Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 76 (1989)
Heft: 11

Artikel: Aus der Schulgeschichte der Schweiz
Autor: Grunder, Hans-Ulrich
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-534109

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: 13.12.2025

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

Aus der Schulgeschichte der Schweiz

Hans-Ulrich Grunder

① Zur reformpädagogischen Diskussion um die Selbsttätigkeit des Kindes.

Eine Lehrerin, gefragt nach den dem eigenen Unterricht zugrundgelegten Zielen, antwortet nach einigem Nachdenken: «Ich versuche das Kind in den Mittelpunkt meines Unterrichts zu stellen; ausserdem soll meine Arbeit in der Schule das Kind in seiner Selbständigkeit fördern. Auf didaktischer Ebene heisst dies auch, meine Fünftklässler selbsttätig einen Stoff erarbeiten zu lassen. Dabei stehen Unterrichtskonzepte wie Projekt- oder Werkstattunterricht im Zentrum.»

Zahlreiche Unterrichtende würden wohl Ähnliches erwidern. Doch: Weshalb fällt es schwer, im Unterricht selber, in der Schule solche Ziele über das Lippenbekenntnis hinaus realisiert zu finden?

Selbständigkeit und selbsttätiges Erarbeiten sind zwei Begriffe, die seit Jahrhunderten – und bis in die jüngste Gegenwart – die pädagogische Diskussion und die Entwicklung von Unterrichtsstilen und -formen bestimmen. Als Zielpunkte gesetzt, werden sie verbunden mit pädagogischen Ansprüchen und didaktischen Ideen, die – kompromisslos verwirklicht – noch heute die Schule zu verändern vermöchten: Dazu zählen hauptsächlich der Ansatz der Arbeitsschule und damit vor allem der projektorientierte Unterricht, die unterschiedlichen Formen des Werkstattunterrichts, aber auch vergessene Begriffe wie ‹Gestaltungsunterricht› oder ‹lange Lektionen›. Es ist nicht Zufall, dass gegenwärtig derartige Ansätze wiederum in Schwang kommen: Einmal mehr wird – nach Pestalozzi, einigen Schulpädagogen des 19. Jahrhunderts, den reformpädagogisch argumentierenden Lehrern der Jahrhundertwende und nach 1968 – gegen eine ‹verschulte Lernanstalt› der Wunsch nach Erziehung zur Selbständigkeit gesetzt. Vielfach geschieht dies aber, ohne dass die heute noch aktuellen geschichtlichen Vorgaben berücksichtigt werden. Deshalb sei nun auf Grundlagen, Ausprägung und Konsequenzen der Arbeitsschulidee hingewiesen, wie sie zwischen 1860 und 1920 diskutiert worden ist. Es ist nicht zu leugnen, dass die heutige Schule noch von diesem Konzept zehren könnte.

Selbsttätigkeit und Selbständigkeit

Doch zuerst: Was bedeuten die beiden Begriffe ‹selbsttätig› und ‹Selbständigkeit›?

Während ein Lexikon der Pädagogik unter dem Stichwort ‹Selbsttätigkeit› auf ‹Spontaneität› weiterverweist, geht es wenigstens auf ‹Selbständigkeit› näher ein: «Im pädagogischen Denken von Vergangenheit und Gegenwart erscheint S. als Nichtangewiesensein des individuellen Tuns auf den Beistand anderer.» Eine Erziehung zur Selbständigkeit sei primär darauf angelegt, «die Selbstkraft des Individuums maximal zu entfalten», heisst es weiter.

Zu Ende des 19. Jahrhunderts sind es vor allem die Reformpädagogen, die laut ihrer Idee des selbständig handelnden Menschen annehmen, Selbständigkeit sei mittels selbsttätigem Tun zu erlernen. Angetreten nicht nur mit dem Ziel einer Schul-, sondern einer Lebensreform, äussern sie sich kulturkritisch und plädieren für einen mündigen Menschen. Sie stecken die Grenzen der Lernschule ab, treten dafür ein, Menschen zu bilden, statt nur Wissen zu vermitteln und wollen die Trennung von ‹Schule› und ‹Leben› überwinden. Eigenes Interesse des Schülers wollen sie wecken und fördern, Lernen durch praktisches Erfahren ermöglichen, Spezialistentum zugunsten allgemeiner Bildung aufgeben und Selbstbestimmung durch Selbsttätigkeit ausbauen. Deshalb sehen die Reformer die Lehrerrolle neu: Er ist nicht länger Wissensvermittler, sondern animiert. Sensibler Beobachter des Kindes und dessen Interessen fördernd, versucht er, selbsttätiges Lernen anzuregen.

Wenn die reformpädagogische Bewegung (trotz aller inneren Zerrissenheit und einer Vielzahl unterschiedlichster Facetten) etliches mehr ist als eine didakti-

sche Reform, so machen sich die eben vorgetragenen Postulate hauptsächlich in veränderten didaktischen Formen bemerkbar: Man will die Kinder von der ‹Tyrannei des Stoffes und des Lehrers›, von der ‹Stoffhuberei›, wie es heisst, befreien. Handelndes Lernen, arbeitendes Handeln, sollen gefördert werden. Gleichzeitig sind die sozialen Beziehungen während des Unterrichts zu vertiefen (so im Projekt, im Unterricht im Freien, in der Gruppenarbeit). Wenn alle Unterrichtsabläufe vom Kind ausgehen, dann ist ‹Schüleraktivität› das unterrichtsdidaktische Schlagwort und oberstes Prinzip für Schullernen, dann wird ‹Lebensgemässheit› zur Devise der Lehrer. (Zur Kritik am reformpädagogischen Ansatz siehe Kasten 1)

Weil unter den Reformpädagogen die Streiter für die Arbeitsschule die Begriffe ‹Selbständigkeit› und ‹selbsttätiges Erarbeiten› weitgehend konkretisiert haben und deshalb für ihr Nachwirken bis heute mitverantwortlich sind, ist auf sie einzugehen. Nicht übersehen werden darf dabei, dass die ‹Arbeitsschulbewegung› in der Schweiz nach jener der Landerziehungsheime (Grunder 1987) wohl die wirkmächtigste unter den reformpädagogischen Kräften gewesen ist. Bei uns setzt sich v.a. der 1886 gegründete ‹Verein für Knabenhandarbeit und Schulreform› für die Arbeitsschule ein. Ab 1896 spielen auch die ‹Schweizerischen Blätter für Knabenhandarbeit› eine wichtige Rolle, indem sie darauf aus sind, die Arbeitsschule zu verbreiten.

Die Vertreter der Arbeitsschule

Ganz besonders intensiv befassen sich jene Pädagogen mit den Begriffen ‹Selbständigkeit› und ‹selbsttätiges Lernen›, die Schule auf arbeitsunterrichtliche Verfahren gründen wollen. (Zur Definition des Begriffs ‹Arbeitsschule› siehe Kasten 2) Der infolge unterschiedlicher Ansichten über Sinn und Zweck arbeitsunterrichtlicher Verfahren entstehende Streit um die Arbeitsschulbewegung geht aus den zahlreichen Möglichkeiten hervor, den Begriff ‹Arbeit› zu definieren. In Deutschland sollte die Idee der Arbeitsschule nach den Vorträgen des dänischen Rittmeisters Clauson-Kaas bekannt werden: Als Folge davon wird 1886 der ‹Deutsche Verein für Knabenhandwerk› gegründet. Der Schule erwächst bald darauf die Aufgabe, den im Zug der Industrialisierung verlorengegangenen Zugang zur väterlichen Arbeitswelt wiederherzustellen, die Arbeit gleichsam hintenherum wieder in den Alltag der Kinder hereinzuholen. Wird der Nutzen des Arbeitsunterrichts psychologisch begründet, führt man an, Arbeit

1. Reformpädagogik: Einwände der Gegner

Aus unterschiedlichsten Ecken erwuchs den in sich selber schon heterogenen reformpädagogischen Initiativen Kritik.
Die wichtigsten Vorwürfe lauteten:
– Der pädagogische Optimismus ist nicht gerechtfertigt.
– Die reformpädagogischen Methoden spielen oft eine dominierende Rolle, die Ziele dagegen sind nur schwammig formuliert. Der Wissenserwerb wird entwertet.
– Wird ‹geistige Zucht› durch ‹Spielereien› ersetzt, dann ist dem Lehrer gleichzeitig seine für den Unterricht notwendige Autorität entrissen.
– Die Idee, Schule ‹von innen› heraus zu verändern, reicht nicht aus für eine umfassende Schulreform.
– Viele Reformpädagogen denken unpolitisch, wenn sie die gesellschaftlichen Widerstände im Namen der alten Schule einfach ignorieren.

2. Arbeitsschule: Der Begriff, die Namen

«Unter dem Begriff A. lassen sich Entwürfe zusammenfassen, die sich als Alternative zur sog. Lern- oder Buchschule verstehen:
a) durch Einführung und Berücksichtigung von Selbsttätigkeit und Aktivität als päd. und meth. Qualitäten unter Überwindung rezeptiver Unterrichtsformen;
b) durch Bestimmung von Lehrinhalten aus den Erfordernissen des ‹Lebens›, worunter sowohl berufl. Anforderungen als auch Erwartungen an soziales und staatsbürgerliches Verhalten verstanden werden.» (...)
«Hauptvertreter der bürgerl. A. (...) sind G.Kerschensteiner, H.Gaudig, O.Scheibner, R.Seyfert, F.Weigl, O.Decroly und A.Ferrire, während die Produktionsschule am markantesten durch R.Seidel, P.Oestreich und P.Blonskij repräsentiert wird.» (Rombach 1971, Bd.1, S.72)

sei für die kindliche Entwicklung ein wesentlicher Faktor. Hinweise auf die auszubildende Handgeschicklichkeit spielen darüberhinaus bis heute eine wichtige Rolle. So wird von der ‹redenden Hand› gesprochen. Adolphe Ferrière, der bekannte Genfer Pädagoge (Vgl. ‹Aus der Schulgeschichte der Schweiz›, Nr. 6), nennt die Hand sogar das ‹Urwerkzeug des Menschen›. Für ihn wie auch für den Münchner Stadtschulrat Kerschensteiner dient Handarbeit aber auch dazu, den Charakter zu schulen. Als Anhänger der politisch-ökonomischen Arbeitsschulidee gelten Scheibner, Kawerau, Oestreich, Karsen, Blonskij und Seidel. Zeitweilig eher als Handarbeitsunterricht fassen Kerschensteiner und Ferrière die Arbeitsschule auf. Selbsttätigkeit und die Arbeitsschule als methodisches Prinzip betonen Gaudig (Gaudig 1917), Oertli und Maria Boschetti (Boschetti-Alberti 1952). Bestimmend bis heute entwickelt sich die Idee des Projektunterrichts bei Dewey und Kilpatrick (Dewey/Kilpatrick 1935).

Auf die wichtigsten schweizerischen Vertreter der Arbeitsschulidee sowie auf den Deutschen Hugo Gaudig und die Amerikaner Dewey und Kilpatrick will ich eingehen.

Ihnen allen ist eine mehr oder weniger radikale positive Position zum selbsttätigen Erarbeiten im Unterricht eigen. Sie können darum als ‹Vorläufer› des gegenwärtig wieder neu entdeckten Projektunterrichts sowie verschiedener Ausprägungen des ‹Werkstattunterrichts› gelten. (Vgl. ‹Aus der Schulgeschichte der Schweiz›, Nr.7)

Selbsttätig in einem Projekt arbeiten

Was ein Projekt oder die Projektmethode eigentlich sei, darüber ist man sich bis heute uneinig (vgl. Kost 1984). Kilpatrick hatte den Begriff (und möglicherweise ist die Sache unter anderen Namen schon früher in Deutschland bekannt) definiert als «umfassende gezielte Aktivität, die in einer sozialen Umgebung abläuft». Zusammen mit John Dewey verleiht Kilpatrick der Idee Gestalt. Verkürzt gesagt, lässt sich heute unter einem ‹Projekt in der Schule› eine Unterrichtssequenz verstehen, die in fünf Phasen abläuft und die in jeder Phase die Schüler beteiligt – sowohl bei der ‹Themenwahl›, der ‹Planung und Analyse›, der ‹Verarbeitung›, der ‹Realisation und Synthese› als auch bei der ‹Kritik und Besinnung›.

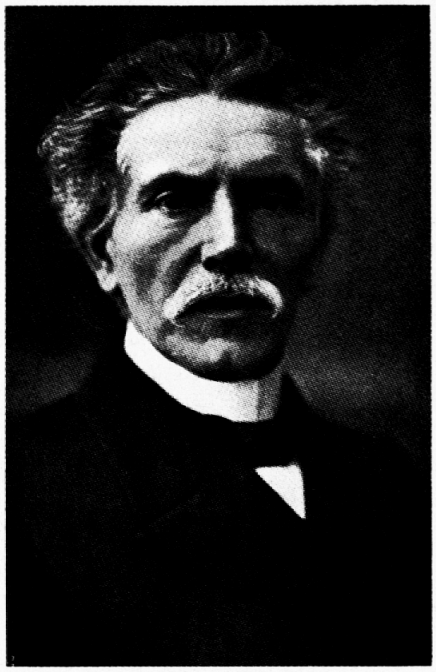
Eduard Oertli propagierte in seinem Buch «Die Volksschule und das Arbeitsprinzip» (Zürich, ca. 1920) das Versuchsbeet: «. . . ein kleines Stück Land in unmittelbarer Nähe des Schulhauses. (. . .) Das Beet ist ein Versuchsfeld für den Unterricht in der Naturgeschichte, ein Beobachtungsfeld für die Schüler, ein Arbeitsfeld für die ganze Klasse» (S. 51 f und Tafel 2).

Selbsttätigkeit als methodisches Prinzip

Gaudig dagegen formuliert die Idee der Selbsttätigkeit etwas anders, verbindet sie mit dem Arbeitsschulgedanken und wendet sich damit gegen Kerschensteiner. Für Gaudig geht es nicht mehr um das Fach ‹Handfertigkeit›, nicht um ‹Handwerkelei›, wie er abschätzig sagt, sondern um das Prinzip der aktiven geistigen Auseinandersetzung mit dem Stoff. Arbeitsschule wird so zu einer den gesamten Unterricht stützenden Basis, bei Gaudig oft sogar zu einem allzu starren Korsett. Fünf Stufen des Unterrichtens kristallisieren sich für ihn heraus, die die Kritik der Gegner provozieren: Das Herbeiführen eines Problembewusstseins beim Schüler, der Arbeitsplan, dessen Ausführung, das Lösen der Aufgabe und die Selbstprüfung am Schluss (Gaudig 1917).

Eine ähnliche Ansicht vertritt der Zürcher Ed. Oertli, damaliger Präsident des ‹Schweizeri-

schen Vereins für Knabenhandarbeit›, der den Handarbeitsunterricht in den Schulen einführen und verbreiten will: Er untersucht das Verhältnis von Volksschule und Arbeitsprinzip und gibt als ‹Mittel zum Arbeitsprinzip› an: Wanderungen zu Unterrichtszwecken, Besuch von Arbeitsstätten, das Versuchsbeet, die Handarbeit, das Sammeln und Zeichnen. Für Ferrière, der eine ‹Schule nach Mass› propagiert, ist die Tatschule (‹école active›) jenes Unternehmen, das den Tätigkeitstrieb, die Aktivität und das Interesse des Kindes entdeckt und fördert. Er schlägt vor, mit arbeitsunterrichtlichen Verfahren den ‹Lehrplan am Kind zu entwickeln›. Über aller Didaktik steht für den Genfer aber die Autonomie des Kindes. Sie erst bewirkt dessen doppelte Fähigkeit, über sein eigenes Handeln selbstverantwortlich zu entscheiden und ebenso mitverantwortlich am Tun des Kollektivs teilzunehmen.



Robert Seidel (1850–1933), der schweizerische ‹Vater der Arbeitsschule›

Maria Boschetti-Alberti (1884–1951), die Begründerin der ‹Scuola serena› in Agno (TI)

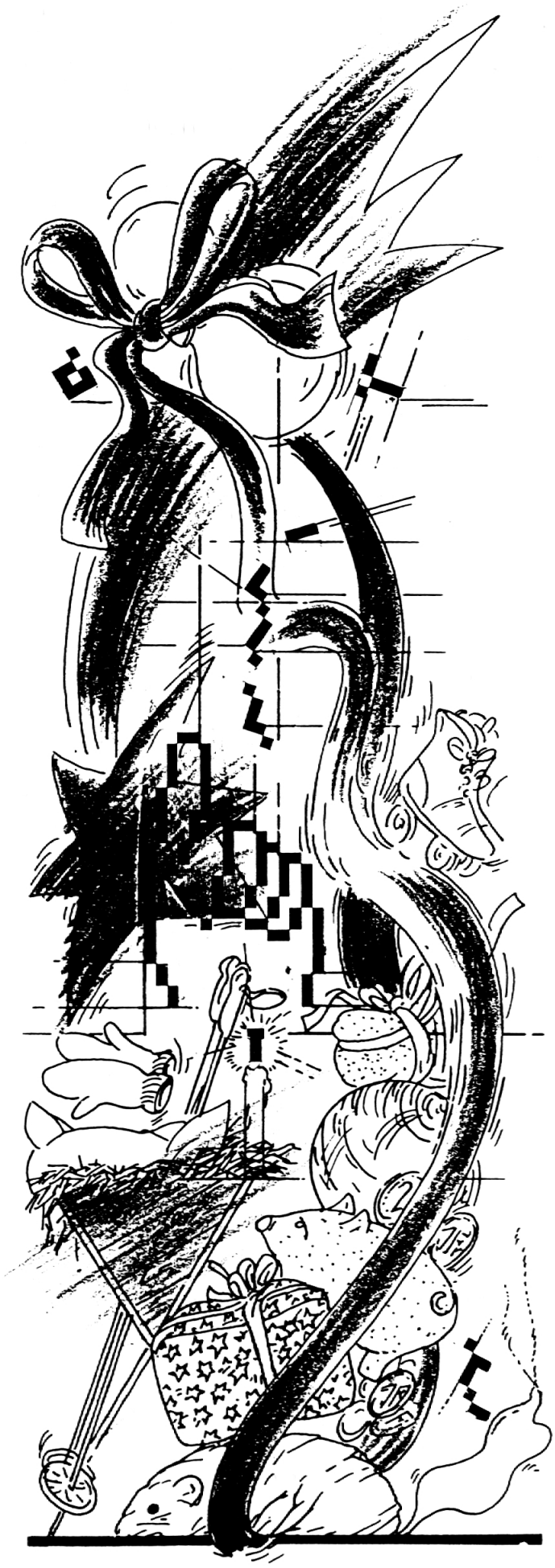
Robert Seidel und Maria Boschetti-Alberti

Als sperriger Aussenseiter in dieser Sache erweist sich Robert Seidel (1850-1933). Gerne hat er sich als ‹Vater der Arbeitsschule› gesehen, den viel bekannteren Kerschensteiner mit diesem Titel provozierend. Primar- und Sekundarlehrer, Redaktor der Tagwacht, Zürcher Stadt-, Kantons- und schliesslich Nationalrat sowie (ab 1923) Titularprofessor für Pädagogik, ist er tatsächlich einer der ersten, die sich für die Arbeitsschule einsetzen (Seidel 1908). Für ihn haftet der Anschauungsunterricht am Äusseren, der Arbeitsunterricht dagegen geht ins Innere. Arbeitsunterricht ist für Seidel die Erziehungsmethode der Zukunft, die allein eine harmonische Ausbildung des Menschen zu gewährleisten vermag. Für den erklärten Sozialdemokraten und eigensinnigen Pädagogen sind Selbsttätigkeit und Selbständigkeit die anthropologischen Äquivalente zum Arbeitsunterricht. Aus ganz anderer Optik (aber mit vergleichbaren Ergebnissen) argumentiert die Tessiner Lehrerin Maria Boschetti-Alberti (1884-1951): Ihre ‹heitere Schule› gründet auf dem Beobachten der kindlichen Spontaneität und auf der ‹freien Arbeit›. Auch für sie führt selbsttätiges Erarbeiten eines Stoffes zur Selbständigkeit des Kindes.

‹Das Kind in den Mittelpunkt stellen und seine Selbständigkeit fördern helfen› – dies will der Unterricht der zu Beginn zitierten Lehrerin. Dass dieses Ziel erreichbar ist, belegen die Experimente etlicher Lehrer, ihre Klassen mit ‹arbeitsunterrichtlichen Verfahren›, wie dies früher genannt worden ist, vertraut zu machen. Berichte in pädagogischen Zeitschriften liegen bereits vor, die didaktische Literatur, die sich in den letzten Jahren der Frage angenommen hat, kann darüberhinaus dem Lehrer helfen, rationell vorzugehen, ohne die Kinder oder sich zu überfordern – weniger zugunsten eines kritiklosen Wiederauflebens reformpädagogischer Ansätze als zugunsten einer kindangepassteren heutigen Schule.

Literatur

BOSCHETTI-ALBERTI, M. La scuola serena di Agno, Neuchâtel 1952.
DEWEY, J., KILPATRICK, W.H. Der Projektplan, Weimar 1935.
GAUDIG, H. Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Leipzig 1917.
GRUNDER, H.U. Das schweizerische Landerziehungsheim, Bern, New York 1987.
KOST, F. Die Projekt(-ions-)methode, in: Bildung und Erziehung, Köln 1984, S.29-36.
ROMBACH, H. et al. Lexikon der Pädagogik, Freiburg, Basel, Wien 1971.
SEIDEL, R. Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule, Zürich 1908.



jo nur d Schaufänschter aaluege mit dene vile Gschänke.

Mutter:
Jo jo, die Schaufänschter, wo immer no mee und no mee Wünsch tüend wecke.

Grosser Knabe:
Und ersch die Päckliberge, vori, uf de Poscht!

Mutter
seufzend: Und alli die Proschpäkt und Katalög im Briefchaschte! Jedes Joor gits mee. – Aber, Chinde, das isch jo alles nur ei Syte vo de Wienacht und lang nid di wichtigscht. D Hauptsach isch doch öppis ganz anders.

Grosses Mädchen:
Ich weiss scho was.

Kleines Mädchen:
Ich au. Dass de Heiland uf d Wält choo isch, gäll, Mami?

Mutter:
Eso isches. Alli Chrischtböim, diheim und uf de Stroosse, wänd eus mit irne vile Liechtli a Heiland erinnere, wil er s Liecht vo de Wält isch.

Kleiner Knabe
zeigt auf den Christbaum: Schön, Mami, gäll? Gömmer jetz zu dem Baum äne? Er zieht die Mutter weiter.

Kleines Mädchen
schon nahe vor der Bühne: Dee Chrischtbaum isch aber andersch as die, wo mer vorher gsee händ. Es sitzt öpper dervor.

Grosser Knabe:
He, das sind doch bloss Figure, vilicht die, wo suscht i de Chilen inne bi de Chrippe zue stönd.

Grosses Mädchen:
Aha, die händs allwäg uf d Stroos use gestellt, dass die Lüüt, wo nid z Chile gönd, sie au chönid gsee.

Aus dem Hintergrund der Bühne vernimmt man eine *Stimme*. Sie liest Lukas 2, 1 – 7:

Stimme:
«In jenen Tagen geschah es, dass vom Kaiser Augustus ein Befehl ausging, dass aufgezeichnet werde der gesamte Erdkreis. Diese erste Aufzeichnung geschah, als Quirinius Statthal-

ter war in Syrien. Alle gingen hin, sich eintragen zu lassen, ein jeder in seine Stadt. Auch Josef zog von Galiläa, aus der Stadt Nazareth, hinauf nach Judäa in die Stadt Davids, die Bethlehem heisst, weil er aus dem Hause und Geschlechte Davids war, um sich mit Maria, seiner Angetrauten, die gesegneten Leibes war, eintragen zu lassen. Während sie aber dort waren, geschah es, dass sich erfüllten die Tage, da sie gebären sollte. Und sie gebar ihren erstgeborenen Sohn, wickelte ihn in Windeln und legte ihn in eine Krippe, weil kein Platz war für sie in der Herberge.»

Beim letzten Satz bekommen die «Figuren» gleichsam Leben und bewegen sich. Maria deutet mit ihren Händen an, dass sie ein Kind in die Krippe legt. Auch Josef beugt sich über die Krippe und legt den Arm um Marias Schultern.

Kleines Mädchen:
Nänei, das sind käni Figure. Luegid, si tüend sich verrode. Die sind läbig.

Alle steigen die Stufen zur Bühne hinauf, bleiben aber noch in einiger Entfernung zu Baum und Krippe.

Grosser Knabe:
Mami, sind das eigetli d Maria und de Josef? Ganz richtig läbig?

Mutter:
Was seli au säge? Es chund mer sälber schier eso vor.

Grosses Mädchen:
Jä, simmer de jetz öppe z Bethlehem? Nümme z Hünebärg?

Stimme:
Bethlehem ist überall. Zu jeder Zeit.

Mutter:
Händ ir das ghört, Chinde?

Kleines Mädchen:
Überall? Jä, au doo z Hünebärg Und z Zug?

Grosses Mädchen:
Und z Züri und z Basel au? Und...und... z Paris?

Maria:
Bethlehem isch überall deet, wo Mänsche i de Not sind und Hilf settid haa.

Josef:
Überall deet, wo si mitem armsäligschte Underschlupf müend zfride sy, wil ene niemer e rächti Herberg mag gönne.

Maria:
Überall deet, wo es Chind Schutz und Liebi bruucht.

Josef:
Überall deet, wo irgend en Herodes d Mänsche id Flucht jagt.

Kleiner Knabe:
Aber wo sind au d Hirte, wo doch zum Jesuschindli choo sind?

Grosses Mädchen:
He jo, si händ em schynts öppis proocht, wenns scho sälber nid vil gha händ. Allwäg echli Milch vo irne Geisse.

Kleines Mädchen:
Und gwüss es warms Fääli vo de Schoofe, gäll, Mami. Wo sinds ächt jetz?

Mutter:
Vilicht, Chinde, settid mir sälber hüt die Hirte sy und mitem Chrippechind go teile, was mir händ.

Kleines Mädchen:
Ou jo, Mami, ich goone gleitig hei und hole für das Chindli s gross, weich Chopfchüssi vo mym Bett.

Grosses Mädchen:
Und ich di neu Wuletecki, wo so warm gid.

Grosser Knabe:
Ich glaube, ich gibem my Sparkasse. Es isch ordli vil drin. De chönd em d Eltere sälber chaufe, was es nötig hed.

Kleiner Knabe:
Und ich bringem jetz grad das Schoggelademüüsli doo, wo mer s Grosi vori ggee hed.

Er eilt, das Mäuschen am Schwanz hochhaltend, auf die Krippe zu. Sein kleines Schwesterchen geht ihm nach, bleibt dann aber verblüfft stehen und wendet sich enttäuscht den Geschwistern zu.

Kleines Mädchen:
Es lyd jo gar e käs Chindli i de Chrippe.

Kleiner Knabe:
Nei, käs Chrischtchindli.

Die andern:
indem sie einander fragend ansehen: Käs Chrischtchindli?

Maria
zieht die beiden Kleinen freundlich zu sich: Deet, wo Bethlehem hüt isch, lyd my Soon nümme i de Chrippe.

Josef:
Si müend en neume andersch go sueche, di arme Hirte und di ryche Könige.

Alle Kinder
durcheinander: Jä, wo ischer de? Wo? Wo ächt?

Kleines Mädchen:
Mir settids unbedingt wüsse. Susch cha mer em jo nüd bringe. Käs weichs Chüsseli.

Grosses Mädchen:
Kä warmi Wuletecki.

Grosser Knabe:
Käs Gäld, wo mer zämegspart hed.

Kleiner Knabe:
Und e kä Schoggimuus!

Stimme
liest aus Matthäus 25, 40: Jesus spricht: «Wahrlich, ich sage euch: Was ihr einem meiner geringsten Brüder getan habt, das habt ihr mir getan.»

Maria:
So gönd mit dene go teile, wo Hunger händ und früürid.

Josef:
Mit dene, wo kä Arbet und käs Dach überem Chopf händ.

Maria:
Mit dene, wo chrank oder truurig sind.

Josef:
Mit dene, wo alt und elei sind, wo niemer mee händ.

Mutter:
O Chinde, das törffid mer nie mee vergässe: Was mer us Liebi öpper anderem gänd, das gämmer im Heiland sälber.

Maria:
D Chrippe isch leer. Aber i jedem Mitmänsch stood my Soon sälber vor eu und lueget eu aa.

Josef:
Dur jede Mitmänsch streckt er sälber d Hand uus und bittet um öppis.

Maria:
Um Liebi und es guets Wort.

Josef:
Um Arbet und Brod und e warmi Stube.

Maria:
Um echli Gspüüri für sy Chummer, au wener nid trouet, devoo z rede.

Kleines Mädchen:
Mami, isch das ächt schwer?

Mutter:
Schwerer as mer meinti, du guets Chind. Mir Grosse wüsstids eigetli scho lang, dass mer de Heiland im Mitmänsch müend go sueche. Aber mir vergässids immer wider oder händ tuusig Uusrede. Es chönnt aber sy, dass es uf euser Wält wider schöner würd, wemmer echli mee a das tätid dänke, wo eus de Chrischtbaum doo näbet de leere Chrippe zue seid. Vil, vil schöner!

Hedwig Bolliger, Aargauerin, aber in Cham ZG geb. (1913) und aufgewachsen. Lehrerinnenseminar in Heiligkreuz/Cham. Rund 44 Jahre Lehrtätigkeit in Davos, Trachslau SZ und Hünenberg ZG. Parallel dazu Jugendschriftstellerei und geleg. journalistische Arbeit: 15 Jugendbücher, 13 SJW-Hefte, 2 Bändchen mit Glückwunschgedichten, Mitarbeit an Lesebüchern. Zahlreiche Radiosendungen und Autorenlesungen in Schulen. Erhielt 1968 einen Preis des Kantons Zug für das Schriftstellerische Schaffen. 1976 Ehrenbürgerrecht der Gemeinde Hünenberg. Seit 1977 im Ruhestand.

Grosses Mädchen:
Gäll, vilicht eso schön wie früener im Paradiis?

Mutter:
Du chönntisch rächt haa, Chind. Jo, wie deet, wo einisch de Baum vom Läbe gstande isch. Mir hände verlore, aber e neue Baum schänkt is wider Muet und Hoffnig für nes anders Läbe, das, wo nie mee uufhört.

Kleines Mädchen:
Gäll, Mami, dee Baum deet? Sie zeigt auf den Christbaum.

Kleiner Knabe:
De schön, lieb Chrischtbaum!

Während die Mutter nickt und dabei die Arme um die Kleinen legt, tritt der 3. Sprecher wieder neben den Christbaum und spricht den Schluss des Rahmenspiels.

3. Sprecher:
De Läbesbaum vom Paradiis
hed doo es Abbild gfunde.
Wil d Mänsche en Erlöser händ,
wird s Bösi überwunde,

hed nümme s letscht Wort i de Wält.
Mir törffid gläubig hoffe.
Das Chind hed eus e Tür uuftoo,
die blybt für alli offe.

Es gid kei Chlag und au kei Bitt,
wo nid zu *Ihm* tät dringe.
Drum wämmer alli mitenand
Gott danke und lobsinge.

Gemeinsamer Gesang eines Weihnachtsliedes.

INTERNATIONALE Tänze

NEUJAHRS-TANZTAGE 89/90
Kurszentrum Fürigen am Bürgenstock
29. Dezember 1989 bis 2. Januar 1990

Tänze aus Israel
mit Moshiko Halevy aus Tel Aviv
jemenitischer Choreograph/Komponist

Internationale Tänze
mit Betli + Willy Chapuis

Anmeldung: B. + W. Chapuis, 3400 Burgdorf

Ronald Kocher
Sehen Zeichnen Malen
144 Seiten, 116 farbige
und 193 schwarzweiße Fotos, Paperback.
Fr. 29.80

Ronald Kocher versteht es,
die schöpferischen Kräfte zu wecken.
Mit großem pädagogischem Geschick
vermittelt er zudem
die nötigen Grundlagen und Techniken für den
erfolgreichen Umgang mit Bleistift, Pinsel, Kohle,
Kreide oder Spachtel.
Wer in diesem Buch blättert, wird bald einmal
Lust verspüren, sich als Gestalter zu versuchen.

In jeder Buchhandlung erhältlich

Hallwag