluss des Lesebuches in ihre Bestrebungen einzuspannen; Abstinente und Pazifisten erheben immer wieder ihre Stimme, dass die Schule sich ihre Tendenz mit Nachdruck zu eigen mache und besonders im Lesebuch Zeugnis davon ablege.

Die Entscheidung ist nicht leicht; denn jede Tendenz kann sich darauf berufen — natürlich mit mehr oder weniger Recht! — im Dienste eines Menschheitsideals zu stehen, und da alle die grossen Ideale Ziele der Erziehung sind, können die Tendenzvertreter scheinbar folgerichtig verlangen, berücksichtigt zu werden. Es ist z. B. nicht zu verkennen, dass hinter der Abstinenzbewegung die grossen Ideale der Selbstbeherrschung und der Verantwortlichkeit jedes einzelnen gegen sich, gegen Mit- und Nachwelt stehen. Wem klopfte das Herz nicht, wenn der Pazifismus der alten Menschheitssehnsucht nach Frieden und Gewaltlosigkeit Ausdruck gibt! (Es dünkt einen, ein jeder konsequent und ernst denkende Seelenerzieher müsste die beständige Gefahr erkennen, die ihm und seiner Aufgabe von der Seite der Kanonenwerte her droht, die durch und für den Krieg grossgezogen werden.) Wer könnte die idealen Ziele des Sozialismus verkennen: die Befreiung aller Menschen von Ausbeutung und Not, die Schaffung

einer brüderlichen Gemeinschaft, die Hochwertung aller Arbeit und des Menschen um seiner selbst willen! Wer vermöchte sich dem Zauber zu entziehen, den das Bild des nie entmutigten Helden, das Ideal der Pflichterfüllung, der Aufopferung im Dienste einer grossen Sache umgibt, womit die Kriegsfreunde locken.

Aber sind diese Tendenzen auch die Ideale selbst? Sind sie auch nur die einzige mögliche Form ihrer Verwirklichung? Ich glaube nicht.

Es kommt noch hinzu, dass die meisten Tendenzen mit *Machtansprüchen* auftreten, mit Geboten und Verboten, und dass sie *leidenschaftlich*, d. h. gefühlsüberbetont vertreten werden, weil sie kämpferisch, als Reaktionen, orientiert sind.

Wie wirken diese *Kampftendenzen* in der Volksschule? Da sitzt das Kind eines Freidenkers neben dem eines Orthodoxen, das Kind eines Abstinenten neben demjenigen eines Wirtes, der Fabrikantensohn neben dem Proletarierkind. Sie alle sind zum Gebrauch des gleichen Lesebuches verpflichtet, sofern nicht die Eltern die Geldopfer für private Schulen aufbringen. Tritt eine Tendenz hervor, muss sie notwendigerweise die Schülerschar zerklüften. Es sind aber der Unterschiede schon genug da, und die Erzieher sollten sich bemühen, zu *vereinen*, statt zu trennen; sie können es auch, wenn sie sich auf den Boden allumfassender Ideale und Ziele stellen.

Auch der Umstand scheint mir wichtig, dass Tendenzen leicht zu *fanatischer Stellungnahme* und zu *schroffer Auseinandersetzung* führen. Das Kind ist ein *werdender* Mensch; seine Seele ist leicht erregbar und verliert leicht ihr Gleichgewicht. Eine Tendenz reisst es nun direkt in den Kampf hinein, in die Störung des Gleichgewichts, lenkt seine Sehnsucht nach Harmonie mit sich selbst und mit der Umwelt ab, und statt dessen werden die gegenteiligen Kräfte geweckt, besonders die *Agressivität*, und gerade in denjenigen Kindern am meisten, die sowieso zu stark damit begabt sind. Lehnt aber ein Kind die Zustimmung zur Tendenz ab, so geschieht es nach Kinderart nicht in ruhiger, sicherer und gerechter Weise, sondern in heftiger, ja extremer *Opposition*, die selbst das Gute in der Tendenz nicht mehr annehmen will. Es scheint mir nicht gerade die Aufgabe der Lehrenden und Erziehenden zu sein, diese Kräfte des Fanatismus, der Agressivität und der Opposition zu stärken, die alle ein Hauptziel der Erziehung, die *Selbstbeherrschung*, sehr gefährden.

Sie gefährden noch mehr: diese politischen, kirchlichen und sozialreformerischen Tendenzen stammen aus der *kämpferischen Auseinandersetzung der Erwachsenen*. Sie sind Kampftendenzen. Allen unsern Kämpfen ist nun eigen, dass sie vor allem die *negative Seite*, den Kampf *gegen* das andere, betonen; die *positive Seite*, das aufbauende Streben, das Einstehen für das Ideal, tritt mehr zurück. Jeder Blick in eine Abstinenten- oder in eine politische Zeitung zeigt Ihnen, dass der Hauptteil des Textes *gegen die Trunksucht, gegen die andere Partei*, gerichtet ist. Das ist für uns Erwachsene kein ungewohntes Geleise; der ganze Kampf ums Dasein führt uns immer wieder in die *Abwehrstellung*. Vielleicht ist es notwendig, dass der Raum erst vom Hindernis befreit werde, bevor man aufbauen kann. Vielleicht auch liegt der Grund darin, dass der Kampf gegen den Gegner gewöhnlich rascher, sichtbarer und leichter Ergebnisse zeitigt, als die aufbauenden Bemühungen. Wir sehen unsere Wirkung rascher, wenn wir gegen das Schwatzen auftreten, als wenn wir die Selbstdisziplin des Kindes anstreben.

Aber für das Kind liegt die Sache anders. Es empfindet vorläufig glücklicherweise keine innere Notwendigkeit, an unsern Kämpfen teilzunehmen; es ist

ganz anders orientiert. Seine Haupttendenz und Aufgabe ist: zu *wachsen*. Und unsere Aufgabe ist es, für eine ruhige Atmosphäre zu sorgen und ferner die *positiven* Kräfte zu stärken, die das Kind und die Gemeinschaft *bilden*, nicht die negativen, die zerreißen und zerklüften. Die Kinder spüren das auch selbst. Eine 14jährige Schülerin schrieb mir einst, sie finde, die meisten Pfarrer seien so engsichtig in ihren Predigten, weil sie mehr von dem redeten, was *nicht* sein sollte, als von dem, was sein sollte, und vor allem, *wie* man dazu gelangen könnte. Wir müssen wohl zugeben, dass es auch in der Erziehung häufig so geht: Wir kämpfen mehr gegen die Fehler, statt die guten Kräfte zu ermutigen, zu üben und zu fördern.

Wir müssen daher die Ansprüche all dieser *Kampftendenzen*, dass das Lesebuch sich in ihren Dienst zu stellen habe, aus erzieherischen Gründen ablehnen, auch wenn wir selbst in dieser kämpferischen Auseinandersetzung deutlich Stellung bezogen haben.

Dass Tendenzen nicht nur Opposition wecken, sondern durch ihr Überbetonen direkt eine Gefahr für ihr eigenes Ideal werden können, zeigt die Erfahrung mit der *moralischen Tendenz* vieler Jugendschriften. Diese zeigen uns die Menschen um der Tendenz willen nicht in der mannigfachen Abstufung von Gut und Böse, Stärke und Schwäche, wie das Leben sie schafft, sondern zeigen sie als extrem-gut oder extrem-schlecht, als Muster- oder als Abscheugestalten; am Ende wird der Gute übermässig belohnt, der Böse übermässig bestraft, wenn nicht eine verlogene Umkehr den Schwarzen plötzlich schneeweiss macht, dass ihn auch noch, gerade so verlogen wie den Guten, das äussere Glück erwischt.

Damit wird das Lohn- und Vergeltungsbedürfnis gross gezogen; durch das verschobene Bild wird das moralische Gefühl für Wahrheit und besonders für ihre schlichte Form abgestumpft; es entsteht ausserdem ein falsches Weltbild im Kinde, denn es ist nicht so, dass man das Böse so leicht erkennt und dass das Gute materiell belohnt wird, und teuer muss später der Irrtum bezahlt werden. Es ist auch nicht leicht, ein übersteigertes Idealbild zu begegnen oder selbst eines zu werden, so dass eine Menge Enttäuschungen notwendige Folgen sind. Eine Korrektur dieses falschen Weltbildes und der unmässigen Welterwartung ist nur unter grossen Anstrengungen und mit vielen Schmerzen möglich. Wie schade ist es um so viel schöne Tatkraft und Glaubenskraft, die sich in falsche Idealbilder verirrt! Solche Früchte kann die „moralische Tendenz“ bringen; sie ist also trotz aller wohlmeinenden Absicht eine Gefahr für die Moral und für die Erziehung.

Mit dieser moralisierenden Tendenz sind wir zur zweiten Gruppe der Tendenzen gelangt. Diese spielen innerhalb der Schule und stammen weniger aus der Kampfeswelt der Erwachsenen.

Über diese zweite Tendenzgruppe gibt uns ein Überblick über die Geschichte des Lesebuches den besten Aufschluss.

Die ersten Lesebücher, Weises A-B-C-Buch aus dem Jahre 1772 und Rochows Kinderfreund von 1776, hatten neben der *religiös-moralischen* ausgesprochen *belehrende Tendenz*. Rochow wollte z. B. „eine Summe alles dessen bieten, was man als dringlich zur Hebung des Volkes erachtete“. Dass das Nützliche und zugleich das Nüchterne überwog, ist leicht zu denken, auch, wie lieb solche Bücher den Kindern werden mussten und mit was für glühenden Wangen sie die Belehrungen über Rechtspflege und über die Vorteile der Stallfütterung lasen!

Wie in den Kampftendenzen, so entschieden auch hier die Interessen der Erwachsenen über den Lesestoff; die kindliche Seele blieb unberücksichtigt, höchstens versuchte man kindlich einfach zu schreiben und wurde dabei recht platt.

Alle folgenden Lesebücher bauten auf diesen beiden ersten Lesebüchern auf, vermehrten höchstens den belehrenden Stoff, so dass er als realistischer Teil weit überwog. Dagegen trat 1843 Wackernagel mit seinem *literarischen Lesebuch* auf, das ein Muster nach künstlerischer Auswahl war, aber die Fassungskraft des Kindes meist überstieg. Immerhin war damit wenigstens der Platttheit der Sprache der Krieg erklärt und künstlerische Gestaltung ins Lesebuch gebracht. Unter seinen Nachahmern wurde das literarische Lesebuch etwa zum *literar-historischen*, das auf der Oberstufe, wo die erzieherischen Gesichtspunkte hinter den wissenschaftlichen zurücktreten, am Platze sein mag.

Gegen die *literarische Richtung* wandte sich die *realistische*, die vor allem das *Stoffprinzip* betonte und das Lesebuch zum „Ausgangs- und Mittelpunkt alles Unterrichts“ erklärte. Nun verlangte ein jedes Fach und auch eine jede Bestrebung „zur Hebung des Volkes“, im Lesebuch zu Worte zu kommen. Es wurde so zum *Mädchen für alles* und wuchs zur wahren Enzyklopädie an; denn unter dem Gesichtspunkt des „Wissen-Müssens“ und der „allgemeinen Bildung“ wird der Stoff immer zur Lawine.

Heute noch ist diese Richtung stark. Es fiel mir kürzlich eine Arbeit über Bodenreform in die Hände, in der z. B. steht: „Dass ferner der deutsche Unterricht mit seinem Lesebuch eine wirksame Hilfe gewähren kann, muss ausdrücklich betont werden. Die bisherigen Lesebücher sind, wie der Unterricht überhaupt, an einer der wichtigsten Fragen des Volkslebens, an dem *Bodenproblem*, achtlos vorübergegangen. . . . Aus Friedrich Naumanns Andachten, aus Ansprachen und Predigten, aus wissenschaftlichen Abhandlungen muss eine gute Auswahl getroffen werden.“ Dieser Bodenreformverteidiger stellt seine Forderung meines Erachtens mit demselben Recht, wie pädagogische Kreise verlangen, dass das Lesebuch der Haushaltungskunde und der Schulhygiene dienen soll. Belehrungen über: Unsere Wohnung, Der Staub, Warum ist die Reinigung des Körpers notwendig? Am Waschfass, Das Atmen, Die Haut und ihre Pflege usw. gehören in den betreffenden Unterricht, nicht in das der Sprachbildung gehörende Lesebuch. Hier können sie einen Platz nur dann beanspruchen, wenn sie so sprachkünstlerisch geformt sind, dass sie die Sprachlust, d. h. die Ausdrucks- oder Mitteilungslust des Kindes anzuregen vermögen.

Bezeichnend für diese Richtung ist auch ein Abschnitt in Reins „Handbuch der Pädagogik“ aus dem Jahre 1907 (VI, 38), wo an das Lesebuch folgende Anforderungen gestellt werden:

„Drei Bedürfnisse soll das Lesebuch befriedigen: Das *realistische*, das *ästhetische* und das *pädagogische* der Erziehung. Der Stoff soll wertvoll sein, edel und national, interessant sein Inhalt und packend die Form, lebendig der Stil und dabei durchaus der kindlichen Eigenart und Fassungskraft entsprechend. Es soll grosse, unzerstückte Gedankenmassen in des Zöglings Seele ausbilden helfen, deshalb soll das Lesebuch konzentrierenden Charakter haben. Es soll Begleitstoffe enthalten zu den Stoffen des Lehrplanes. Die Erzählungen sollen wohl eine Idee, eine künstlerische und ethische Tendenz, eine Moral enthalten; sie sollen sie aber nicht aussprechen oder gar aufdrängen. Die Heimat soll besonders auf den untern Schulstufen voll zur Geltung kommen. Das Lesebuch soll Neues an das Erworbene anschliessen: in der Geschichte anschauliche Quellen,

historische Gedichte, Stoffe für nationale Gedenktage, Volkslieder, Volksmärchen, Volkssagen, lebendige Szenen aus dem Leben historischer Persönlichkeiten, aber auch kleiner, einfacher Leute aus dem Volke der verschiedensten Kulturperioden, auf der Oberstufe einfache Stücke aus der Volkswirtschaftslehre, der Gesundheitspflege und der Haushaltungskunde. Aus der Erdkunde: Reisebilder mit lebhaften und frischen Farben gemalt, lyrische Dichtungen mit sinniger Landschaftsschilderung. Aus der Naturkunde sinnige, liebevolle Darstellungen des Lebens in der Natur in Vers und Prosa. Es kann dabei die verschiedenen Gattungen der Darstellung zur Anschauung bringen: Beschreibung (aber lebensvolle, künstlerische, nicht trockene), Erzählung, Schilderung, Abhandlung, Rede und Brief. Es darf aber um deswillen nicht seinen konzentrierenden Charakter verlieren und enzyklopädischen annehmen. Kein zerstreues, verwirrend abstumpfendes Vielerlei, sondern einheitlicher Charakter und besonders auf der Oberstufe umfassendere Lesestücke!“ Ferner wird neuere Literatur verlangt, eine Sammlung wertvoller Stücke nationaler Literatur, soweit sie volkstümlich und für die Jugend geeignet sind, gute Aufsätze aus Zeitungen, religiöse Volkslieder und religiöse Gedichte neuerer Dichter, aber keine religiösen Lernstoffe. „Wo ein Realienbuch zur Wiederholung und Einprägung der behandelten Stoffe in Geschichte, Erdkunde, Naturkunde und Naturlehre in einfacher, klarer Darstellung in den Händen des Kindes ist, trägt das Lesebuch der Schule am besten *rein literarischen Charakter*. Es dient dann der Erziehung der Lesefertigkeit und der Einführung in die Musterstücke und der Fortleitung des sachlichen Interesses auf die Begleitstoffe.“

Man fragt sich nach dieser langen Aufzählung, worin denn der konzentrierende und einheitliche Charakter eines solchen Buches bestehen könnte, und was für ein Ungetüm von Buch entstehen müsste, wenn man wirklich auch noch „umfassendere“ Lesestücke aufnehmen wollte.

Leider wird die mögliche Lösung, die Schaffung eines Realienbuches neben einem rein literarischen Lesebuch, am Schlusse nur gestreift.

Gegen die Trennung in literarisches und realistisches Lesebuch richtet sich Lomberg im selben Handbuch und begründet die Forderung, dass das Lesebuch seinen Stoff sowohl aus den *Realien* als aus der *Belletristik* schöpfe. Er geht davon aus, dass wir die Gegenstände in Natur und Menschenleben in zwei Arten, der Rede und Schrift darstellen können, entweder so, wie sie dem *objektiv betrachtenden Verstand* erscheinen — das ist die Art des Wissenschaftlers — oder so, wie sie sich *im Gemüt* des Auffassenden, in seinen Wünschen, Neigungen, Hoffnungen und Begehrungen widerspiegeln — das ist die Art des Dichters. Die erste Art will Erkenntnis und Wissen mitteilen, muss daher klar und deutlich, ohne Zierat sein; die andere Art aber will auf das Gemüt wirken; daher fühlt sich der Darstellende in seinen Stoff ein, nimmt warmen Anteil an den Dingen und benutzt alle Kunstmittel der Sprache, um schön und eindringlich darzustellen. Die Aufgabe des Sprachunterrichtes ist es, den Schüler zur Aufnahme eines Inhaltes aus der sprachlichen Darstellung und zur Darstellung eines Inhaltes in sprachlicher Form zu befähigen. Das Lesebuch ist nun für den mündlichen und schriftlichen Ausdruck wichtig, weil es „einen Reichtum an Worten und Wendungen vermittelt, die ihm Muster werden“. Um eine einseitige Sprachbildung zu verhindern und den Schüler fürs Leben auszurüsten, ihm Zugang zu geben sowohl zur belletristischen wie auch zur wissenschaftlichen Literatur, müssen beide Darstellungsgattungen für das Lesebuch gefordert werden, „die

realistische, um dem Schüler Muster für den eigenen Gedankenausdruck zu bieten, die belletristische, um ihm auch den Sinn zu öffnen für den stilistischen Schmuck und die mannigfaltigen Ausdrucksformen der Sprache.“

So Lomberg. Sie sehen, wie schön die beiden Arten der sprachlichen Darstellung auseinander gehalten werden, hier die verstandesmässige, deren Kennzeichen Klarheit und Deutlichkeit ohne Zierat ist, da die Sprache des Gemütes, die alle Kunstmittel der Sprache benützt, um schön und eindringlich darzustellen, und die nur aus dem warmen Anteil am Dargestellten, aus der Einfühlungskraft hervorgehen kann. Es ist sicher nichts dagegen einzuwenden, dass beide Darstellungsgattungen im *Unterricht* zur Geltung kommen sollen; aber warum im Lesebuch? Heute ist es in wohl allen Schulen so, dass die realistische Darstellungsart weit überwiegt, indem die Mehrzahl der Fächer und der Stunden auf sie angewiesen ist. So ist das Lesebuch in keiner Weise einzige und ausschliessliche Sprachquelle. Damit fällt die Notwendigkeit, dass es der realistischen Art diene, dahin.

Auch die Begründung, dass das Lesebuch die Sprachfähigkeit fördere, weil es „einen Reichtum an Worten und Wendungen vermittele“, hält einer genauern Betrachtung nicht stand. So verstandes-, ja sogar nur gedächtnismässig geht die Bildung der Sprachfähigkeit nicht vor sich, wenn auch gedächtnismässig angeeignete Wörter den Wortschatz zu mehren und die Sprachrichtigkeit zu fördern vermögen.

Schon Herder betonte, dass die Sprache nicht vom Verstand geschaffen, sondern ein *Ausdruck der ganzen Seele* sei. Sie stammt aus der Tiefe, wo Denken, Gefühl und Wille noch verbunden sind, und durch starkes Erleben zum Ausdruck gedrängt werden. Die Sprache ist ein Ergebnis der der Seele inne wohnenden Ausdruckskraft. Die Frage ist nun: Wie wecken wir diese *Ausdruckskraft und -lust* bei den Kindern? Da gibt uns die Beobachtung einen Wink: Wenn das Kind etwas erlebt hat, wenn sein Gemüt in Wallung ist, wenn es sich interessiert, dann sprudelt die Sprache hervor. Sie wissen aus Erfahrung, dass das Interesse des Kindes nicht nur Verstandessache, wie bei uns Erwachsenen vorwiegend, sondern Erlebnissache ist, dass Gefühl und Wille stark mitbeteiligt sind. Betrachten Sie ein Kind, dessen Interesse rege ist, wie die Augen leuchten, die Züge sich spannen, der ganze Körper gebannt ist. Des Kindes Interesse stammt aus derselben Tiefe der Seele, wo auch die Sprache gebildet wird. Das Interesse des Kindes wachrufen heisst: in ihm den stärksten Impuls zur Sprache wecken, zu einer Sprache, die nicht ein gedächtnismässig angeeigneter Abklatsch unserer mechanischen Umgangssprache ist, sondern die den persönlichen Stempel des Kindes trägt.

Aus der Tiefe der unmittelbaren Empfindung heraus schafft nun auch der Dichter. Dadurch schon entspricht seine Sprache dem Kinde; aber auch durch die starke Bildhaftigkeit und durch die Erlebniskraft, die in geheimnisvoller Weise auch an seiner Sprache haftet, wovon z. B. besonders erste Fassungen von Gedichten Zeugnis ablegen. Als Künstler versteht er zu formen, d. h. aus dem Chaos zu scheiden, Gestalt zu geben, zu verdichten, das Wesentliche hervor-, das Unwesentliche zurücktreten zu lassen; all das bedeutet: die Eindruckskraft erhöhen. Durch seine Sprachkunst vermag der Dichter so sehr auf uns zu wirken, dass wir seine Darstellung wie ein Lebendiges zu *erleben* vermögen, d. h. in uns aufnehmen können; er vermag unsere Augen und Ohren und unser Herz zu öffnen, nicht nur für die Umwelt, sondern auch für die Innenwelt, in die er

tiefer hineinsieht, als wir gewöhnliche Menschen, und deren Erlebnisse er zum Ausdruck zu bringen versteht.

Das ist nun auch der Weg, zum Innern, zur Seele des Kindes zu gelangen. Durch künstlerische Darstellungen, die seiner Fassungskraft entsprechen, wird das Kind im Innersten angeregt, die Seele zu öffnen, ihre Erlebnisse auszudrücken und Anteil zu nehmen an der umgebenden Welt. Je mehr liebevolle Beziehungen ein Mensch zu Dingen, Tieren, Menschen und Erscheinungen hat, und je grösser und vielgestaltiger seine Erlebniskräfte sind, desto reicher ist er, desto verheimateter wird er mit Leben und Welt. Das Kind möglichst reich zu entfalten, ist das Ziel der Erziehung. Die damit verbundene Sprachlust zu fördern, ist — neben den charakterbildenden Aufgaben — besonders das Ziel des Deutschunterrichtes, und da das Lesebuch in seinem Dienste steht, kann es keine andere als die *eine Tendenz haben: durch künstlerisch eindrucksvoll geformte, seiner Auffassungsart und -kraft entsprechende, ethisch hochwertige Stoffe die Seele des Kindes zu bereichern und seine Eindrucks- und seine Ausdrucksfähigkeit zu fördern.*

Wir müssen dazu, wie Sie sehen, den alten Standpunkt der „Tendenzen“, von den Bedürfnissen der Erwachsenen auszugehen, verlassen; wir müssen eine kopernikanische Umwälzung wagen und als ersten Grundsatz aufstellen: *es ist von der Art der kindlichen Seele und allein von ihren Tendenzen auszugehen.* Und diese Tendenzen streben danach: dem Innenleben Ausdruck zu geben, in mannigfachster, liebevoller Weise mit der Aussenwelt Beziehungen zu suchen zu gegenseitigem Austausch und — ein *guter Mensch* zu werden.

Diese Sehnsucht nach Kraftfülle, nach Verbundenheit mit der Umwelt und nach Vollkommenheit liegt als Grundtendenz in jeder Menschenseele. An sie müssen wir anknüpfen, bewusst, dass „nur von innen her die Kräfte der Bildung lebendig werden“.

Welche Anforderungen sind nun an die Gestaltung eines Lesebuches zu stellen? Prof. Ernst Schneider stellte in seinen ausserordentlich fruchtbaren Arbeiten über das Lesebuch, die in den Jahrgängen 1912/13 und 1915 der Berner Seminarblätter und in den Begleitworten zu „O mir hei ne schöne Ring“ und „Unterm Holderbusch“ erschienen sind, folgende Programmpunkte auf: *Der Lesebuchinhalt müsse literarisch wertvoll sein, aus der dichterischen Produktion aller Zeiten fliessen, bodenständig, volkstümlich und kindertümlich sein, und das Lesebuch sollte ein Volksbuch werden können.*

Dieses Programm — und noch mehr dazu! — scheint mir heute in schöner Weise erfüllt z. B. durch das von Dr. Kilchenmann redigierte Lesebuch für das VI. Schuljahr der bernischen Primarschulen und durch das Lesebuch für untere Mittelschulen von Josef Reinhart, H. Frey und Leo Weber. In diesen Büchern weht auch das einheitliche, hohe Ethos im künstlerischen Gewande, das Plato für die Erziehung verlangte: „Man müsste diejenigen Künstler suchen, die imstande sind, das Wesen des Guten und Schönen in edler Weise darzustellen, damit die Jünglinge (sagen wir: die Kinder) gleichsam in einer gesunden Gegend wohnen, von allen Seiten gefördert werden, dass gleichsam ein von gesunden Gegenden her wehender Wind ihnen nur von edlen Werken zu Gesicht oder zu Gehör etwas zutrage, und dieser Wind sie von Kindheit an unbewusst zur Gleichheit, zur Freundschaft und zur Harmonie zwischen edlen Worten und Werken führe.“

Zum Schlusse möchte ich Ihnen den Endabschnitt aus Reinharts „Begleitwort zum Lesebuch“ vorlesen, um Ihnen den grossen Gegensatz zu den frühern Lesebuchtendenzen zu veranschaulichen, und um Sie zugleich anzuregen, sich dies schlichte Heftchen mit dem goldenen Inhalt anzusehen.

„Und was soll nun . . . das Lesebuch dem Schüler sein? Ein Bilderbuch, das ihm die Augen öffnet für die Schönheit des *Alltags*, der *Arbeit*, der *Heimat*, das ihn die Sprache lieben lehrt, die ihm gestattet, alle diese Dinge anschaulich und eindringlich andern vorzuführen. Es soll ihn aufblicken lassen zu den Höhen des menschlichen Strebens; mit Heldenbildern soll es seine Seele erfüllen; ein Tummelplatz seiner Phantasie soll es sein, wo er seiner Sehnsucht nach der Ferne, nach der ungebundenen Entfaltung seiner Kräfte freien Lauf lassen kann. Ein ernster Berater soll es ihm sein, ein strenger, aber gütiger, der seine Seele nach den Höhen des reinen Menschentums emporhebt, aber auch ein Unterhalter, ein Kurzweiler, der ihm zeigt, dass die Welt trotz allem kein Jammertal und dass das Lachen keine Sünde ist. Und ein Freund soll es ihm werden, ein Helfer bei der eigenen sprachlichen Bildung, der ihm Anregung, Stoff und Vorbild bietet. Und so mag es ihn begleiten, hinaus ins Leben, und so möchte man wünschen, dass das Lesebuch mit den jungen Leuten auch hinauszöge und heim, mit auf den Familientisch. Der Vater sollte es kennen lernen, die Mutter aufmerksam zuhören, von der Arbeit weg, wenn das Mädchen daraus liest, und wenn es ihm gelingt, einmal an einem Winterabend die Sorgen zu scheuchen, ein Lachen hervorzulocken, ein Gespräch, eine Sehnsucht, eine Erinnerung zu wecken, dann hat das Lesebuch gezeigt, dass es zu bilden vermag im schönsten, zu unterhalten im edelsten Sinne, dass es ein *Lebensbuch* ist, das selber Leben weckt, das Schätze unseres Daseins aufdeckt, das Bande webt aus echtem Heimatstoff, das den Werktag des Menschen erhellt, den Sonntag adelt, das mithilft am grossen Werke, dem wir alle verpflichtet sind, am Werke der Befreiung unseres Volkes aus der Schwere und Trübnis der irdischen Niederungen zu den freien Höhen, wo der Geist das Zepter führt: der Freiheit, Liebe und Schönheit.“

Die Überwindung des Lesebuches.

Bei Anlass der letztjährigen Begutachtung der zürcherischen Lesebücher für das 2. und 3. Schuljahr fielen wertvolle Anregungen zu ihrer Entwicklung und — Überwindung. Wir entnehmen aus einem Kapitelsvortrag, den uns Fr. O. Meyer, Zürich, gütigst zur Verfügung stellte, folgende Ausführungen:

Das Lesebuch abschaffen! Das mag zuerst etwas ungeheuerlich klingen und uns ein unerquickliches Chaos in Aussicht stellen. Prüfen wir die Frage, ob die Ersetzung des Lesebuches überhaupt wünschenswert ist. Was wollen wir mit dem Lesebuch? In ihrem Begleitwort sagen die Verfasser: Die neuen Lesebücher wollen:

1. Das Kind zum Lesen anregen, Lesefertigkeit und Sprachgewandtheit fördern;
2. den Sachunterricht unterstützen und ergänzen;
3. zur Gesinnungs- und Gemütsbildung der Kinder beitragen;
4. in ihrem zweiten Teil (Sprachübungen) dem Lehrer die Arbeit in der Schule erleichtern und ihm ein Wegweiser für die sprachliche Verarbeitung des Unterrichtsstoffes sein.